

MARIA SIMONE EUCLIDES

**O ACESSO AO ENSINO AGROTÉCNICO COMO FATOR DE EMANCIPAÇÃO E  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS NEGRAS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2012

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

E86a  
2012

Euclides, Maria Simone, 1986-

O acesso ao ensino agrotécnico como fator de emancipação  
e formação profissional de jovens negras / Maria Simone  
Euclides. – Viçosa, MG, 2012.

xv, 108f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Ana Louise de Carvalho Fiúza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 96-101

1. Ensino profissional. 2. Relações raciais. 3. Sexismo.  
4. Oportunidades de emprego. I. Universidade Federal de  
Viçosa. II. Título.

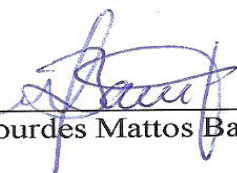
CDD 22. ed. 370.113

MARIA SIMONE EUCLIDES

**O ACESSO AO ENSINO AGROTÉCNICO COMO FATOR DE  
EMANCIPAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS NEGRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 18 de abril de 2012.



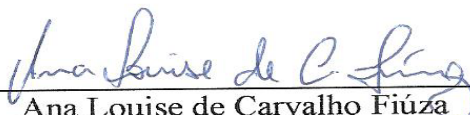
---

Maria de Lourdes Mattos Barreto



---

José Ambrosio Ferreira Neto



---

Ana Louise de Carvalho Fiúza  
(Orientadora)

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria...  
Milton Nascimento*

***A meus pais, Maria e Miguel e minhas irmãs, Dani e Kikinha.***

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, esse é um ato de reconhecimento e a certeza de que nesta vida não caminhamos sozinhos. De maneira especial gostaria de agradecer a presença suprema do autor e co-autor da minha existência: Jesus Cristo, Pai misericordioso e fiel em suas promessas, o qual permitiu que eu chegasse até aqui. Não bastante ter me guiado e iluminado durante toda essa trajetória, colocou anjos revestidos de pessoas em meio a minha caminhada. Caminhada essa que teve início há anos atrás quando o sonho de estudar e se formar eram apenas sombra e que posteriormente pode ser concretizado. Foram pessoas assim, que colocaram o estopim de tudo isso em minha história.

Primeiramente gostaria de agradecer a meus familiares, que mesmo sem entender o real motivo e as minhas ambições, ficaram na torcida, rezando e acreditando nos meus passos. Aos meus professores da Escola Chiquinho e Colégio Querubins, posteriormente a amizade presente de Lourdes e Renato regada não só a assistência material que tanto precisava na época, como também do carinho e confiança que me permitiram ampliar meus sonhos.

Aos amigos que aqui em Viçosa foram o alicerce durante toda a minha trajetória acadêmica: Dênis, Terezinha, D. Raimunda, Ducarmo, Cida, Prof. João Marcos, Prof<sup>a</sup> Ana Lídia, Juliana, Marinei, Jane e Vitória. Às amigas e irmãs do quarto 110: Letícia, Tábhita e Malu.

Aos fiéis companheiros e amigos de sempre: Roni, José Júnior, Dani, Kiara, Mário, os quais nos momentos mais difíceis de minha vida estiveram presentes reanimando minhas forças para não desistir da caminhada. Incluo aqui também, os amigos (as) do Ministério Universidades Renovadas, principalmente o grupo de Oração “Sagrado Coração de Jesus”. Ao carinho e companheirismo de Ralph, que nos últimos meses, fizeram diferença em minha vida.

Aos funcionários da Secretaria do Instituto Federal de Barbacena, pela atenção e carinho recebido durante toda a minha pesquisa de campo. A acolhida tão calorosa de Vilma e sua família, assim como Leila e Leilane durante a pesquisa de campo. Ao Grupo de Oração “Filhos de Maria”, da cidade de Barbacena, por toda oração e carinho.

A minha orientadora e professora Ana Louise, pela presença amiga e encorajadora durante esses dois anos de mestrado, sendo o qual, motivo de muito aprendizado e motivação essencial na realização dessa pesquisa. A minha co-orientadora Neide, que com atenção e presteza foi primordial durante a orientação. Aos membros componentes da banca de defesa, pela leitura, crítica e sugestões feitas.

Aos amigos (as) da turma do Mestrado em Extensão Rural de 2010 por todo o apoio e amizade recebida em especial os momentos de alegria junto a Aline, Érika, Jairo, Daniel, Carina e Natália. Aos amigos (as) do Grupo de Pesquisa em Ruralidades (GERAR), por toda a dedicação e amizade recebida. Ao Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa pela oportunidade concedida; a todos os professores que contribuíram para a minha formação no mestrado; à Carminha, Anízia, Romildo, Leonir e Helena. A CAPES pela concessão da bolsa de estudos e ao CNPQ no financiamento da pesquisa de campo.

Aos amigos (as) de Capela Nova, que de uma maneira ou outra sempre me deram força e incentivo para chegar ao término dessa caminhada. E por fim, gostaria de agradecer aos meus familiares que infelizmente, não estão presentes para ver o resultado de tudo isso, mas que também foram bases e motivação na realização dessa pesquisa: Vô e Tio Vicente.

## **BIOGRAFIA**

Maria Simone Euclides, filha de Miguel Custódio Euclides e Maria Henrique dos Santos Euclides, nasceu em Barbacena, MG, no dia 27 de agosto de 1986.

Em fevereiro de 2005, ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, MG (UFV), concluindo-o em janeiro de 2010.

Em março de 2010, iniciou curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Extensão Rural no Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa (DER-UFV), defendendo a dissertação no dia 18 de abril de 2012.

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	viii
LISTA DE FIGURAS .....	ix
LISTA DE TABELAS .....	x
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Problema .....	4
1.2 Procedimentos metodológicos.....	7
2 A DISCUSSÃO SOBRE “RAÇA” E COR DA PELE .....	14
2.1 As construções das desigualdades de “raça” e o impasse entre a estrutura e o indivíduo.....	18
2.1.1 A perspectiva da democracia racial.....	19
2.1.2 A perspectiva do preconceito racial atrelado às desigualdades econômicas .....	20
2.1.3 A perspectiva da existência de preconceito racial independente das desigualdades econômicas.....	23
2.2 A questão subjetiva da cor atribuída e da cor declarada.....	25
3 EDUCAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL.....	32
3.1 A educação profissionalizante.....	36
3.2 O Instituto Federal de Barbacena, MG.....	40
4 A INTERSECCIONALIDADE ENTRE GÊNERO E “RAÇA” NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E PERFIL SÓCIOECONÔMICO DO ALUNADO .....	44
4.1 O viés sexista e de “raça”no Instituto Federal de Barbacena, MG .....	45
5 OS PROCESSOS SUBJETIVOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESTUDANTES NEGRAS INGRESSAS E EGRESSAS DO IFET.....	61
5.1 Sobrepondo as dicotomias raciais: quando cor da pele não implica barreiras para as estudantes negras .....	61
5.2 A marca da cor: dos processos psicológicos do racismo à visão estigmatizada.....	66
5.3 A perspectiva da escola enquanto espaço de aquisição de competências e de autonomia.....	69
5.4 O racismo nas entrelinhas ou nosso racismo à brasileira: o lugar das brincadeiras	78

5.5 Mundo do trabalho e empregabilidade.....	83
5.6 A presença das dimensões de gênero na forma de assumir o trabalho: as distinções entre o leve e o pesado.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
6.1 Apontando algumas possibilidades de mudanças .....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
APÊNDICE.....	102
Questionário aplicado a estudantes ingressas.....	102
Questionário aplicado a estudantes egressas.....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação entre atribuição e heteroatribuição alunos de 2006 a 2011.....	29
Quadro 2	Relação dos cursos técnicos oferecidos pelo IF Barbacena.....	43

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imagem da Escola Agrícola de Barbacena.....	41
Figura 2	Relação de estudantes do Instituto de Barbacena por gênero, nos anos de 2003 a 2011.....	46
Figura 3	Relação de estudantes do Instituto de Barbacena por “raça”, nos anos de 2003 a 2011.....	46
Figura 4	Relação de estudantes por sexo e “raça”.....	47
Figura 5	Relação de estudantes por sexo e cor no Curso de Cuidador de Idosos. Instituto Federal de Barbacena nos anos de 2009 a 2011....	51
Figura 6	Relação de estudantes por sexo e cor no Curso de Enfermagem do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2003 a 2011.....	52
Figura 7	Relação de estudantes por sexo e cor no curso de Nutrição e Saúde do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2005 a 2011.....	53
Figura 8	Relação de estudantes por sexo e cor no curso de Agroindústria do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2004 a 2011.....	53
Figura 9	Relação de estudantes por sexo e cor no curso de Agropecuária do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2005 a 2011.....	54
Figura 10	Relação de estudantes por sexo e cor no curso de Agricultura do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2004 a 2011.....	55

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de estudantes segundo o sexo nos cursos técnicos do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2003 a 2011.....	48
Tabela 2	Relação entre “cor atribuída” e curso técnico do Instituto Federal de Barbacena nos anos de 2003 a 2011.....	49
Tabela 3	Tabela 3- Relação entre renda familiar dos (as) estudantes e curso técnico do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2003 a 2011.....	56
Tabela 4	Relação de alunos e procedência escolar do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2003 a 2011.....	57
Tabela 5	Índice de evasão dos cursos técnicos separados por sexo e “raça”..	58
Tabela 6	Quadro estatístico das variáveis que influenciariam a conclusão do curso técnico.....	59

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal.
IFET	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

## RESUMO

EUCLIDES, Maria Simone, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2012. **O acesso ao ensino agrotécnico como fator de emancipação profissional de jovens negras.** Orientadora: Ana Louise de Carvalho Fiúza. Coorientadora: Neide Maria Almeida Pinto.

O objetivo da pesquisa foi analisar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negras em uma instituição de perfil agrotécnica, especificamente a instituição federal de Barbacena- MG; uma das instituições federais que historicamente tem sido uma das possibilidades de acesso para esta camada da população. Analisamos a realidade das estudantes que frequentaram, desde 2003, a Escola Agrotécnica de Barbacena- MG, atualmente IF- Sudeste Barbacena. Partiu-se da hipótese que a cor da pele e o gênero atuariam como limites tanto para o ingresso delas nas instituições agrotécnicas, quanto para a entrada no mundo do trabalho tendo em vista as facetas de racismo e sexismo que ainda imperam na sociedade brasileira. A pesquisa foi realizada em duas etapas: levantamento dos dados relativos a todos (as) os (as) estudantes que ingressaram na instituição entre os anos de 2003 a 2011 junto a Secretaria Escolar da instituição; e realização de entrevistas com as estudantes negras identificadas durante a consulta das fichas de matrícula. Na primeira etapa, trabalhamos com o quesito atribuição racial tomando como parâmetro de classificação os critérios utilizados pelo IBGE. Do total de informações de 3989 estudantes, foi encontrado um número de 207 alunas negras, dentre essas 64 concluíram o curso; 80 não concluíram e 63 estão em curso. Para a realização das entrevistas procuramos atingir toda a população de estudantes negras identificada. Procuramos estabelecer contato, inicialmente, por telefone, depois através de carta endereçada à residência e e-mail. No total, foram realizadas 35 entrevistas com as estudantes ingressas; 29 com as estudantes egressas e entrevistas por telefone com as 60 estudantes que não concluíram os cursos técnicos. As entrevistas possuíram um caráter dialógico buscando estabelecer o contexto social, familiar e econômico nos quais as estudantes estão inseridas. Já com as estudantes que não concluíram o curso o objetivo foi compreender o porquê da evasão. Dentre as entrevistas realizadas com as estudantes ingressas e egressas fica explícita a percepção de que o racismo e o sexismo existem, porém, não são situações capazes de impedir que as mesmas buscassem e conquistassem espaços quer seja na instituição, quer seja no mundo do trabalho. No caso das estudantes egressas, ao afirmarem que são “bem resolvidas” com tais questões enfatizaram que não seria exatamente a cor da pele e o sexo que impediriam a sua ascensão, mas, sim as

competências e habilidades adquiridas, principalmente, no espaço escolar. Enfatizaram ainda que nesse processo de transgredir as marcas físicas que aparentemente as diferem das (os) demais estudantes, o retorno a si mesmas e a não preocupação com o olhar alheio, foram relevantes para o processo de superação de seus possíveis limites; demonstrando assim que um dos caminhos de enfrentar as barreiras encontradas poderia estar, portanto, na maneira subjetiva como elas interpretam as várias situações que vivenciam. Tal discurso nos colocou algumas indagações: seria o racismo além de sociológico também psicológico? De que maneira pensar em ações concretas para construção de identidades positivas? Qual o papel das políticas públicas em proporcionar maior equidade social?

## ABSTRACT

EUCLIDES, Maria Simone, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2012. **Access to education as a factor of Agrotechnical professional emancipation of the black girls.** Adviser: Ana Louise de Carvalho Fiúza. Co-Adviser: Neide Maria Almeida Pinto.

The objective of this research was to analyze the possibilities of access and retention of black students at an institution of agrotechnical profile, specifically a federal Barbacena-MG, a federal institution that has historically been one of the possibilities of access for this population group. We analyze the reality of students who attended, since 2003, the School Agrotechnical Barbacena-MG, currently Barbacena IF-Southeast. We started from the hypothesis that skin color and gender act as limits to the entry of these institutions agrotechnical, and for entry into the world of work in view of the facets of racism and sexism that still prevail in Brazilian society. The survey was conducted in two stages: gathering the data for all students who entered in the institution between 2003 and 2011 years at the Secretariat School of the institution, and interviews black students identified during enrollment forms consultation. In the first stage, we work with the parameter assignment that taking racial classification criteria used by the IBGE. By the total of 3989 students information, were found a number of 207 black students, among these 64 completed the course, 80 have not completed and 63 are going to complete. The interviews seek to reach the entire population of black students identified. We seek to establish contact initially by phone, then by letter addressed to the residence and e-mail. In total, 35 interviews were conducted with the students that just enter in, 29 interviews with alumni and 60 interviews by telephone with 60 students who have not completed the technical courses. The interviews were possessed as dialogical iteration seeking to reveal the social, economic and family circumstance that the students are involve in. For the students that have not completed the course the goal was to understand why the avoidance it. Although the interviews among the students that just enter in and those alumni revealed explicit awareness about racism and sexism, these perceptions do not stop them to look forward a position in the institution, in workplace or whatever they want to. In the case of alumni, by their affirmation that they are "well settled" with such matters, emphasis was given that skin color and sex should not prevent them to ascent, but, the more important to rise is the skills and the abilities that they acquired mainly in the school. They also emphasized that this process of breaking the physical

marks that apparently differ from (the) other students, to return to themselves and not worrying how others look for them may have been relevant to the process of overcoming their possible limits. By demonstrating this way to threat with the barriers that appear, the situation could be link to subjective manner how they interpret the various situations they experience. This speech brought us some questions: Should the racism be beyond sociological also psychological? How to think in concrete actions to construct positive identities? What is the role of public policies to provide greater social equity?

# 1 INTRODUÇÃO

Transformar temas de pesquisa relacionados à própria problemática sentida pelo pesquisador em questão científica exige uma vigilância epistemológica muito maior em relação a temas que não estão tão imbricados com a sua trajetória de vida. No caso desta investigação científica, a pesquisadora sente na pele, desde criança, as diferenças vividas pelos negros na sociedade brasileira e as marcas que levam os seres humanos a se tornarem reféns dos seus próprios medos. Assim, a fim de tornar mais claras as motivações que levaram a pesquisadora a analisar o lugar das mulheres negras em uma sociedade de classes, em um país de capitalismo periférico como o Brasil, abrir-se-á uma brecha introdutória para um relato em primeira pessoa.

Sou negra, vinda de uma família de camada popular (desprovida economicamente). Assim como as demais estudantes negras, passei por situações em que a “raça”<sup>1</sup> e o gênero marcaram a minha existência. Contudo, os meus questionamentos e inquietações emergiram de uma forma mais consciente a partir do momento em que entrei na universidade. As disciplinas e os vários espaços junto aos projetos de pesquisa e de extensão, além da oportunidade de ter acompanhado em alguns momentos as apresentações de congado das quais fiz parte, me fizeram refletir comigo mesma sobre qual o sentido das práticas culturais com as quais estava envolvida e sobre quem de fato eu era. Começar a adentrar um universo ainda tão restrito aos negros, como o mundo da pós-graduação, e experienciar a possibilidade de ascensão social tão restrita à minha própria família foi muito difícil, trazendo-me até mesmo um sentimento de culpa, misturado com o de autocobrança e de obrigação de cuidar daqueles que me são próximos.

Além das inquietações sobre as questões raciais, as questões de gênero também me influenciaram muito nessa etapa de reconstrução e busca por compreender o mundo em que vivia. Até cursar a disciplina “Educação e Gênero”, no Curso de Pedagogia, eu não tinha a compreensão do fato de que as formas tradicionais de estar no mundo como homem e mulher

---

<sup>1</sup> O uso das aspas na palavra “raça” está sendo utilizado para enfatizar que neste trabalho não está sendo tomada como um conceito científico, mas como uma categoria do senso comum, demarcadora de distinções sociais.

não eram universais, mas construídas, podendo, então, ser questionáveis. Após as discussões, comecei a refletir que tais “papéis sociais” são preenchidos por construções sociais e, ao compreender isso, comecei a ter a consciência de que podemos não ser passivos nas nossas discussões e escolhas. Dei-me conta de que havia interesses e disputas diversas nas nossas relações sociais.

Assim, esta pesquisa nasce dos “quintais da pesquisadora”, de questões entranhadas em sua pele. Contudo, até por isto, foi grande o exercício de vigilância epistemológica por ela exercida, em virtude de seu reconhecimento de que é fundamental a qualquer pesquisador que intencione fazer ciência aplicar procedimentos teórico-metodológicos o mais próximos possível da realidade. Este trabalho não tem, portanto, um tom de militância, apesar de sua motivação estar enraizada na história de vida da pesquisadora, bem como na de um contingente significativo da população brasileira. Contudo, o objetivo primeiro da pesquisadora foi o de produzir conhecimento científico, mesmo estando consciente de que, apesar de se tentar imprimir a um trabalho científico a maior objetividade possível, ninguém é imune aos condicionamentos históricos e sociais de seu tempo e lugar. É importante, também, traçar o contexto dentro do qual o problema desta investigação se constrói.

Na década de 1960, quando a industrialização começava a se aprofundar no Brasil, Florestan Fernandes chamou a atenção, através de suas pesquisas, para o fato de que os negros não contaram, desde a abolição, com as condições necessárias para se inserirem na nascente sociedade de classes no país. Passado meio século, desde então, qual é o cenário das desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira? Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as possibilidades de ascensão social existentes para jovens negras no Brasil, nestes primeiros anos do século XXI, tomando como referencial de análise as oportunidades de qualificação profissional abertas para as mesmas através do estudo e da qualificação profissional. A condição de vida dos negros no Brasil deixou de estar marcada por um “*habitus precário*”, nestes últimos cinquenta anos? O contingente de negros constitutivo da “*ralé estrutural*”<sup>2</sup> brasileira tem diminuído? Que papel vem tendo a qualificação profissional no cenário das desigualdades sociais existentes no Brasil? O objetivo desta dissertação é, portanto, o de refletir sobre essas questões à luz de uma pesquisa que analisou a entrada de estudantes negras, as mais pobres entre os pobres, no Brasil, em uma instituição de ensino

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Jessé de Souza para se referir às minorias da sociedade.

profissionalizante de perfil agrotécnico. Estas historicamente estão entre aquelas instituições com maior oportunidade de ingresso para as camadas populares.

No que diz respeito especificamente às mulheres negras, julga-se importante destacar que elas não têm sido incluídas nem mesmo nas pautas feministas, mesmo diante de uma situação de subjugação social que remonta ao período pós-escravidão, quando passaram a ocupar posições salariais abaixo das mulheres brancas e dos homens negros (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007). De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2007, as mulheres negras ganhavam 67% do que os homens negros recebiam e 34% do rendimento médio de homens brancos. Enquanto isso, as mulheres brancas recebiam 62,3% do que ganhavam os homens do mesmo grupo racial. Tais dados chamam a atenção ao demonstrar que as mulheres negras estão distantes da equidade econômica e salarial (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2007).

Diante das desigualdades principalmente entre negros e brancos, a partir do final dos anos 1980, sobretudo, por pressões e influência da militância do movimento negro, novas políticas de inclusão ganharam forma no cenário das iniciativas do Estado. Mas foi, principalmente, a partir do primeiro Governo Lula, em 2003, que as ações afirmativas educativas começaram a ser utilizadas como mecanismo de inserção e promoção da igualdade social<sup>3</sup>. A partir de 2003, assistiu-se a uma expansão das oportunidades educacionais na tentativa de garantir maior equidade e competição no mercado de trabalho. As Escolas Agrotécnicas, por exemplo, foram remodeladas e ampliadas, ganhando o status de Instituto Federal de Ensino Tecnológico. Quando as instituições agrotécnicas foram criadas, elas se destinavam às minorias (desvalidos da sociedade), tendo por objetivo formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (COELHO, 1999).

Dentre as principais mudanças ocorridas nas antigas Escolas Agrotécnicas, no período posterior a 2003, está aquela referente ao oferecimento não só de cursos técnicos agropecuários, como de cursos com um perfil mais urbano e, também, cursos superiores. Esta

---

<sup>3</sup> Ainda que haja controvérsias quanto à implementação de tais ações, por segregar e definir grupos étnicos de forma a reafirmar a diferença por um enfoque negativo, fato é que um número maior de estudantes oriundos de camadas populares e de identidade étnica racial negra passaram a ingressar em instituições de ensino superior.

ampliação na oferta de cursos afeta diretamente as possibilidades de qualificação profissional das minorias sociais - filhos (as) de pequenos agricultores, desempregados, dentre outros -, que tradicionalmente se dirigem às Escolas Técnicas Profissionalizantes. Por outro lado, é importante considerar que, ainda que o diploma possa, em tese, ampliar as possibilidades de inserção qualificada dessas minorias sociais, a cor da pele tem operado como barreira simbólica para as negras no mundo do trabalho<sup>4</sup>, conforme revelou a investigação realizada por Gomes (2008), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP).

## 1.1 Problema

As desigualdades de “raça” e gênero se fazem presentes em várias situações, tanto do cotidiano de negros e mulheres, como na própria inserção destes em espaços públicos, como, por exemplo, no mercado de trabalho e no espaço educacional. Especificamente, no que diz respeito à situação dos negros em relação aos brancos, desde o período pós-escravidão, os negros ocupam posições econômicas e sociais abaixo daquelas ocupadas pelos brancos. Como destacou Fernandes (1972), a inserção dos negros na sociedade de classe após a escravidão se deu de forma assimétrica e desigual quando comparada à inserção dos brancos. Com o fim do regime escravocrata, houve a reorganização dos valores e das relações estabelecidas na sociedade. No lugar da servidão e da relação senhor-escravo, passou a imperar a competição fundada nas habilidades e competências individuais. Ao deixarem de ser escravos, os negros passaram a representar uma força de trabalho livre, porém, ao mesmo tempo, não dispunham de condições sociais para competirem com os demais sujeitos, ficando à margem do crescimento econômico que o país vivenciava. Na visão de Fernandes (1972), essa situação só poderia ser revertida caso os negros tivessem maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. O autor defendia que as desigualdades raciais encontravam-se relacionadas às desigualdades de classes.

Seguindo o raciocínio de Florestan Fernandes (2008a), Jessé Souza (2009) chama a atenção para o fato de que é preciso rever a construção das desigualdades sociais no Brasil para além

---

<sup>4</sup> Consideramos “mundo do trabalho” não apenas atividades vinculadas ao mercado formal e informal, mas também atividades no âmbito privado, como, por exemplo, atividades em propriedades da família, serviço autônomo, dentre outras.

do enfoque racial, de forma a considerar as *hierarquias valorativas* que distinguem os indivíduos na sociedade. Souza (2006; 2009), ancorado nas discussões de Bourdieu (1996) sobre capital cultural<sup>5</sup>, ressalta que há no Brasil uma grande diferenciação no acesso e aquisição das habilidades legitimadas socialmente, bem como no acesso aos bens simbólicos e culturais tidos como superiores na sociedade. Essas desigualdades de capital cultural entre os indivíduos se refeririam ao poder de posse advindo da apreciação e consumo de bens culturais considerados legítimos em uma sociedade, como, por exemplo, livros, obras de arte, habilidades linguísticas e posse de certificados escolares. Indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social - no mercado de trabalho, no espaço escolar, na vida social - enquanto indivíduos que não possuíssem acesso a esse tipo de cultura específica se manteriam aquém das posições de prestígio na sociedade (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006). Tais diferenciações fazem com que os indivíduos ocupem determinadas posições e certos privilégios com relação aos demais, legitimando as desigualdades e as hierarquias sociais. Por não possuírem tais disposições é que negros após a escravidão ficaram relegados socialmente a posições subalternas.

De modo a reparar os danos causados pela escravidão e acreditando que a inserção de negros e negras no espaço educacional poderia ser um fator que lhes garantiria melhores oportunidades no mercado de trabalho, por volta da década de 1980 políticas compensatórias começaram a ser criadas. Como destaca Theodoro (2008), de início as proposições tiveram origem em governos estaduais e municipais e, progressivamente, passaram a ser desenvolvidas também pela esfera federal, com destaque para as ações desenvolvidas a partir de 2003, no primeiro Governo Lula. Dentre os vários programas, pode ser citado o estabelecimento de cotas visando ampliar o acesso de estudantes negros ao Ensino Superior. Além dessas políticas compensatórias, pode-se dizer que aumentaram também as oportunidades de acesso à formação na educação profissional, dada a expansão que vem sendo realizada, principalmente, a partir de 2008, com a expansão da educação profissional e a constituição de novos centros tecnológicos como os IFETs (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ensino) e integração das escolas agrotécnicas em Instituições

Federais, que passaram a contar com o oferecimento não só de cursos técnicos como também de cursos superiores.

Se, por um lado, ampliaram-se as possibilidades de acesso das “ditas minorias” aos espaços educacionais, por outro lado, ainda existem poucas pesquisas acerca dos efeitos dessa ampliação de oportunidades de qualificação profissional para os negros. Na investigação realizada por Guerra e Bomfim (2006) a fim de identificar a trajetória de estudantes na Escola Agrotécnica do Piauí, as autoras perceberam que o sistema sexo-gênero opera como fator limitante não só no acesso e permanência de mulheres nesses espaços, como também nas ocupações encontradas no mercado de trabalho. De acordo com o estudo, as mulheres que se formavam estavam inseridas em atividades ditas femininas, como vendedoras em comércios de máquinas e implementos agrícolas, assistentes de escritório em empresas de planejamento, assistência técnica rural ou recepcionista. Já os homens se inseriam mais facilmente em ocupações para as quais se qualificaram, como técnicos agrícolas, agrônomos, dentre outros.

Com relação às mulheres negras, além do sistema sexo-gênero, pesquisa realizada por Pinto (2007), com estudantes negras na Universidade Federal Fluminense - UFF, concluiu que o atributo racial tem atuado como linha invisível e, ao mesmo tempo, como barreira simbólica que delimita o ingresso destas, tanto nas instituições de ensino superior quanto no mercado de trabalho, defendendo que o dilema racial no Brasil ainda não foi superado de fato. Estudantes negras devem provar a todo o tempo para os demais o quão são capazes de superar as suas “limitações.” Considerando as novas possibilidades para as minorias, principalmente nos espaços de formação de perfil técnico-agrícola, e ao mesmo tempo tendo como ponto de partida a articulação entre as desigualdades de gênero, “raça” e classe social, esta pesquisa busca responder, especificamente, as seguintes questões: a cor da pele e o gênero se constituiriam em fatores intervenientes nas possibilidades de inserção das estudantes negras nas instituições agrotécnicas e no mundo do trabalho?

Nossa hipótese foi a de que o gênero e a cor da pele se constituiriam em variáveis intervenientes no contingente de estudantes que ingressavam e se formavam nos cursos técnico-profissionalizantes, bem como na inserção dos mesmos no mercado de trabalho. Tal qual no trabalho desenvolvido por Florestan Fernandes, na década de 1960, a fim de investigar a situação dos negros na sociedade de classe, esta pesquisa busca identificar a

situação das jovens negras e a sua inserção no mundo do trabalho, tendo em vista as modificações e a ampliação das oportunidades abertas desde 2003. Objetivamos, enfim, perceber, mediante a ampliação do campo de possibilidade de inserção nas instituições de formação profissional, como está se configurando a situação, especificamente, das mulheres negras, as mais desiguais dentre os desiguais. Haveria um novo cenário ou prevaleceriam situações similares à que Florestan Fernandes encontrou em sua pesquisa?

Para respondermos a tais questionamentos, desenvolvemos nossa pesquisa na antiga escola agrícola de Barbacena, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ensino – IF do Sudeste de Minas Gerais, Barbacena<sup>6</sup>. A razão da escolha da instituição se deu por esta ser uma das primeiras criadas no período republicano, com cursos agrotécnicos já consolidados. Há, também, uma questão relevante, que diz respeito aos aspectos patrimonialistas e coronelistas que fazem parte da formação da cidade de Barbacena, proporcionando rico debate para as discussões raciais e de gênero.

## **1.2 Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa pode ser caracterizada como sendo de caráter descritivo-explicativa. O delineamento da pesquisa partiu de abordagem quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa foi utilizada para identificar os cursos procurados pelos estudantes de diferentes “raças” e gêneros. Já a abordagem qualitativa nos possibilitou compreender as complexidades das relações tecidas pelos estudantes durante a trajetória escolar e no período posterior à sua formação.

A investigação foi constituída por duas etapas: a primeira, de levantamento de informações acerca da relação dos estudantes matriculados e dos cursos a que estavam vinculados, mediante a consulta das fichas de cadastro, na secretaria da referida instituição. A segunda etapa da pesquisa foi relativa à realização de entrevistas junto aos estudantes ingressos e egressos, buscando identificar: 1) as suas condições socioeconômicas, o acesso e a permanência dos estudantes segundo o sexo e a “raça”; 2) as perspectivas e expectativas das

---

<sup>6</sup> O campus de Barbacena foi criado em 1910 pelo decreto nº 8.358 de 9 de novembro, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, estando subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Suas atividades foram iniciadas em 14 de junho de 1913, no governo do Marechal Hermes da Fonseca.

estudantes negras com relação ao mundo do trabalho e 3) os desafios encontrados para ingressar no mundo do trabalho.

A pesquisa de campo durou cinco meses, iniciando-se em abril e estendendo-se até o mês de agosto do ano de 2011. Nesse período, a pesquisadora compartilhou a rotina dos estudantes e pôde perceber como se davam as interações dentro e fora da sala de aula. Os primeiros contatos com os funcionários da instituição foram bastante instigantes. Logo de início, a pesquisadora foi indagada se era mais uma das funcionárias da limpeza contratadas pelo diretor. Acredito que isso se deu por sempre associarem os negros e negras aos funcionários que desenvolviam as funções de pouca qualificação. O fato de se verem à frente de uma pesquisadora negra, da Universidade Federal de Viçosa, mudava o tratamento, imediatamente. As pessoas a todo o momento se interessavam pela pesquisa, indagando-lhe sobre os avanços em campo. Questionavam acerca do número de estudantes negras, sobre quais as estudantes iriam ser entrevistadas etc.

Na verdade, a presença de uma pesquisadora negra na instituição causou curiosidade tanto para os alunos, quanto para os professores. Durante toda a realização da pesquisa, ouviram-se vários comentários nos quais a questão racial foi o tema mais polêmico. Falar sobre desigualdades raciais e de gênero parecia causar certo incômodo. Após as identificações e autorização para realizar a pesquisa, a pesquisadora foi encaminhada à Secretaria, local indicado para fazer o levantamento das informações necessárias para a realização da primeira etapa da pesquisa, a saber, o mapeamento do perfil dos estudantes e a identificação das estudantes negras egressas e ingressas no Instituto.

Assim, para identificarmos o perfil dos (as) estudantes, foi feita uma pesquisa junto à secretaria da escola sobre os alunos que ingressaram entre os anos de 2003 a 2011. A delimitação desse período de investigação se deu em função da expansão do ensino agrotécnico nesse ínterim. A partir da autorização do diretor do Instituto, tivemos acesso aos dados de matrícula dos (as) estudantes na Secretaria Escolar.

Utilizaram-se como fonte de informação as fichas de matrícula que os alunos preencheram para o ingresso na instituição. A partir das fichas, teve-se acesso às informações sobre a cor/“raça”, filiação, origem escolar, conclusão ou não do curso e aos dados socioeconômicos

sobre a renda e a profissão dos pais. De início, a coleta seria realizada mediante informações somente de alguns cursos, sendo eles: Agropecuária, Agroindústria, Gestão de Negócios, Segurança do Trabalho e Ecologia e Meio Ambiente, porém, ao longo da pesquisa, observaram-se dois outros cursos nos quais a presença de estudantes negras era expressiva: o de Nutrição e o de Enfermagem. Diante desse dado, partiu-se para a coleta de informações de todos os estudantes do Instituto. As fichas estavam dispostas em um arquivo, ordenadas por ano. Algumas delas não continham todas as informações necessárias para a pesquisa, por isso alguns dados não puderam ser coletados.

Outro impasse se referiu à identificação dos estudantes quanto ao quesito étnico-racial, pois as fichas de 2003 a 2005 não continham essas informações. Somente a partir de 2006 é que tais informações passaram a ser levantadas pelo instituto. Assim, para identificar a cor/"raça" dos estudantes que ingressaram entre 2003 e 2005, utilizaram-se as fotografias encontradas nas fichas da biblioteca. Como as fotos eram coloridas, a cor foi, neste primeiro momento, atribuída pelo pesquisador, que classificou os estudantes, segundo os critérios do IBGE, em branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Em função de algumas fotos apresentarem-se em mau estado de conservação, a pesquisadora pediu a ajuda de funcionários da secretaria que classificavam o estudante segundo o seu julgamento, também considerando as categorias do IBGE, tendo como base a cor da pele e os traços fenotípicos, como o cabelo, o formato do nariz e da boca. Tal metodologia trouxe algumas dificuldades para a identificação dos estudantes com base em uma fotografia, haja vista que tal classificação era, de fato, subjetiva. Todavia, mesmo considerando esse viés, procuramos manter o padrão de classificação a fim de mais tarde podermos perceber as diferenças existentes entre o padrão classificatório da pesquisadora e o das estudantes entrevistadas.

Na análise da variável classe social, a pesquisadora também se utilizou da classificação do IBGE para encaixar as rendas encontradas nas fichas de matrículas: classe A- acima de 20 salários mínimos; classe B- entre 10 e 20 salários mínimos, classe C- entre 4 e 10 salários mínimos, classe D- entre 2 e 4 salários mínimos e classe E- entre 0 e 2 salários mínimos. Quando possuíamos apenas informações sobre as profissões, realocamos de acordo com os agrupamentos utilizados nos questionários socioeconômicos das pesquisas da PNAD.

No agrupamento 1 foram alocados: banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações, alto

posto administrativo no serviço público, grande industrial, grande proprietário rural com área de mais de 2.001 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

No agrupamento 2, o profissional liberal de nível universitário, como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professores de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio; posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 201 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

No agrupamento 3, bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 2º grau completo. Incluem-se também funcionário público com esse nível de instrução e exercendo atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes, pequeno industrial, comerciante médio, proprietário rural de 21 a 200 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

No agrupamento 4: datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro, pedreiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário, balconista, empregado de lojas ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.

No agrupamento 5, operário (não-qualificado), servente, carregador; empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de botequim, lavrador ou agricultor (assalariado) meeiro e outras ocupações com características semelhantes.

Finalmente, no agrupamento 6: do lar.

Posteriormente, esses agrupamentos profissionais foram classificados entre classe baixa, média e alta, de acordo com a definição do IBGE. A classe baixa seria formada, em sua maioria, por operários e serventes, desempregados, moradores de rua, vigias, faxineiras, ambulantes, boias-frias, trabalhadores rurais, entre outros. A classe média seria composta, geralmente, por pequenos proprietários, universitários, graduados e executivos de pequenas empresas. Na classe alta estariam enquadrados os autônomos de renda alta, empresários e industriais, descendentes de famílias tradicionais e ricas.

Na pesquisa, identificaram-se nas camadas populares as seguintes profissões: donas de casa, empregadas domésticas, aposentados, agricultores, trabalhadores rurais, auxiliar de serviços gerais, carpinteiro, pedreiro, costureira, servente, vendedor, encarregado, marceneiro, pastor evangélico, barbeiro, salgadeira, zelador, ajudante de vendas, pecuarista, lavrador. Na classe média: farmacêutico, microempresário, professores, autônomo, comerciantes, soldador, servidor público, militar, torneiro mecânico, radialista, bancário, operador industrial, técnico em contabilidade, topógrafo, administrador, motorista, caminhoneiro, sargento da Aeronáutica, veterinário, agente penitenciário, fazendeiro, balconista, eletricitista, taxista, fotógrafo, esteticista. Com relação à alta classe, não identificamos nenhum familiar. No total, foram levantadas informações de 3.989 estudantes. A análise dos dados quantitativos foi feita através do *software* SPSS, por meio da exploração dos dados e realização de testes e comparações de médias, a fim de verificar se há diferenças significativas entre os resultados encontrados para homens e mulheres brancos e negros.

Após a identificação do perfil dos estudantes, passou-se à segunda etapa da pesquisa, na qual buscamos entrevistar as estudantes negras egressas e ingressas nos anos de 2003 a 2011. Não foi feita seleção amostral, pois o objetivo inicial era tentar abarcar toda a população de estudantes negras encontrada na etapa anterior. O contato com as estudantes egressas foi feito primeiramente através de e-mail e por telefone, para o agendamento das entrevistas que aconteceriam pessoalmente. Privilegiamos as estudantes que ainda residiam em Barbacena ou em cidades próximas, como Barroso e Antônio Carlos, na maioria das vezes as estudantes preferiam ir até o instituto para a realização das entrevistas. Apenas em alguns casos, a pedido das jovens, as entrevistas aconteceram em suas residências. Em geral, as entrevistas tiveram a duração média de 30 minutos. A variação se deu em função da maior ou menor abertura das estudantes para discutir sobre as questões raciais e de gênero.

O roteiro de entrevistas com as estudantes egressas teve como pontos centrais de investigação: as mudanças ocorridas em suas vidas a partir do momento em que ingressaram no curso técnico, as disciplinas cursadas, os estágios realizados, as bolsas de pesquisa e extensão às quais estiveram vinculadas, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho e as representações sobre a instituição após terem se formado. O fato de a pesquisadora ser negra contribuiu para que houvesse maior abertura das estudantes quanto ao assunto que foi discutido. Assim, pôde se perceber nas narrativas das entrevistadas descrições que mexiam com as suas emoções, bem como, igualmente, da pesquisadora.

Em alguns momentos elas compartilharam o choro, ao recordarem-se de cenas de preconceito vividas na infância ou de momentos de superação. Mais do que entrevistá-las para analisar a sua inserção no mundo do trabalho e os desafios que encontraram ou não para nele ingressarem, as entrevistas tiveram um caráter dialógico, buscando-se estabelecer com naturalidade um ambiente para o relato acerca do contexto social e familiar das estudantes egressas. Já com as estudantes ingressas, buscou-se identificar os motivos que as levaram a ingressar no curso, a representação da instituição, as dificuldades e as potencialidades do curso técnico, as suas expectativas e perspectivas para quando se formassem. O momento das entrevistas foi uma fase muito rica e desafiadora, em que a pesquisadora tentou, muitas vezes em vão, exercitar a vigilância quanto à neutralidade no envolvimento entre pesquisadora e sujeito de estudo. Algumas entrevistas tocaram muito a pesquisadora e a fizeram refletir sobre várias questões que também já havia enfrentado.

Em relação às estudantes ingressas, também buscou-se atingir toda a população de estudantes negras identificada. O contato se deu inicialmente por telefone, e posteriormente por meio de carta endereçada à residência e também por e-mail. No total, foram realizadas 35 entrevistas com as estudantes ingressas; 29 com as estudantes egressas e entrevistas por telefone com 60 estudantes que não concluíram os cursos técnicos. O contato foi feito por telefone, constando de uma pequena entrevista em que se buscou compreender os principais motivos pelos quais as estudantes abandonaram o curso técnico, a fim de se identificarem alguns dos desafios colocados em suas trajetórias.

No perfil socioeconômico das estudantes egressas e ingressas, a pesquisa revelou que a média salarial de seus familiares variava de um a dois salários mínimos, algo comum às camadas

populares. Foi recorrente encontrar estudantes negras que exerciam funções como babás ou empregadas domésticas. Oriundas das camadas populares, a grande maioria conciliava o trabalho e a formação técnica. Elas traziam consigo, em comum, essa situação de conciliar o trabalho e a educação, mas se diferenciavam na maneira como reagiam tanto em relação ao racismo, quanto ao sexismo. De forma didática, podem-se identificar dois grupos de estudantes: um primeiro grupo formado por estudantes que afirmavam ter superado com artimanhas e esforço próprio as inúmeras facetas do racismo no Brasil e, de outro lado, as estudantes que manifestavam sentirem-se afetadas pela discriminação e pelo preconceito racial, evidenciando essa situação como uma barreira para a sua inserção social no mundo do trabalho. Ou, dito de outra forma, em um grupo o racismo não foi considerado relevante e, em outro, manifestou-se a afirmação da existência de sequelas que interferiam no processo de emancipação das estudantes.

No que diz respeito à distribuição dos capítulos desta dissertação, ela está organizada da seguinte forma: no segundo capítulo, trazemos uma discussão sobre o conceito de “raça” e os debates em torno dessa questão, bem como sobre a formação da identidade e identificação racial. No terceiro capítulo, consideramos a interrelação entre gênero e “raça”, mais especificamente para compreendermos a situação de mulheres negras na sociedade atual. Neste tópico, priorizamos as discussões realizadas pelas feministas negras norte-americanas e brasileiras sobre o binômio gênero-“raça”. No quarto capítulo, trazemos uma discussão sobre o ensino técnico profissionalizante no Brasil e a expansão do ensino técnico a partir do ano 2003. No quinto capítulo, iniciamos a apresentação dos resultados da pesquisa. Inicialmente colocamos os dados coletados durante a primeira etapa da pesquisa e, posteriormente, as análises das entrevistas realizadas com as estudantes negras. E, por fim, apresentamos as considerações finais, juntamente com algumas sugestões e pistas de pesquisas futuras.

## 2 A DISCUSSÃO SOBRE “RAÇA” E COR DA PELE

Tratar das relações entre brancos e negros na sociedade brasileira remete à discussão de como as diferenças e assimetrias entre os mesmos foram construídas desde o período da escravidão. Neste primeiro capítulo, busca-se trazer uma discussão sobre os conceitos de “raça”<sup>7</sup> e racismo no Brasil. O uso do conceito “raça” passou por transformações ao longo do tempo e, atualmente, tem sido entendido como um operador político, socialmente construído (SEYFERTH, 1996). De acordo com Guimarães (1999), “raça” denota uma forma de classificação social, baseada em uma atitude negativa frente a certos grupos sociais e na atribuição da desigualdade social a características pessoais.

Inicialmente, a Biologia e a Antropologia Física criaram a ideia de “raças” humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e que essa divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos (GUIMARÃES, 2003). Foi essa construção do pensamento científico que hierarquizou as sociedades, as populações humanas e fundamentou o racismo doutrinário. Essa doutrina sobreviveu à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como aqueles vinculados ao holocausto.

Nesse sentido, o conceito de “raça” seguia intrínseco ao que era discutido na Biologia e refletia-se nas concepções que os brancos atribuíam à capacidade intelectual dos negros. Essa tese esteve focada em um darwinismo social, positivista, o qual pode ser observado nos escritos de Nina Rodrigues ao estabelecer a sua distinção entre as “raças”. Ele elencou as diversas “raças”, de modo a distinguir brancos e negros em escalas entre superiores e

---

<sup>7</sup> Embora não compartilhem com a concepção de “raça”, por entendermos que biologicamente já foi demonstrado não haver homogeneidade genotípica que justificasse tal denominação, trabalhamos com esta categoria entendendo-a como uma “categoria nativa”, que expressa a visão de mundo construída em torno das características fenotípicas.

inferiores, civilizados e bárbaros, históricos e não históricos (IANNI, 1966). De acordo com as concepções daquela época, a mestiçagem seria um perigo à nação brasileira, por isso era algo que deveria ser banido da sociedade. Em suma, estava embutido no ideal de nação um ideal de embranquecimento e hierarquização das “raças”.

Segundo Gobineau, seria possível fazer diferenciações humanas de acordo com três critérios fundamentais: intelecto, as propensões animais e as manifestações morais. Na escala superior estariam os brancos e na escala inferior estariam os negros. Os mulatos seriam uma classe intermediária, representariam a hibridez entre o branco e o negro. Seria, portanto, uma “raça” relegada, que deveria ser banida da sociedade. A miscigenação em Gobineau seria o fim da construção do Brasil enquanto povo (DA MATTA, 1997). A concepção de “raça” era, assim, utilizada para definir as posições dos indivíduos e o racismo sustentava cientificamente a crença na superioridade e inferioridade de crânios. A partir de uma série de traços, como medidas do crânio (índices cefálicos), a cor da pele, o tipo de cabelo e certos comportamentos e atitudes, foram construídas as hierarquias raciais (QUEIROZ, 2001). Indivíduos com o fenótipo negro eram tachados como menos capazes, inferiores e, por isso, justificava-se o poderio de um povo sobre o outro.

Mediante todos esses estereótipos e símbolos criados para definir a “raça” negra como inferior, em meados dos anos 1910 houve um movimento da medicina cujo objetivo era a limpeza das “raças” no Brasil, estabelecendo como única “raça” pura, a branca. Como salientam Hocham e Lima (1996), o brasileiro era indolente, preguiçoso e improdutivo porque estava doente e abandonado pelas elites políticas. Redimir o Brasil seria saneá-lo, higienizá-lo, tarefa obrigatória para os governos. Naquele período, a mistura das “raças” era vista como uma doença que precisaria ser curada.

Um dos recursos para essa limpeza veio com o incentivo à imigração europeia no século XIX e início do século XX, a qual tinha por objetivo o embranquecimento da população. Tal atitude diluiria a proporção de negros no país, o que contribuiria para um novo status da população brasileira miscigenada. Além do viés étnico racial, a política de imigração consolidava a absorção da mão de obra europeia e fechava as portas para a inserção da mão de obra africana. Tudo isso somado a outras questões políticas e conjunturais veio a influenciar

na não integração dos negros a espaços que possivelmente lhes garantiriam acesso mais amplo a recursos econômicos e à ascensão social. Desprovidos das condições materiais e do capital cultural e simbólico para competir com os demais, os negros ficaram aliçados do processo de desenvolvimento do país, entregues à própria sorte. Tal política trouxe a desarticulação estrutural dos negros na sociedade.

Nos anos de 1930, contudo, a miscigenação ganha um novo sentido com Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala*. A miscigenação aparece mais como exaltação do que como degeneração do povo brasileiro, ganhando, assim, uma ideia de equilíbrio e harmonia entre o mito das três “raças”. O autor mostrava um Brasil diferente da história dos heróis e grandes homens do passado. Apresentava um novo cenário, onde havia a interação das três “raças”: brancos, índios e negros. A mistura étnica e cultural do brasileiro, ao invés de ser percebida como um fator de vergonha, passou a ser percebida como motivo de orgulho: a partir dela é que poderíamos nos pensar como o povo do encontro cultural por excelência, da unidade na diversidade, desenvolvendo uma sociedade única no mundo, precisamente por sua capacidade de articular e unir contrários. Enquanto mito, tais ideias tinham por função construir um ideal de nacionalidade a ponto de unificar as ideias e ideais de um povo em um único objetivo: a integração nacional. Ao mesmo tempo em que essa posição se afasta do racismo e admite a relevância de outras culturas na formação da sociedade brasileira, cria, por outro lado, uma imagem quase idílica da nossa sociedade colonial, ocultando a exploração, os conflitos e a discriminação através de uma fantasia da ideia de “democracia racial”.

Depois da tragédia da Segunda Guerra, houve um esforço de todos os cientistas — biólogos, sociólogos, antropólogos — para sepultar a ideia de “raça”, desautorizando o seu uso como categoria científica. O desejo de todos era apagar tal ideia da face da terra, como primeiro passo para acabar com o racismo (GUIMARÃES, 2003). Propuseram que seu nome fosse mudado e se falaria de *população* para se referir a grupos razoavelmente isolados, endogâmicos, que concentrassem em si alguns traços genéticos (IANNI, 1966; GUIMARÃES, 2008).

Segundo Guimarães (2008), a categoria “raça” passa a ser interpretada como uma categoria nativa, que tem sentido no mundo prático, estando vinculada a um histórico no qual as

diferenças sociais ainda se expressam através da cor da pele, ainda que não de forma exclusiva. Para Ianni (1966), as “raças” são categorias históricas, transitórias, que se constituem socialmente a partir das relações sociais. Neste ínterim entram em relevância os caracteres fenotípicos. Mas os traços raciais visíveis são trabalhados, construídos ou transformados na trama das relações sociais. Há um jogo de invenção do outro a partir do *locus* onde se emitem os discursos.

O corpo, mais do que visível, é sempre uma representação da sociedade. O corpo é a representação exterior do que somos. Nessa representação, somos a todo momento interpretados e recriados. Nesse sentido, as diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios simbólicos e é nesse campo que foram construídas as diferenças étnico-raciais. Gomes (2003) ressalta ainda que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre brancos e negros foi construída pela cultura, como uma forma de classificação e hierarquização entre os mesmos.

Alguns aspectos corporais em contextos discriminatórios transformam as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo, são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura. A escravidão deixou como marca no tecido social brasileiro um estigma vinculado ao negro, como inferior e dotado de uma mentalidade pré-lógica. Segundo Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja que ele seja. Para Ianni (1966), os mitos dominantes de uma sociedade são sempre os mitos convenientes à preservação da estrutura de interesses materiais e conveniências sociais. Pode-se perceber a partir desse tipo de abordagem que, para a Sociologia, sociedades com manifestações visíveis ou subliminares de racismo produziram discursos para normalizar as diferenças entre os sujeitos, atribuindo-lhes a responsabilidade pelas desigualdades sofridas. (GOMES, 2005).

Na visão de Guimarães (2008), o racismo é uma forma bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. A atitude na qual se baseia o racismo, assim como todas as outras

formas de naturalização do mundo social, está presente no cotidiano quer seja nas relações micro, quer seja nas macro-relações. Neusa Santos Souza (1983), fazendo uma analogia do racismo com os aspectos psicológicos do mesmo, identificou que a consequência do racismo seria levar o negro a projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade do seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Identidades então passaram a ser construídas e negociadas a partir do confronto das diferenças étnico-raciais entre brancos e negros. Para os negros, essa articulação se deu de forma inferiorizada, repercutindo em uma não imagem de si mesmo. Consequentemente, a história de negros e brancos foi estabelecida por relações assimétricas e antagônicas, que se refletem principalmente na desigualdade de acesso a recursos e na tomada de posição nos espaços públicos e privados da sociedade (GOMES, 2003). Além disso, o que o racismo mais imputa é a forma de fixar a noção de ser inferior (GOFFMAN, 1988).

Assim, adotaremos a categoria “raça”, neste trabalho, não como um conceito científico, haja vista sua total incongruência, mas essa noção será adotada nesta análise a fim de explorar o potencial crítico que pode emergir da construção social referida ao significado conferido pelas pessoas, em seu cotidiano, aos atributos físicos como demarcadores dos indivíduos e grupos no mundo social. Por isso, utilizaremos em todas as situações “raça” entre aspas, para significar esta apropriação com ressalvas.

## **2.1 As construções das desigualdades de “raça” e o impasse entre a estrutura e o indivíduo**

Enquanto no tópico anterior foi feita uma revisão teórica acerca das concepções de “raça” e optou-se por utilizar “raça” como uma acepção do senso comum, que assinala o viés de desigualdade vivenciado no cotidiano da sociedade brasileira, neste item pretendemos fazer um balanço sobre as discussões teóricas acerca da situação dos negros. Nos estudos sociológicos sobre a possibilidade de mobilidade social para o negro, as concepções divergem quanto à existência ou não do racismo e das oportunidades para brancos e negros no mercado de trabalho. As concepções se subdividem em três principais correntes. A primeira se coaduna à perspectiva da democracia racial. Na segunda concepção, os teóricos defendem a existência

do preconceito racial, concomitantemente à ideia de desigualdades entre as classes sociais, defendendo a necessidade das relações raciais serem compreendidas à luz da história e das relações econômicas vigentes na sociedade. Já na terceira concepção, argumenta-se que a desigualdade racial no Brasil independe da questão econômica (THEODORO, 2008).

### 2.1.1 A perspectiva da democracia racial

De acordo com Guimarães (2003), a primeira corrente tem como expoente o cientista Donald Pierson. Assim Guimarães (2003) ressalta que a sociedade brasileira é uma sociedade na qual as “raças” não seriam propriamente “raças”, mas grupos abertos. Ou seja, a “raça” não seria um princípio classificatório nativo (ninguém teria “raça” nativamente, mas sim cor); nem estaria vinculada a um grupo de descendência. O modo de classificação por cor não fecharia as portas para ninguém. Enquanto um atributo, a cor da pele não pesaria quase nada nas oportunidades sociais, a sociedade seria uma sociedade de classes, uma sociedade aberta, em que negros, brancos, índios, mestiços, pessoas de qualquer cor, poderiam transitar pelos diferentes estratos sociais.

Assim, as desigualdades raciais seriam suplantadas caso houvesse igualdade entre as classes. O antirracismo é uma das ideologias fundadoras da nação. Esse discurso cristalizado basicamente nos anos de 1930 encontra em Gilberto Freyre o seu principal intelectual. O autor publica em 1933 *Casa-Grande e Senzala*, uma obra importante até os dias de hoje e aberta a diversas interpretações, sendo uma delas a da idolatria da democracia racial. Também a Semana de Arte Moderna em 1922 tem sido apontada como um marco de uma ideia nova de Brasil e de povo brasileiro ancorado à ideologia de nação que se articulava naquele momento. O fato de haver mestiços em ascensão foi uma das bases para se defender a ideia de que não havia racismo na sociedade brasileira (OSÓRIO, 2004). Acreditava-se que não existiam desigualdades raciais ou, se existissem, seriam amenas e, portanto, negros e brancos teriam as mesmas oportunidades de ascensão social. Permanecia, assim, a invisibilidade da “raça” como um mecanismo gerador de desigualdades entre os grupos sociais. Sua tese repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutavam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais, isto é, de igualdade no

acesso aos bens materiais e simbólicos. Tais ideias fizeram parte de um consenso político em favor de uma integração nacional e para o desenvolvimento do país (SOUZA, 2006). Somente a partir dos anos 60 do século passado, começa a ser questionada, mais fortemente, a visão do Brasil como um país de relações raciais harmônicas, com os estudos que mostram as barreiras à integração do negro à sociedade de classes (FERNANDES, 1972).

### 2.1.2 A perspectiva do preconceito racial atrelado às desigualdades econômicas

A segunda perspectiva foi amplamente difundida entre os anos 1950 e 1980, a partir de uma pesquisa solicitada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a fim de investigar as relações raciais no Brasil, tendo como pesquisadores Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Fernando Henrique Cardoso, dentre outros. A intenção original desses estudos era transmitir para o resto do mundo a receita brasileira das relações raciais harmoniosas, mas os achados da pesquisa realizada por esses autores contestaram a primeira perspectiva ao afirmar que havia desigualdades raciais concomitantes às desigualdades de classe (HASENBALG, 1997). Os negros, além de enfrentarem as dificuldades de integração na sociedade de classes, também seriam marcados pela cor da pele que os distinguiu, razão que estaria relacionada à sua menor participação e inserção nas esferas políticas e sociais.

A chamada *Escola Paulista de Sociologia* começou a desenvolver um tipo de argumentação afirmando que em estados tradicionais, como a Bahia e Pernambuco, poderia ser verdade a não manifestação explícita do preconceito em relação ao negro, em função da incipiência de uma ordem competitiva e “igualitária”. Nestas sociedades tradicionais, o preconceito não se colocava como uma questão em função de a sociedade ser fortemente alicerçada e legitimada com base na perspectiva de que era natural que os lugares das pessoas fossem diferenciados na sociedade. Já em estados como São Paulo, em que o desenvolvimento capitalista se sedimentava em termos da organização de uma sociedade de classes, competitiva e com influência crescente do ideário da igualdade de oportunidades para todos, o preconceito apareceria de forma muito mais explícita.

Florestan Fernandes ofereceu uma grande contribuição sobre a questão racial e as possibilidades de integração do negro na sociedade de classes. Segundo Fernandes (1972), após a abolição da escravidão, os negros outrora escravos se viram despreparados para viver sua condição de sujeito, principalmente com relação ao trabalho assalariado na sociedade de classes. A conquista da liberdade seguida da relação de assalariamento, que mesmo para os brancos já estava longe de ser vivida como uma transação entre sujeitos dispostos a negociar a compra e venda de força de trabalho, para os negros, também representou um momento de tensão e desajustamento social. Assim, nem as condições objetivas favoreciam a inserção do negro na sociedade de classes, nem as questões subjetivas o impulsionavam para tal vinculação.

Esses desajustamentos se manifestavam, sobremaneira, nas relações dos ex-escravos com os empregadores brancos, na irritabilidade demasiada por parte destes últimos com as atitudes e os comportamentos dos ex-escravos. Para o negro, o trabalho assalariado continuava a ser visto sob um olhar carregado de lembranças ruins e negativas do que significou a escravidão, em grande parte, inclusive, porque o tratamento contratual entre sujeitos de direito em grande medida ainda manifestava dificuldades para se estabelecer de uma forma genérica e legitimada socialmente. Assim, face à desorganização do mundo do trabalho e à crescente empregabilidade do imigrante branco, processou-se o alijamento parcial do negro do sistema de trabalho formal. As oportunidades surgidas com a instituição do trabalho livre foram aproveitadas pelos imigrantes e pelos então chamados trabalhadores nacionais, geralmente brancos ou mestiços que constituíam, sob o regime servil, uma camada social livre, mas dependente e sem profissão definida (FERNANDES, 2008a).

Muitos dos libertos que pretenderam retornar às antigas fazendas já encontraram imigrantes trabalhando. Naquelas fazendas nas quais os senhores não dispunham de outra mão de obra, eles eram recebidos muitas vezes na condição de morador “de favor”, estabelecendo relações de parceria não contratualizada formalmente, tal como aquela típica dos meeiros. Enfim, as ocupações encontradas pelos negros eram as mais relegadas socialmente (FERNANDES, 2008a). Os escravos oriundos da casa grande tinham mais vantagens do que os escravos que não se vinculavam anteriormente ao trabalho doméstico. Herdavam as boas maneiras e costumes, tendo maior facilidade de inserção no mundo dos brancos. Por isso, houve um grande número de “mulatos” em ascensão. Para os demais ex-escravos, as possibilidades de

ascensão se dariam ou por um talento extraordinário dos mesmos ou por ajuda de um padrinho.

Assim, sem dominar as condições culturais e políticas para reverterem a situação na qual se encontravam na sociedade de classes, viram-se desamparados socialmente, tendo as piores condições de trabalho na nascente sociedade de classes no Brasil. A eles restava o trabalho braçal ou de menor remuneração financeira. Florestan defendia a ideia de que, à medida que se expandissem as oportunidades para os negros, haveria uma tendência a diminuir as assimetrias raciais. Na visão de Bastide e Fernandes (2008), o déficit negro não provinha da sua suposta incapacidade adaptativa, mas das deploráveis condições de vida enfrentadas nos cortiços da cidade, resultado da má organização do trabalho. Assim, a falta de vitalidade da população negra seria fruto da miséria, do pauperismo e da promiscuidade, que atingiram tão duramente um largo setor dessa população. Na visão de Florestan Fernandes (2008b), faltava à “população de cor” o necessário suporte material e moral, além dos recursos econômicos, sociais e culturais.

Dentro dessa perspectiva, o que mais marcou os estudos da época foi a desmistificação ideia do mito de democracia racial que até então imperava na sociedade. Ao terem como foco a ideia da existência de preconceito racial associado às condições de existência, cientistas como Florestan Fernandes e Oracy Nogueira colocaram em evidências as relações assimétricas que imperavam ainda na sociedade brasileira pós-abolição da escravatura. Na visão de Fernandes, na medida em que o negro se integrasse à chamada sociedade de classes, a questão racial tenderia a perder importância. A “raça” perderia a importância em uma sociedade capitalista norteada por critérios racionais e econômicos no preenchimento dos postos de trabalho. Importariam mais os critérios como o conhecimento e o prestígio social, do que propriamente a questão racial.

Fernandes defendia a perspectiva de que, no lugar de uma sociedade outrora fechada sob um sistema de castas, começava a surgir uma sociedade parcialmente aberta, onde seria possível a integração de todas as pessoas. Para a integração do negro, porém, seria necessária a aquisição de determinadas habilidades e competências, o domínio das técnicas utilizadas em uma sociedade de classes. Tais ideias tinham como resquícios os próprios ideais da revolução burguesa, cujo conteúdo ideológico se erguia sobre os pilares da igualdade, da liberdade e da fraternidade. Para Jessé Souza (2006), a ascensão para os negros e mulatos também não teria

uma barreira ligada à cor, mas à aquisição de competências para se inserir em uma sociedade de classes.

### 2.1.3 A perspectiva da existência de preconceito racial independente das desigualdades econômicas

Para Ianni (1996), o antigo escravo tornara-se livre em uma outra ordem, na qual a sua herança escravocrata e a sua cor não lhe permitiram inserir-se frente às principais mudanças econômicas que o país vivenciava. Isso ocorreu mesmo nas regiões de acelerado avanço com relação ao sistema de produção capitalista, como o estado de São Paulo, o qual não absorveu a mão de obra dos negros disponíveis. Ianni ainda destaca como tem sido grande o dilema quando o assunto se refere aos problemas raciais. Na maioria das vezes, ou se utiliza da culpa do próprio negro sobre a sua situação e, portanto, as desigualdades seguem sendo concebidas de forma naturalizada, como se nada pudesse ser feito; ou, por outro lado, situam-se os problemas raciais próximos a uma ideia de segregacionismo cultural concebido nos termos de um fechamento étnico, concebendo-se a conservação das raízes de uma cultura que não conheceu os preceitos de uma sociedade capitalista.

Outra reflexão importante de Ianni (1966) está relacionada à ideia de que a revolução burguesa no Brasil não resolveu o problema da desorganização civil, pois transformou o negro, o índio e o imigrante em trabalhadores, mas não em cidadãos. Entre teoria e prática haveria uma longa distância, pois tais segmentos se caracterizariam, no melhor dos casos, como meros vendedores da sua força de trabalho, exercendo apenas a função de trabalhadores. Para Ianni, os limites invisíveis da cor ainda se fariam persistir na sociedade brasileira, criando barreiras à sua integração.

Nos anos 1970 e 1980, o aprofundamento dos estudos raciais, nessa vertente, evidenciou que o tempo decorrido desde a extinção do trabalho escravo já não permitiria invocar a escravidão como fator explicativo da posição social de mulatos e “pretos” e que as desigualdades existentes no mercado de trabalho, na distribuição de renda, no acesso à educação, seriam desigualdades entre os segmentos raciais e não apenas entre as classes. Nesta terceira corrente, defende-se que a cor da pele atuaria como marca simbólica e distintiva resistente no

imaginário social, de forma a influenciar nas oportunidades de ascensão social abertas para os negros e mulatos, reservando a eles as ocupações menos privilegiadas, os menores salários e as condições de informalidade (OSÓRIO, 2008).

Assim, estudos como o de Carlos Hasenbalg (1997) apontaram que a “raça” ainda continuaria funcionando como um elemento diferenciador na tomada de posição de negros e mulatos. A categoria “raça” é por eles entendida como um conjunto de traços fenotípicos historicamente elaborados, que funcionaria como um mecanismo adscrito no preenchimento das posições de classe. Quanto maior a proximidade da pigmentação de cor negra, menores as chances dos indivíduos alcançarem mobilidade social. Na visão dos referidos autores, a solução viria da mobilização do próprio movimento negro atuando em termos políticos e defendendo uma identificação mais clara dos negros brasileiros. Tal identidade caminharia no sentido da substituição de um modelo multipolar de classificação, ou seja, a superação do chamado contínuo de cor por uma identidade bipolar, em termos da identidade como branco ou negro, a qual possibilitaria uma maior mobilização política. Dessa forma, a gradação de cores, o embranquecimento social e o mito da democracia racial seriam efetivamente combatidos na medida em que se operasse essa alteração identitária (AGUIAR, 2008).

Tomando por foco as desigualdades raciais no sistema educacional, Hasenbalg (1997) destaca que estas são geradas tanto na fase preparatória da educação formal, como na fase posterior ao ingresso no mercado de trabalho. O nível de desistência e evasão escolar é maior entre estudantes que se autodeclaram negros do que em relação aos que se autodeclaram brancos. Os estudantes negros que têm a oportunidade de ingressar nesses espaços teriam que superar as barreiras invisíveis da cor, seja em nível profissional, seja em nível pessoal e emocional, por dever mostrar a todos as suas capacidades para permanecer e adquirir respeito e status social.

Ainda de acordo com Hansebalg apud Osório (2004), mesmo com maiores oportunidades, a integração não significa de fato ascensão, pois as barreiras raciais influenciariam em termos da desigualdade de oportunidades para os negros. Além de os negros serem originários, na maior parte das vezes, de famílias de camadas populares, eles têm as menores chances de ascender socialmente no campo ocupacional e de se inserirem no campo educacional. Para Hansebalg, a “raça” atua como uma variável interveniente, continuando a ser um

importante fator de estratificação na sociedade brasileira, mesmo com a expansão da sociedade de classes advinda da industrialização.

Para Sousa (1983), a história do negro na sociedade de classes no Brasil deve ser concomitantemente analisada em relação à história da construção de sua emocionalidade. Segundo a autora, a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como “raça”, demarcou o seu lugar, a maneira de o tratar, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e a posição social inferior. Daí a categoria “raça” possibilitar a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe.

## **2.2 A questão subjetiva da cor autoatribuída e da cor declarada**

Conforme já descrito nos itens anteriores, a cor da pele historicamente tem sido como um demarcador racial que serviu para identificar socialmente os negros e os mestiços. A cor da pele passou a ser socialmente lida como um símbolo de posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir o destino de uma “raça”. Para Theodoro (2008), na sociedade brasileira a cor é uma metáfora, a categoria mais frequentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na “raça”, que seria concebida como um fato social referente à posição dos indivíduos e dos grupos sociais.

Dada a importância da “raça” na identificação socialmente atribuída aos indivíduos, é válido destacar que esta se constitui em uma operação complexa que envolve a apreensão de características fenotípicas que compõem um sistema de classificação social, que se processa num contexto de interações sociais (CARVALHO, 2004). De acordo com Carvalho (2004), tanto no Brasil quanto em diversos países da América Latina, a classificação racial não se dá apenas por meio da aparência física e da ascendência, mas, também, considerando o *status* socioeconômico do indivíduo, o que implica afirmar que no Brasil a classificação racial é fluida e variável, conforme a combinação entre a aparência e a condição social, cenário em que “a cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais”.

Também para Oracy Nogueira (1998), a identificação da cor de um indivíduo é influenciada pela associação a outras características de *status*, como o grau de instrução, a ocupação e os hábitos pessoais, com a tendência a se ignorar a cor escura de indivíduos socialmente bem sucedidos. A definição racial seria, então, muitas vezes confundida com a própria definição de classe social. Segundo ele, essa seria a diferença entre o preconceito racial no Brasil em relação ao racismo dos Estados Unidos. Enquanto no Brasil padecemos de um preconceito de “marca”, nos Estados Unidos o preconceito estaria associado à origem. Assim, se um indivíduo nascer em uma família negra nos Estados Unidos, ele será para o resto da vida considerado um negro. No Brasil não; a definição racial combina com outros fatores como *status* econômico e prestígio social. Isso se dá de tal modo que indivíduos negros, que possuam elevada renda econômica, tenderiam a se embranquecer, enquanto o contrário também ocorreria, indivíduos brancos e pobres tenderiam a escurecer. O que contaria seria a situação econômica e não propriamente a cor da pele.

Assim, ao contrário do que aconteceu em outros países, no Brasil não se tem uma classificação formalizada em termos de contraste absolutos, expressos no antagonismo entre preto e branco, como nos EUA, onde o interesse em descobrir porções ínfimas daquilo que a lei chamava de sangue negro nas veias de pessoas de cor branca se constituiu em uma preocupação social. Na sociedade norte-americana, a descoberta de genes associados aos negros fazia com que a pessoa fosse considerada como tal, mesmo que a sua aparência externa fosse inconfundivelmente branca (DA MATTA, 1986).

No Brasil, ao contrário, conforme destaca Nogueira (1998), a variedade de combinações de traços – que podem ir do preto retinto, de cabelos encarapinhados, ao branco de cabelos finos e loiros – faz com que os limites entre as diversas categorias – brancos, mulatos claros, mulatos escuros, pretos – sejam indefinidos, possibilitando o aparecimento de casos de identificação controversa. Nossa classificação racial se estabeleceria dentro de um *continuum* de cores, indo do mais claro ao mais escuro: branco, moreno, pardo, mulato, negro e assim por diante. Neste sentido, as “raças” no Brasil seriam estabelecidas dentro de um gradiente de cor e classe social. A identificação não se resume apenas ao que é exterior, mas passa a ser a representação subjetiva da forma como nos situamos, nos vemos no mundo e como somos vistos.

A configuração da identidade partiria de um enfoque relacional, ou seja, identificar-se remete ao “eu” em sua relação com o “outro”, relacionando-se à forma como o “eu” se vê e é visto. Esse processo de construção da identidade se modificaria ao longo das nossas experiências e relações que travamos com o outro. Os estereótipos criados em torno das pessoas de cor, por exemplo, poderiam lhes conferir atributos genéricos, tais como: indolentes, preguiçosos, feios, dentre outros. Segundo Abramowicz et al (2010), até mesmo a Escola poderia contribuir para a construção desta autoimagem negativa, ao acionar mecanismos de poder voltados para a fixação de um modelo de sociedade e punindo a todos aqueles que dele se desviassem, mutilando as particularidades culturais dos segmentos à margem da cultura hegemônica. Como na escola não se difundiria a identidade negra de forma positiva, os estudantes negros tenderiam a preferir a construção de uma identidade voltada para a cultura herdada de seus ascendentes.

A ideologia do branqueamento, de acordo com Silva apud Abramowicz et al (2010), efetivar-se-ia através da internalização de uma imagem negativa de seu grupo de origem e de atribuição positiva do outro: o indivíduo estigmatizado tenderia a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se, em tudo, dos indivíduos representados positivamente. Por não se verem projetados nos vários espaços da sociedade, os negros tenderiam a querer se afastar de sua identidade racial e se aproximar dos traços dominantes, quer seja pela mudança física aparente ou pela não identificação cultural. Essas questões caracterizariam a identificação racial como um processo social construído ao longo da vida e que, portanto, não decorreria de uma percepção imediata de dados naturais. Ao contrário, como acentuam Rocha e Rosemberg (2007), o pertencimento racial não se constituiria em um dado imutável na vida das pessoas, havendo a possibilidade de mudanças no processo de autoclassificação da cor da pele. No Brasil, a fluidez desta autoclassificação poderia ser justificada devido ao desejo de não identificação do negro com um ex-escravo. Tal lembrança negativa do passado ainda prevaleceria no imaginário social. Como não desejariam associar a sua imagem a concepções negativas presentes no imaginário social, seria mais conveniente a identificação como mestiço ou pardo do que como negro propriamente.

Uma das grandes dificuldades encontradas no campo da pesquisa realizada no Instituto Federal de Barbacena, MG, foi a de identificar os estudantes quanto ao pertencimento racial. Na etapa de identificação dos quase 4.000 estudantes matriculados entre 2003 e 2011, a

identificação da cor foi feita mediante a análise de fotografias dos estudantes em suas respectivas fichas de matrícula, observando-se os traços fenotípicos como a cor da pele, o cabelo, o nariz e os lábios. De acordo com as características fenotípicas identificadas, enquadrou-se cada um dos estudantes em uma das cinco categorias utilizadas pelo IBGE: branco, pardo, preto, amarelo ou indígena. Para surpresa da pesquisadora, constatou-se que, nas fichas entre 2003 a 2006, ainda não constava o quesito “raça”, o qual somente figurava depois de 2006. Esta ausência de informação poderia indicar um não interesse em relação à identificação racial dos estudantes.

Em muitas fichas de matrícula, deparou-se com situações nas quais a atribuição da identificação racial não se realizava sem dúvidas. Ainda que a atribuição fosse efetivada com o auxílio de um dos funcionários que trabalhava na Escola havia anos, a cor da pele nem sempre permitia uma classificação indubitável, sendo, por vezes, necessário utilizar outros atributos como o cabelo, nariz e olhos. A atribuição da “raça”, além de necessária para que fosse realizado o levantamento por “raça” e por gênero dos estudantes, também permitiu lidar com uma realidade concreta do dia a dia, qual seja, independente da forma como cada um se vê, há uma atribuição racial a respeito de cada um. Mas a pesquisa procurou valorizar, principalmente, a possibilidade de autoatribuição da “raça” por parte das estudantes entrevistadas. Nesta etapa das entrevistas com as estudantes ingressas e egressas, buscou-se analisar a forma como cada uma autoatribuía o seu pertencimento racial, como pode ser percebido no trecho transcrito de uma das entrevistas, apresentada a seguir.

Pesquisadora: *Qual a sua cor?*

Laura: *Ah, para mim eu sou negra mesmo.*

Pesquisadora: *Por que você se vê como negra e não outra cor?*

Laura: *Eu me acho. Com colegas assim costumo falar preta, mas dependendo do ambiente que eu estou, de quem está perto de mim, eu falo negra.*

Pesquisadora: *Como assim?*

Laura: *Vamos supor, no meio dos colegas de quem eu tenho mais intimidade, mais contato, eu falo preta. Com quem eu não tenho muito contato, vamos supor, uma pessoa mais velha que eu, daí eu falo, sou negra. (Grifos da pesquisadora)*

Pode-se perceber que a definição racial foi atribuída segundo a leitura da estudante em relação ao sujeito com o qual dialogava e em relação ao espaço no qual estava inserida. Ao contrastar-se a classificação atribuída pela pesquisadora com a autoatribuída pela estudante, constataram-se divergências. Em diversas situações nos deparamos com estudantes negros que não se identificavam como negros, assim como estudantes brancos que se identificavam como negros. Tal como havia chamado a atenção Nogueira (1998), parece haver uma relação entre a situação socioeconômica e a autoatribuição da raça pelo indivíduo. Outra situação encontrada na pesquisa e que também revelou a subjetividade na autoatribuição da “raça” foi em relação aos estudantes que não se classificavam como brancos nem negros, mas como pardos. Tal situação pode ser percebida no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Comparação entre a atribuição e a autoclassificação de alunos entre 2006 e 2011

COR	ATRIBUIÇÃO		AUTOCLASSIFICAÇÃO	
	n	%	n	%
Branco	2129	<b>81</b>	1780	<b>71,7</b>
Pardo	165	<b>6,9</b>	519	<b>21</b>
Negro	309	<b>11,8</b>	148	<b>6</b>
Amarelo	4	0,2	35	1
Indígena	2	0,1	1	0,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Analisando o Quadro 1, relativo à relação entre a atribuição e a autoclassificação, percebe-se a fluidez nos critérios de determinação da “raça”: brancos e negros se empardecem. Se levássemos em consideração apenas o quesito autodeclaração, encontraríamos uma proporção bem menor de brancos e negros na instituição quando comparado com a heteroatribuição. A opção pelo pardo pode estar apontando para uma preferência por parte dos estudantes por uma atenuação face às identidades polares e uma preferência pelo meio termo, o que reforçaria, inclusive, a perspectiva teórica dos defensores da relação entre “raça” e classe social.

Em função de estes estudantes estarem em uma situação de qualificação profissional no IFET, tendo a possibilidade de adquirir uma formação que na maioria das vezes seus pais não tiveram, isto geraria neles um sentimento de *status* ascendente em relação ao seu pertencimento de origem, o qual está vinculado à camada popular, justificando, assim, a autoclassificação racial de meio termo (no caso estudado, de pardos). Pardo representa a linha invisível entre branco e preto e que, portanto, pode ser entendida também como a linha intermediária e possível de gradação seguindo a tendência de mobilidade socialmente vivida. Tal fato pode ser observado no uso de expressões como: moreno, café com leite, pardo, dentre outros. Tendo por base a complexidade encontrada no momento da entrevista, interrogamos as estudantes sobre como elas se declaravam em termos de classificação racial e por que elas se consideravam com aquela identidade e não com outra. Nossos questionamentos tinham por objetivo identificar os critérios que as estudantes utilizavam para se definirem em termos raciais. Encontramos como respostas que a definição racial partia, em primeiro lugar, da origem familiar e, em segundo lugar, da cor da pele. Evocavam assim a noção de “raça” a partir de sua ascendência e segundo o fenótipo.

*Paula: Ah, eu sou preta! É minha cor, não é? Tem aquilo né, preto é cor e negro é “raça”... Sou preta mesmo, porque não existe marrom pardo, não existe. Eu sou é preta. Muita gente coloca pardo, nada a ver. A pessoa tem que ser o que é.*

*Vilma: Da cor? A gente fala preto ou negro? Se for a palavra certa, como negra. Baseio na cor da pele.*

*Josefa: Porque eu sou negra. A resposta mais clara é essa. Porque assim, é poderia dizer que eu sou morena, mas eu não sou morena. Eu sou negra! Então não adianta tentar florear (risos), como meu pai fala.*

*Margareth: Parda, né. Porque negra é assim mais escuro e pardo é a minha cor morena mais clara e tal.*

*Lúcia: Parda. Meio termo. Não sou branca, nem negra. Minha mãe é branca e meu pai é negro. Sou a mistura dos dois.*

*Carol: Eu sou parda. Porque meu pai é branco e minha mãe é negra.*

*Custódia: Negra. Porque eu acho que para mim não tem essa classificação. Fugiu de branco é preto. A minha mãe é da minha cor, meu pai também é da minha cor, então a gente é preto! A gente é*

*afrodescendente. Então a minha descendência é africana, mesmo que seja uma miscigenação indígena, que minha avó era mais indígena, mas eu sou negra.*

*Antonia: Negra. A questão da negritude é a de assumir-se negro, sentir-se negro. Reconhecer-se, independentemente da cor da pele. Porque eu posso me assumir negro, embora não seja preto. Sou de uma família numerosa e quase todos da minha família por parte de pai são negros, da parte de mãe nem todos, mas como sou mais parecida com meu pai me considero negra.*

*Michele: Sou negra. Porque eu sou afrodescendente, eu tenho que aceitar a minha “raça”. Eu não posso ter vergonha disso, porque não existe nada que me faça ter vergonha. Cor da pele não mostra caráter.*

*Sofia: Eu não sei se vou conseguir responder bem claramente, eu sou negra mesmo sabe, eu sou daquele da pele mais escura de características negras mesmo. Uma coisa que eu odeio é quando eu vejo nesses negócios branco, amarelo e lá embaixo preto. Não é preto, preto é cor de pneu. Eu sou negra, sou marrom, eu brinco muito com essas coisas. Quando me perguntam o que você é, eu falo negra, afrodescendente.*

Assim, concluindo este capítulo, pudemos perceber, ao contrapor os dados referentes à autodeclaração com a heteroatribuição, uma imprecisão na classificação da “raça”, como chamam a atenção diversos autores que estudaram a questão da “raça” e da classe na sociedade brasileira. As evidências também se delinearão em torno de uma vinculação entre classe e “raça”, estando a opção pelo pardo reunindo tanto brancos como negros. Neste sentido, observa-se que a opção pelo “pardo” parece neutralizar os estigmas carregados socialmente pelos negros e também não ser uma forma de identidade negativa para os brancos, que não atribuiriam tal condição a si mesmos por não se verem nem como ricos, nem como pobres.

### **3 EDUCAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL**

Neste capítulo buscar-se-á fazer uma discussão sobre a educação como fator de mobilidade social. Nos estudos sobre a educação, várias concepções são apresentadas a respeito da universalização do ensino e das possibilidades de mobilidade social. Mas, por outro lado, encontram-se, também, visões críticas sobre o papel da educação, como aquelas do sociólogo Pierre Bourdieu. Bourdieu (1996) considera que o espaço escolar não é neutro, pelo contrário, chama a atenção para o fato de ele ser regido por normas de uma cultura arbitrária que tende a reproduzir determinados valores condizentes a uma determinada classe social. Neste sentido, a institucionalização do ensino escolar segue concomitante aos valores e interesses que estão impregnados na sociedade.

Cada indivíduo é caracterizado, por Bourdieu, em termos de uma bagagem socialmente herdada, advinda da sua socialização primária. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do seu sucesso escolar, tais como: o capital econômico, o capital social, o capital cultural, este último composto, inclusive, pelos títulos escolares. O capital cultural incorporado pelo indivíduo se constituiria grandemente vinculado à herança familiar, a qual é concebida como influenciando na definição do destino escolar do indivíduo.

A posse do capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa, facilitariam o aprendizado escolar, tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso dos indivíduos oriundos de

meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para aqueles oriundos de outros meios culturais significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.

Ao contrário das camadas populares, a classe média e a elite tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. As famílias deste grupo social já possuiriam volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correrem tantos riscos (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006). Enquanto os indivíduos que já possuem uma bagagem cultural atrelada aos valores legítimos teriam maior facilidade de acesso e permanência nas instituições escolares, outros encontrariam maiores dificuldades e, diante de tais impasses, acabariam por evadir e deixar de lado o sonho de se formarem. Dentre os indivíduos que se enquadram nesta segunda opção, estariam as ditas minorias sociais: os pobres e os negros.

Dentro desta concepção, a escola é vista como um filtro através do qual se selecionam alunos e se estabelecem barreiras, o que pode ser observado nas altas taxas de evasão de determinados segmentos sociais e no acesso diferenciado ao ensino superior (BOURDIEU, 1996). Através de todos os aparatos visíveis e invisíveis, a escola separa os aptos dos não aptos. Outro aspecto defendido por essa corrente teórica se refere à perspectiva de que o acesso do indivíduo à educação se constitui apenas em uma parte da questão, sendo necessário, também, perceber que o processo de escolarização não é neutro, sendo perpassado por mecanismos de transmissão do conhecimento de forma afim ao capital cultural hegemônico. A propósito desse processo seletivo que se opera no interior do sistema educacional e que, no Brasil, atinge, sobretudo os mulatos e negros, são ilustrativas as conclusões de Bourdieu (1996), resenhadas por Nogueira e Nogueira (2006):

Se, até fins da década de 50, a grande clivagem se fazia entre, de um lado, os escolarizados, e, do outro, os excluídos da escola, hoje em dia ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão “branda”, “contínua”, “invisível”, “despercebida”. A escola segue, pois, excluindo mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando a sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados (p.13).

Nos estudos de Hasenbalg apud Ribeiro (2006b), defende-se a perspectiva de que os estudantes brancos teriam mais chances de fazer com sucesso as transições educacionais do que os estudantes negros. A desigualdade se faria antes da entrada no espaço educacional e posteriormente à sua entrada no mundo do trabalho. Ainda que se obtivesse o mesmo patamar de graduação que os estudantes brancos, após a conclusão dos estudos os não brancos entrariam em desvantagem no mercado de trabalho em decorrência da sua cor.

Afastando-se dessa perspectiva teórica que enfatiza o viés reprodutor das desigualdades sociais que possui a escola, encontra-se a concepção de Florestan Fernandes. Segundo o autor, a educação seria uma das pontes-chave para a integração das minorias sociais, principalmente os negros, na sociedade capitalista. Como destaca o mesmo autor, pela instrução o negro não adquire apenas uma via de classificação na ordem social competitiva; ele passa a dominar uma perspectiva que lhe conferiria, também, maior consciência e capacidade de interagir com a realidade. A educação estimularia o negro a vencer os obstáculos sociais. Em suma, oferecer-lhe-ia um maior domínio sobre si mesmo, condição essencial para não se colocar nem ser posto à margem da sociedade capitalista (FERNANDES, 2008b, p. 251). Dentro desta perspectiva, a escola é concebida como um veículo de ascensão social, como o meio por excelência para abolir as diferenças sociais.

Contudo, se por um lado Florestan destaca a obrigação do Estado na geração de igualdade de oportunidades de acesso dos negros à educação, por outro lado, ele responsabiliza, também, a família pela inserção e acompanhamento dos filhos em sua formação escolar. Para o autor, no processo de escolarização, a *família negra integrada* teria um papel relevante na transferência de melhores condições psicossociais para os seus filhos aproveitarem as oportunidades educacionais oferecidas. Por *família integrada ou estruturada*, Florestan concebia aquela capaz de gerar amparo e acompanhamento em relação à criança. A *família desorganizada* seria aquela que não conseguiria assegurar a estabilidade, inclusive afetiva, entre os seus membros (SOUZA, 2009). Quanto mais integrada a família, para Florestan Fernandes, maior seria a preocupação e o valor atribuído à educação. Dentro desta concepção, a condição econômica não seria o fator mais determinante para reter os filhos na escola. Seria possível a construção de arranjos com base na solidariedade doméstica que garantiria este fim. Quanto mais os negros conseguissem se infiltrar nos espaços de formação, maiores as chances de se

integrarem na sociedade. A cor seria um elemento que não ultrapassaria o *status* adquirido pelos negros em ascensão. Para Florestan Fernandes, as famílias não integradas seriam a imagem do conformismo e da comodidade em relação à ordem estabelecida, consentindo com a velha afirmação de que *negro nasceu só pra isso mesmo* (FERNANDES, 2008b).

Na mesma perspectiva, Jessé Souza (2003) admite que o problema social do negro não seria meramente a cor da pele, mas a reprodução de um *habitus precário*. Em sua concepção, se há preconceito, este não seria um preconceito de cor, mas, sim, um preconceito que se refere a certo tipo de personalidade, julgada como improdutiva e disruptiva para a sociedade como um todo. As concepções de Florestan Fernandes e Jessé Souza evidenciam que a condição de ressignificação do lugar do negro na sociedade passaria pela escolarização, considerada um bem universal e não circunscrita a um grupo específico, ou seja, a educação é concebida como um valor universal, devendo ser acessível a qualquer grupo étnico. Para estes autores, seria importante romper com o imaginário do branqueamento social daquele que estuda, afirmando a condição do negro como um indivíduo que possui igualdade de oportunidade de acesso à educação.

Durante o Império ainda se percebia a qualificação profissional como um processo vinculado aos brancos. Já os negros que estudavam eram tidos como embranquecendo. Portes e Cruz (2007), analisando a trajetória de José Rubino, um sujeito pardo que conseguiu ultrapassar os limites da cor em uma sociedade em transição do regime escravocrata para livre, destacou a autodeterminação e o sobre-esforço que o mesmo despendeu para se tornar aceito. O fato de saber ler e escrever, de ter inteligência, ser perspicaz e exercer atividades laborativas, como seleiro e jockey, favoreceu a construção de um capital social e a consequente admiração das pessoas com as quais ele mantinha contato. Além de admirá-lo, aconselhavam-no a potencializar os seus dotes naturais *do espírito*. Ao se mostrar um aluno brilhante, ele se fazia aceito no espaço em que se encontrava e se livrava, em partes, dos possíveis constrangimentos que a cor da pele poderia lhe causar. Cada vez mais ele se situava na exceção que confirmava a regra e ultrapassava os possíveis limites que a cor poderia lhe impor em função de ir se embranquecendo socialmente.

Percebe-se, assim, na perspectiva de Florestan Fernandes e Jessé de Souza, a atribuição de uma ligação direta entre a escolarização e o processo de transgressão por parte do negro da sua situação de *inclusão subordinada*. Vivendo em uma sociedade capitalista, o negro, como

qualquer outro cidadão, necessitaria se qualificar profissionalmente a fim de estar apto para participar da dinâmica competitiva da sociedade. Segundo Florestan Fernandes, à medida que adquirissem *status* e competências profissionais, os negros tenderiam a adquirir também motivações psicossociais para ampliarem as suas possibilidades de mobilidade social. Além de adquirirem os valores ditos culturais necessários para conviverem em uma sociedade capitalista, os negros desmistificariam a máxima da mobilidade ascendente como uma forma de branqueamento social. Se esta visão representa, por um lado, uma atenuação do processo de aculturação do negro à sociedade de classe, por outro lado, ela teria o mérito de chamar a atenção para o fato de que todos os “subordinados” fazem parte desta dinâmica social e que a educação se constituiria em meio de fortalecimento social, ainda que não de negação da ordem vigente.

### **3.1 A educação profissionalizante**

Considerando o valor da educação como ponto-chave para a superação das desigualdades, este item tem por objetivo traçar um panorama, inicialmente, em torno da educação agrícola, a primeira forma de qualificação aberta para as camadas populares, discutindo, posteriormente, sobre a criação e expansão dos demais cursos técnicos profissionalizantes que foram sendo abertos no Brasil, tomando como parâmetro de reflexão os desafios existentes no Brasil para o alcance da democratização do ensino público e igualitário para todos.

Assim, no que diz respeito ao ensino técnico-profissionalizante, este teve como objetivo inicial a formação de jovens das camadas populares para suprir as exigências impostas pelo mercado de trabalho em funções “menos nobres”. Analisando o processo de estabilização das instituições de ensino agrícola neste contexto, nota-se que o processo de estabilização das mesmas foi marcado por dualidades e dicotomias, em que se estabeleceu um ensino diferenciado puramente técnico direcionado aos jovens de famílias menos favorecidas e um ensino intelectual destinado aos filhos das elites (BARROS, 2009).

Vale destacar ainda que a ideologia de educar para o trabalho tinha por cenário um país em mudanças e transformações não só econômicas, mas também sociais. Durante a constituição

do *Brasil Republicano*, houve uma ruptura com os velhos padrões de organização social vinculados à ordem escravocrata e a incipiente configuração de novas relações de trabalho baseadas em uma sociedade de classes. Ao mesmo tempo em que o país passava por mudanças na conjuntura social e política, como, por exemplo, a abolição da escravatura, cresciam os problemas relativos às questões sociais, como a integração dos negros na sociedade de classes, haja vista que começava a surgir um elevado número de indivíduos à margem do desenvolvimento do país, refletindo a marginalização e a orfandade dos libertos abandonados à própria sorte. Nesse contexto de constituição de uma sociedade liberal e capitalista, imperou a crença da elite no papel da educação em *formar uma nova sociedade alinhada aos princípios liberais de progresso, ordem, civilização e modernidade, refletindo as transformações por que passava o sistema capitalista* (OLIVEIRA, p. 57, 2007).

Neste contexto, a escolarização foi vista como a alavanca para a modernização do país, capaz de acabar com a delinquência entre os adolescentes e os jovens das camadas menos favorecidas. Dessa forma, a concepção de educação escolar apareceu, inicialmente, como processo de moralização e constituição de novos sujeitos (BORGES, 1983 apud OLIVEIRA, 2007), bem como de adestramento e disciplinarização para a mão de obra. Com esses objetivos, em 1909, o Ministério da Agricultura criou duas instituições: os Aprendizados Agrícolas (AAs) e os Patronatos Agrícolas (PAs), situados junto às Estações Experimentais, Campos de Demonstração e Postos Zootécnicos (MENDONÇA, 2006).

Os Aprendizados Agrícolas desenvolviam suas atividades através do regime de internato, estando a instrução relacionada aos saberes práticos de manejo do solo, às noções de higiene e saúde animal, e voltada para o uso de máquinas e implementos agrícolas (RMAIC apud MENDONÇA, 2006). Já os Patronatos eram núcleos de ensino profissional que habilitavam os seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais, mediante cursos profissionalizantes. A clientela era composta por menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos Chefes de Polícia e Juizes da Capital Federal (MENDONÇA, p. 5, 2006). O intuito principal em relação à criação desses espaços de profissionalização era conter a marginalização e o ócio dos jovens nas grandes cidades. Foram contempladas com essas escolas as Unidades Federativas de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba,

Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo (SCHMIDTI, 2010).

A partir dos anos 1930, houve uma reformulação do ensino profissional, que ficou conhecida como Reforma Capanema. A reforma consistiu em um conjunto de diretrizes que padronizava o ensino técnico em todo o país. O Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, deslocou todo o ensino profissional para o ensino médio, com a função de permitir que a escola primária selecionasse os alunos mais “educáveis”, pois antes desta lei as escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos menos “educáveis”. O objetivo era que, depois desta lei, mesmo que se recrutassem os piores alunos, o rendimento fosse significativamente superior devido à expansão das escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e municípios, as quais já iniciariam o processo de educação, contribuindo para que os estudantes que entrassem no ensino profissional já possuíssem um maior nível de qualificação (SCHMIDT, 2010).

A lei orgânica distinguia a formação nos aprendizados agrícolas e a formação nos aprendizados industriais, instituindo mudanças na organização do ensino profissional com a delimitação do ensino industrial, a reforma do ensino comercial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e mudanças no ensino secundário. Neste mesmo período, essas mesmas instituições, foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, a partir do Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o objetivo era a formação de profissionais para suprir as necessidades que estavam ocorrendo em relação ao desenvolvimento industrial do país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais. Essas escolas ganham autonomia didática e de gestão (ALMEIDA, 2010).

O que se observa com a Reforma Capanema, mesmo com a reformulação do sistema de ensino agrícola, é a continuidade das dicotomias e distinções entre os saberes das classes menos favorecidas e os da elite. Conforme ressalta Mendonça (2006), com a separação dos níveis de ensino primário, secundário e superior, as atribuições passaram a ser também distintas, revelando certo descaso *existente entre o ensino primário de cunho alfabetizante e “popular”, destinado ao grosso da população, e o ensino secundário e superior, voltado a um público oriundo de setores médios e grupos dominantes, um fosso educacional nos primeiros níveis de ensino* (MENDONÇA, p. 7, 2006). Esta dualidade também se mostrou

presente no ensino agrícola, em virtude de a Reforma Capanema<sup>8</sup> ter estabelecido o ensino secundário como formador das “*elites condutoras do país*” e o ensino profissional como formador do “*povo conduzido*” (WERLE apud MENDONÇA, 2006). Criou-se, assim, uma dicotomia entre aqueles que sabiam e aqueles que simplesmente executavam as funções necessárias.

Até a década de 1970, o retrato do ensino no Brasil trazia como pano de fundo a dicotomia entre o saber da classe popular e o saber das elites. Enquanto em uma havia uma forte preocupação para a formação massificada, voltada para suprir as carências de um país agrícola e em industrialização, em outro patamar se situava o ensino qualificado e sistematizado, com certo *status* voltado para os mais bem situados socialmente, legitimando, assim, as disparidades entre ricos e pobres. Resumidamente, pode-se dizer que a constituição do ensino agrícola, historicamente, seguiu direcionada aos saberes práticos e voltada para o aprendizado das principais atividades no meio rural. Não havia preocupação direta com o aprendizado intelectual em si, mas com o domínio de técnicas e do saber fazer (CIMINO, 2006). Assim, as Escolas Agrotécnicas tinham por objetivo a formação profissional aliada à modernização do campo, gerando possibilidades de fixação dos jovens no campo (ESMERALDO, 2009).

A partir dos anos 1990, novas reformulações e intervenções do Estado<sup>9</sup> modificam a atuação dessas escolas, principalmente no que tange à formação de jovens nesses espaços, passando a incluir não apenas a formação específica para o campo, como também a inserção de novas competências necessárias à formação humana. Um dos principais documentos responsáveis por essa mudança foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. A conhecida LDB 9394/96 esclarecia que a educação profissional era uma modalidade educacional voltada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, levando-se em consideração o caráter global da formação, não a restringindo apenas à capacitação

---

<sup>8</sup> Gustavo Capanema, ministro da educação de Vargas, aprova as leis orgânicas da educação entre 1942 e 1946. Com relação ao ensino agrícola, a estrutura implantada pelo Decreto-Lei 9613/46 foi a de cursos de nível médio divididos em cursos de formação e cursos pedagógicos. Os de formação se subdividiam em cursos de 1º e 2º ciclos. O de 1º ciclo, por sua vez, se subdividia em básico (4 anos) e de maestria (2 anos). O de 2º ciclo era constituído dos cursos técnicos (3 anos), tais como: de agricultura, de horticultura, de zootecnia, de práticas veterinárias, de indústrias agrícolas, de laticínios e de mecânica agrícola. (RIBEIRO, 2001, p. 150 apud COUTINHO, 2009).

profissional. O ensino profissional passou a ser dividido em três categorias, a saber: o básico, o técnico e o tecnológico. Este direcionamento da nova lei buscava romper com a dicotomia entre o “saber” e o “fazer” e procurava abrir novas possibilidades de inserção para os jovens de camada popular não apenas no mercado de trabalho, como também com a possibilidade de continuidade da sua formação educacional.

Em 2008, durante o governo Lula, assistiu-se a novas mudanças na estrutura sobre a qual se ancorava o ensino profissionalizante no Brasil. As antigas Escolas Agrotécnicas são transformadas em Institutos Federais de Ensino e Educação através da Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. A iniciativa tinha por objetivo ampliar a oferta de cursos ao público assistido, de modo a fomentar a integração entre estas instituições e o seu entorno. Atualmente, o ensino profissionalizante continua sendo uma das principais vias de acesso para as camadas mais populares. Contudo, dentro desta nova configuração pós-2008, a dicotomia entre “saber” e “fazer” ganhou maior potencial de atenuação, em virtude de haver dentro de uma mesma instituição a possibilidade de o estudante passar de um nível de formação mais profissionalizante para o nível de formação do ensino superior. A partir de 2008, iniciou-se um processo de ampliação dos campi de formação ligados aos Institutos e às Universidades Federais, com a criação de novos cursos. É com esse novo enfoque que, em 2008, as antigas escolas agrotécnicas federais de ensino se unem e passam a integrar os Institutos Federais de Educação. Nesses espaços, além do oferecimento dos cursos técnicos, passam também a oferecer cursos superiores para jovens do meio rural e urbano (FONTE: MEC).

### **3.2 O Instituto Federal de Barbacena, MG**

A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, atual IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), é uma instituição localizada na região central de Minas Gerais, na Serra da Mantiqueira, a 170 km de Belo Horizonte. A cidade de Barbacena tem uma população estimada em 122.377 habitantes (IBGE, 2010). O município apresenta características bem peculiares, por se tratar de uma cidade emancipada desde 1840 e há mais de um século ter o poder de mando político centrado em duas famílias tradicionais.



Figura 1 - Antiga Escola Agrícola de Barbacena, MG, 2010.

O contexto de formação da Escola Agrotécnica de Barbacena coaduna-se com este cenário político, construído através do entrelaçamento das relações entre a elite política local e o Estado. Dessa forma, em 1909 foi criado em Barbacena o *Aprendizado Agrícola de Barbacena*, primeira instituição de formação profissional do estado de Minas Gerais. Através do decreto Lei nº 22943, de 13 de julho de 1933, o Aprendizado Agrícola de Barbacena passa a Escola Agrícola de Barbacena, contando com o oferecimento dos cursos de Ensino Agrícola e Ensino Rural (CIMINO, 1994). Posteriormente, são criados outros cursos técnicos, como Zootecnia, Agricultura e Agroindústria. Até 1955 os cursos eram voltados para o público masculino. A partir deste ano foi criado o curso de Economia Doméstica, exclusivo para o público feminino, com duração de um ano. Como bem descrevem os documentos da instituição, o curso tinha por objetivo instruir, pela sua natureza, as mulheres, a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida à família rural. Notadamente, neste momento, estava subentendida a natureza feminina ligada aos afazeres domésticos e já se demonstrava forte viés de separação por gênero no espaço de formação na escola agrícola, o que conseqüentemente influenciava as trajetórias profissionais dos diferentes públicos: masculino e feminino.

Assim, desde a sua criação, a instituição trazia claramente a divisão dos cursos por gênero: o Curso de Agropecuária era exclusivo para homens, enquanto o curso de Economia Doméstica era exclusivo para as mulheres. Com a criação do curso de Economia Doméstica, foram oferecidas vagas em alojamento para estudantes de ambos os sexos. Posteriormente, quando começaram a surgir “problemas” pela presença de mulheres no regime de internato, foi extinto o oferecimento de alojamentos para as mulheres, o que comprometeu a matrícula das mesmas, haja vista que nem todos os pais tinham condições econômicas e materiais para manter as filhas em repúblicas na cidade de Barbacena. Tais problemas, de acordo com alguns funcionários e membros da instituição, foram também fatores que influenciaram a extinção do curso em 2000. Após a extinção do curso de Economia Doméstica, novos cursos foram inseridos no quadro de formação técnica, dentre eles: Agroindústria e Nutrição e Dietética.

A partir de 2003, além dos cursos técnicos tradicionalmente oferecidos na instituição, o instituto passa a oferecer, também, cursos técnicos de modalidade semipresencial para as cidades vizinhas. Em 2003, passaram a ser oferecidos, na cidade de Barroso, cursos de Segurança do Trabalho, Nutrição e Dietética, Enfermagem, Ecologia e Meio Ambiente e Informática. No ano de 2008, através da Lei Federal 11.892, a Escola passou a se denominar formalmente como campus do Instituto Federal Sudeste Minas Gerais.

O IF-Sudeste MG-Campus Barbacena conta hoje com os seguintes cursos técnicos:

Quadro 2 - Relação dos cursos técnicos oferecidos pelo IF Barbacena

<i>Campus</i>	<i>Modalidade</i>	<i>Cursos</i>	<i>Nº de vagas</i>	<i>Turno</i>	<i>Duração</i>	<i>Idade mínima para ingresso</i>
Barbacena	Integrado presencial	Técnico em Agroindústria	30	Integral	3 anos	-
		Técnico em Agropecuária	80	Integral	3 anos	-
		Técnico em Hospedagem	35	Integral	3 anos	-
		Técnico em Química	30	Integral	3 anos	-
	Concomitante ao 2º e 3º ano do ensino médio ou subsequente presencial	Técnico em Informática	30	Noturno	2 anos	-
		Técnico em Enfermagem	40	Noturno	2 anos	-
	Subsequente presencial	Técnico em Nutrição e Dietética	40	Noturno	2 anos	-
		Técnico em Segurança do Trabalho	40	Noturno	2 anos	-
		Técnico em Meio Ambiente	40	Noturno	1 ano e meio	-

Fonte: IF Barbacena, 2011.

A clientela escolar do IFET de Barbacena ainda permanece expressivamente composta por estudantes de camada popular e oriundos do meio rural, como será mostrado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### 4 A INTERSECCIONALIDADE ENTRE GÊNERO E “RAÇA” NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E PERFIL SÓCIOECONÔMICO DO ALUNADO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a realidade vivida pelas estudantes negras no Instituto Federal de Barbacena, MG. Iniciamos, no entanto, chamando a atenção para as críticas feitas pelas feministas negras em relação à postergação das discussões envolvendo “raça” dentro dos estudos de gênero. Embora tenha se tentado trabalhar com as especificidades das mulheres negras, pelo menos desde o começo dos anos 1980, os *insights* relativos à interseção entre “raça” e gênero não se tornaram prioridades nos estudos sobre mulheres. As peculiaridades relativas à “raça” permaneceram como um assunto irrelevante nas pautas de pesquisa. Como resultado, tem-se que a maioria dos estudos continua tratando as questões de gênero sob um prisma monolítico, não lidando com o significado da “raça” na vida das mulheres (AZEREDO, 1994).

Na visão de Caldweel (2000), o campo de estudo sobre mulheres tem sido cúmplice da exclusão de mulheres negras da historiografia oficial, uma vez que, ao retratar as mulheres brasileiras em termos monolíticos, esse campo reforça a imagem do Brasil como uma sociedade em que as diferenças raciais não deveriam ser levadas em consideração. De acordo com a autora, durante o afloramento do movimento feminista na década de 1970, enquanto superficialmente parecia que as mulheres brancas e negras poderiam se unir e lutar contra uma opressão comum às duas, as diferenças entre elas, em termos de experiências e lugares sociais, tornaram-se fontes de conflito e divisão dentro do próprio movimento, ocasionando a ruptura entre os anseios e as reivindicações feitas por ambas.

Ribeiro (2004) salienta que, no movimento feminista, as dificuldades de lidar com as diferenças raciais, no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho, à esfera educacional

e às marcas deixadas pela escravidão, vieram reforçar a imagem da feminista como branca, de classe média e intelectualizada. Partindo da constatação desse reducionismo, militantes negras retomam as discussões de gênero e “raça”, dando maior visibilidade à situação das mulheres negras. Ao mesmo tempo chamam a atenção para que as questões de gênero comecem a ser compreendidas à luz das diversas nuances em que as hierarquias podem ser constituídas, tais como as diferenças étnico-raciais, a faixa etária, a religião e a classe social (CALDWELL, 2010). Conforme ressalta Barreto (2005), mesmo após a escravidão as atribuições profissionais destinadas às mulheres negras se mantiveram relacionadas ao trabalho manual. Assim, o trabalho doméstico passou a representar o lugar específico para mão de obra dessas mulheres na sociedade de classes. Nesse tipo de atividade, os ganhos trabalhistas são relativamente poucos e as relações de trabalho se estabelecem, ainda, em grande medida através de vínculos informais.

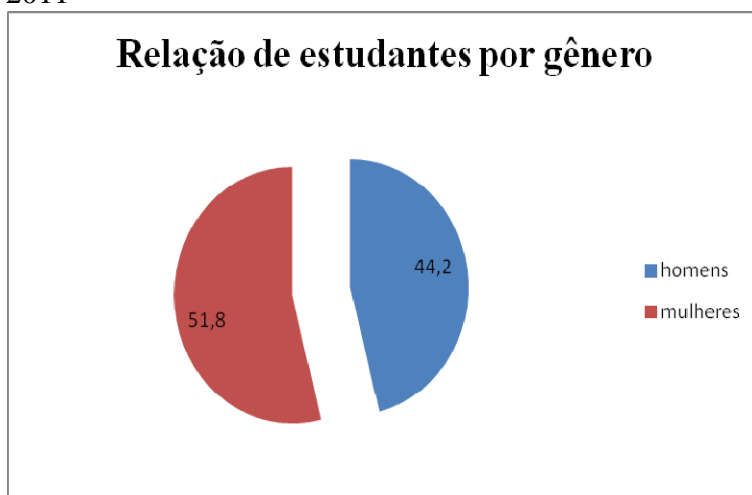
Além da relação com o emprego e o mercado profissional, desigualdades entre mulheres negras também podem ser evidenciadas por meio da inserção nos espaços educacionais. No próximo tópico, passaremos a analisar de forma específica a situação das mulheres negras no plano educacional, a partir da apresentação da sua situação em uma instituição de ensino específica.

#### **4.1 O viés sexista e de “raça” no Instituto Federal de Barbacena, MG**

No capítulo anterior, foi apresentada a estrutura sexista sobre a qual o Instituto Federal de Barbacena se ergueu: até 1955 os cursos eram voltados, exclusivamente, para o público masculino, tendo sido abertos para as mulheres somente a partir desse ano e, assim mesmo, não havia escolha a ser feita, já que o destino de todas era fazer o Curso de Economia Doméstica, enquanto o dos rapazes era fazer o Curso de Agropecuária. Este recorte de gênero, que está na origem da instituição escolar de Barbacena, vai se sedimentar nas bases da cultura rural de forte traço sexista e se fazer presente, mesmo quando a restrição para mulheres e homens fazerem quaisquer cursos deixa de existir. Apresentaremos neste item dados referentes tanto à questão de gênero, como à de “raça”. Começamos apresentando uma visão do percentual de estudantes por gênero e por “raça”, a partir de 2003, ano em que se inicia

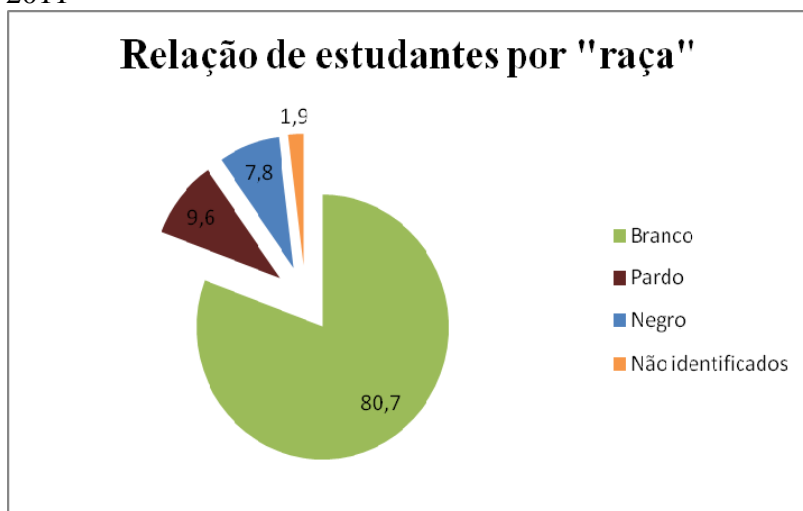
uma grande expansão de oportunidades de qualificação profissional para os estudantes de camadas populares, haja vista a expansão dos IFETs e a incipiente aplicação das políticas de cotas.

Figura 2 - Relação de estudantes do Instituto de Barbacena por gênero, nos anos de 2003 a 2011



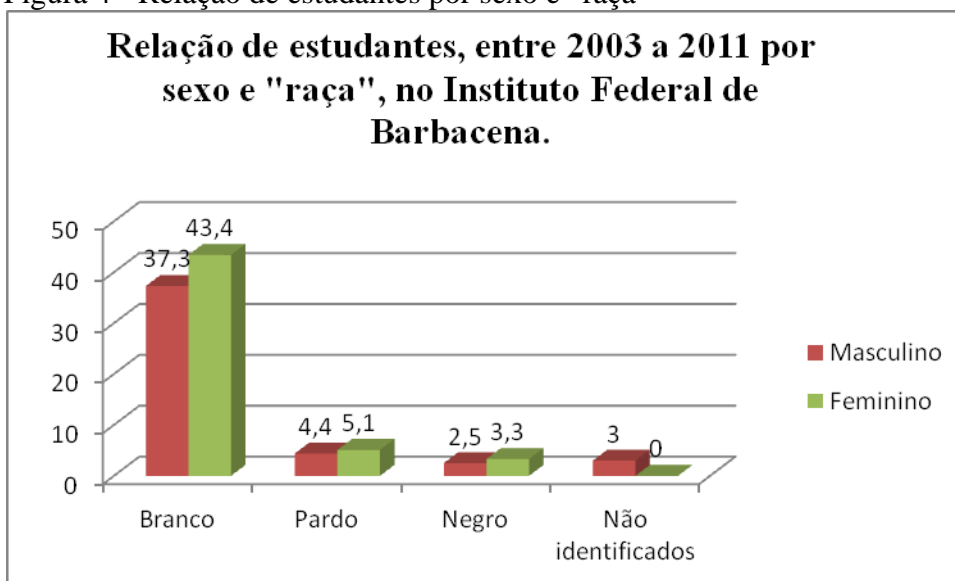
Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Figura 3 - Relação de estudantes do Instituto de Barbacena por "raça", nos anos de 2003 a 2011



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Figura 4 - Relação de estudantes por sexo e “raça”



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Considerando-se a Figura 2, percebe-se que a predominância é de mulheres: 51,8%. Nota-se que é significativa a presença feminina no Instituto, haja vista o fato de a instituição ter, historicamente, um perfil de formação para o público masculino. Essa presença pode ser justificada na medida em que começaram a expandir no Instituto uma variedade de cursos nos quais há a quebra da dicotomia entre masculino e feminino, tais como: Técnico em Informática, Segurança do Trabalho, Nutrição e Enfermagem. Nestes cursos, a presença feminina é bastante expressiva quando comparadas com a presença masculina no Instituto.

Já na Figura 3, pelos resultados obtidos, podemos perceber que há grande disparidade de “raça” entre os estudantes matriculados entre 2003 e 2011: 80,7% dos estudantes são *brancos* e 19,3% são *pardos e negros*. Além de os números mostrarem uma clara desigualdade de “raça” entre os ingressos nos cursos, observa-se que o viés de gênero mostra que há uma pequena diferenciação na presença de estudantes negros no Instituto. Estes, conforme pode ser visto na Figura 4, apresentam-se em menor proporção do que quando comparados com a presença de mulheres negras no Instituto. Dentre as possíveis razões para tal situação, podemos especular as várias cobranças da sociedade ao público masculino no que tange ao início precoce no mercado de trabalho. Isso de alguma maneira interfere e impede que eles ingressem em cursos técnicos, haja vista a falta de disponibilidade para realizar as demandas dos cursos. Para fins mais explicativos, na Tabela 1, apresentamos a distribuição dos estudantes pelos cursos, tomando como parâmetro o sexo.

Tabela 1 - Distribuição de estudantes segundo o sexo nos cursos técnicos do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2003 a 2011

Curso	Sexo	
	Masculino	Feminino
Meio Ambiente	45.1%	54.9%
Informática	<b>69.4%</b>	30.6%
Agricultura	<b>83.0%</b>	17.0%
Gestão de Negócios	37.2%	62.8%
Nutrição e Saúde	7.6%	<b>92.4%</b>
Enfermagem	14.5%	<b>85.5%</b>
Turismo	22.2%	<b>77.8%</b>
Zootecnia	<b>70.8%</b>	29.2%
Paisagismo	35.0%	<b>65.0%</b>
Química	40.4%	59.6%
Agroindústria	35.1%	<b>64.9%</b>
Segurança do Trabalho	51.8%	48.2%
Agropecuária	<b>68.5%</b>	31.5%
Cuidador de Idosos	23.6%	<b>76.4%</b>
Total	46.4%	53.6%

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Na distribuição dos estudantes, segundo o sexo e o curso, notou-se um claro viés sexista. Os cursos com mais homens foram os de Informática, Agricultura, Zootecnia e Agropecuária. Estes cursos trazem duas características constitutivas da identidade masculina: o vínculo com a tecnologia e a marca da ruralidade construída sobre uma cultura de dominação masculina. Já nos cursos relacionados ao “cuidado e à saúde”, nota-se maior presença de mulheres, como

nos de Nutrição e Saúde (92,4%); Enfermagem (85,5%) e Cuidador de Idosos (76,4 %). Este viés sexista nos cursos frequentados majoritariamente por mulheres revela a construção social da imagem feminina voltada para o cuidado com a saúde, a alimentação, a casa, as flores, a recepção de pessoas, enquanto o viés masculino se ergue de forma consonante com a concepção social do homem que domina a tecnologia e a natureza. A Tabela 2, apresentada a seguir, mostra a distribuição dos estudantes segundo a “raça” nos cursos.

Tabela 2 - Relação entre “cor atribuída” e curso técnico do Instituto Federal de Barbacena nos anos de 2003 a 2011

Curso	Cor Atribuída						
	Branco	Pardo	Negro	Amarelo	Indígena	Não identificado	Turno
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (3 anos e meio)	79.3%	<b>6.9%</b>	<b>11.4%</b>	1%		2.2%	M e T
Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio (3 anos)	77.2%	<b>7.6%</b>	<b>12.3%</b>	0.6%	0.6%	1.8%	M e T
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (3 anos)	84.8%	6.1%	7.1%	1.0%	1.0%		M e T
Turismo/Hospedagem Integrado ao Ensino Médio (3 anos)	81.3%	<b>8.3%</b>	<b>8.8%</b>			1.6%	M e T
Técnico em Meio Ambiente (Ensino Médio Completo + 1 ano e meio)	84.5%	5.5%	8.0%			2.0%	Noturno
Técnico em Informática (Ensino Fundamental Completo + 2 anos + Concomitância Externa)	87.5%	5.5%	6.0%	0.3%		0.8%	Noturno
Gestão de Negócios	86.0%	3.7%	9.3%			1.0%	
Técnico em Nutrição e Dietética (Ensino Fundamental Completo + 2 anos)	81.8%	<b>5.7%</b>	<b>11.5%</b>			1.0%	Noturno
Técnico em Enfermagem (Ensino Médio Completo + 2 anos)	84.3%	5.7%	8.8%			1.3%	Noturno
Paisagismo	92.5%	2.5%	5.0%				

Técnico em Segurança do Trabalho (2 anos + Ensino Médio Completo)	75.2%	<b>5.1%</b>	<b>13.8%</b>	3%		5.5%	Noturno
Técnico em Cuidador de Idosos Integrado ao Ensino Médio (PROEJA) (3 anos)	76.3%	<b>5.5%</b>	<b>18.2%</b>				Noturno
Total	82.2%	5.9%	9.6%	1%	1%	2.1%	

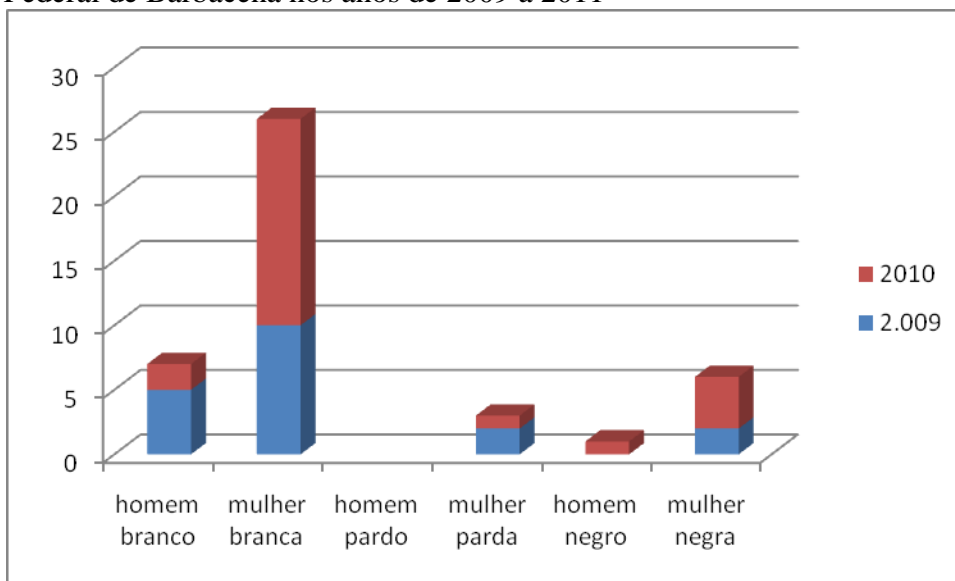
Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Nota-se na Tabela 2 que os cursos com a maior presença de “negros” e “pardos” são os de “Cuidador de Idosos” (23,7%), “Agroindústria” (19,9%), “Segurança do Trabalho” (18,9%), “Agropecuária” (18,3%) e Turismo (17,1%). Podemos levantar fatores histórico-culturais, mas, também, fatores conjunturais para analisar os cursos nos quais os negros e pardos aparecem em maior número, ainda que próximo dos 20%, apenas. Analisando do ponto de vista da história e da cultura, pode-se destacar que, com exceção do Curso Técnico em Segurança no Trabalho, os demais guardam entre si uma derivação de atividades realizadas originalmente no âmbito da casa e suas circunscrições, tais como: cuidar, receber, processar e preparar alimentos, plantar, cuidar dos animais. Já entre os cursos que apresentam menor presença de estudantes negros e pardos, aparecem os de: “Paisagismo” (7,5%), “Informática” (11,5%), “Gestão de Negócios” (12%). O que parece se evidenciar nestes cursos com menor porcentagem de negros e pardos é o perfil de origem da atividade, mais voltado para o mundo público que para o privado, com profissões que não se originaram da casa, mas do mercado e das atividades desenvolvidas na cidade, haja vista que, entre os com menor percentual de negros, estão cursos de perfil bem urbano.

Contudo, podemos caminhar por um campo de reflexão mais ligado aos fatores conjunturais, sem desprezar as raízes históricas do Brasil, e levantar hipóteses explicativas para a maior ou menor porcentagem de negros e pardos, considerando fatores ligados às circunstâncias atuais presentes no IFET, tais como: o turno de oferecimento dos cursos, a oferta de alojamentos, o nível de concorrência para cada curso. No conjunto, todas essas variáveis podem contribuir para um viés de raça na composição dos cursos. O turno noturno parece ser um fator presente em três dos cinco cursos com maior porcentagem de negros e pardos – Nutrição, Segurança no Trabalho e Cuidador de Idosos – bem como o alojamento, oferecido para os cursos em horário integral. Tais fatores podem ter facilitado um percentual um pouco maior de estudantes negros e pardos nos cursos de Agroindústria e no de Agropecuária. Além disso, o

fator concorrência também deve ser uma variável considerada. Estes são cursos que apresentam menores índices de concorrência quando comparados com os demais cursos técnicos da instituição. Nos gráficos a seguir, detalha-se de forma mais clara a situação por gênero e sexo em cada um dos cursos.

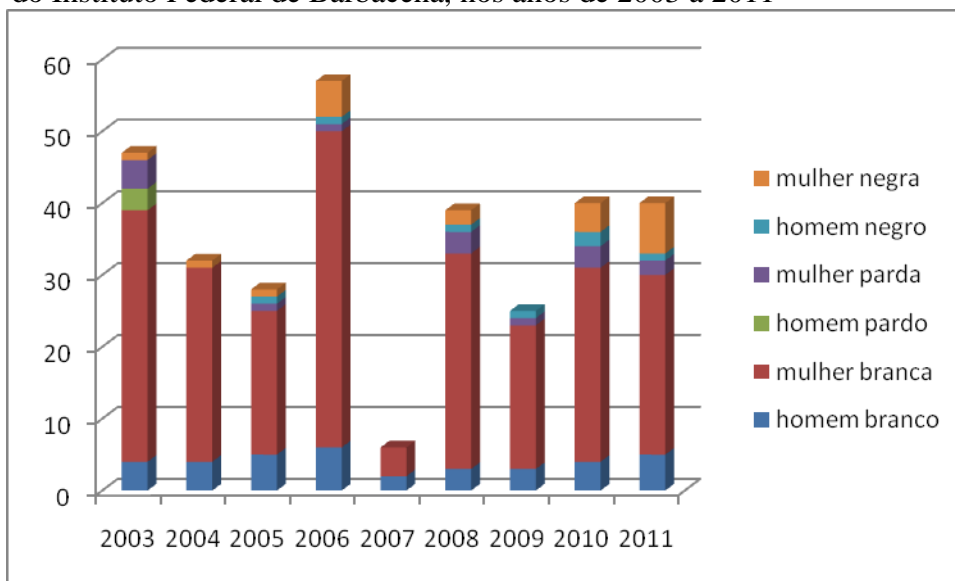
Figura 5 - Relação de estudantes por sexo e cor no Curso de Cuidador de Idosos. Instituto Federal de Barbacena nos anos de 2009 a 2011



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Percebe-se pela Figura 5 que o Curso para Cuidador de Idosos é um curso de forte viés feminino e branco, e que na passagem de 2009 para 2010 cresceu a procura de mulheres brancas e negras, como, também, de homens negros. Este é um curso exclusivo para indivíduos que não concluíram o ensino médio no tempo específico. A alta procura pode estar ligada à necessidade de dar continuidade aos estudos, bem como obter uma formação para ingressarem no mundo do trabalho. Outra explicação reside no fato de o curso ser oferecido no período noturno, o que facilita a participação de jovens que precisam conciliar trabalho e formação acadêmica.

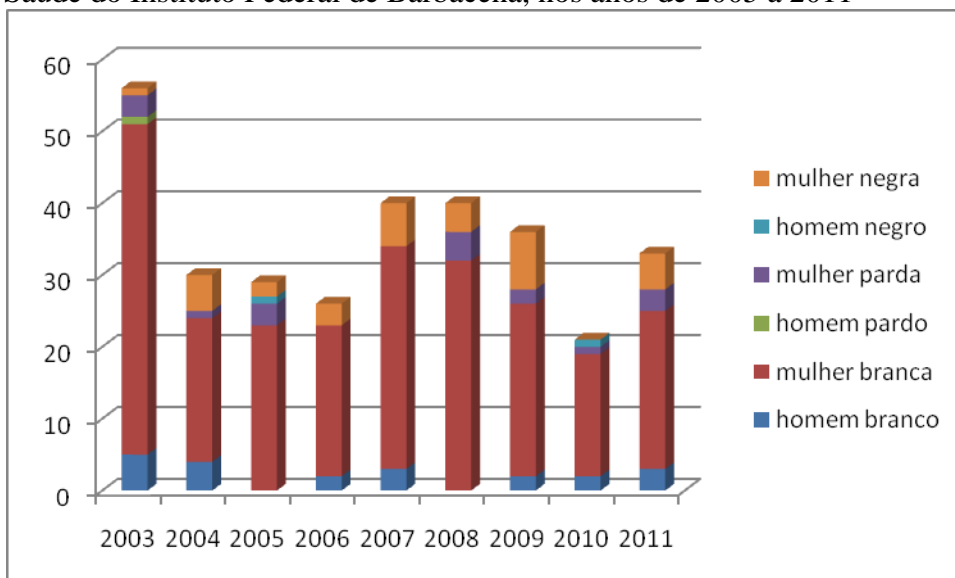
Figura 6 - Relação de estudantes por sexo e cor no Curso de Enfermagem do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2003 a 2011



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

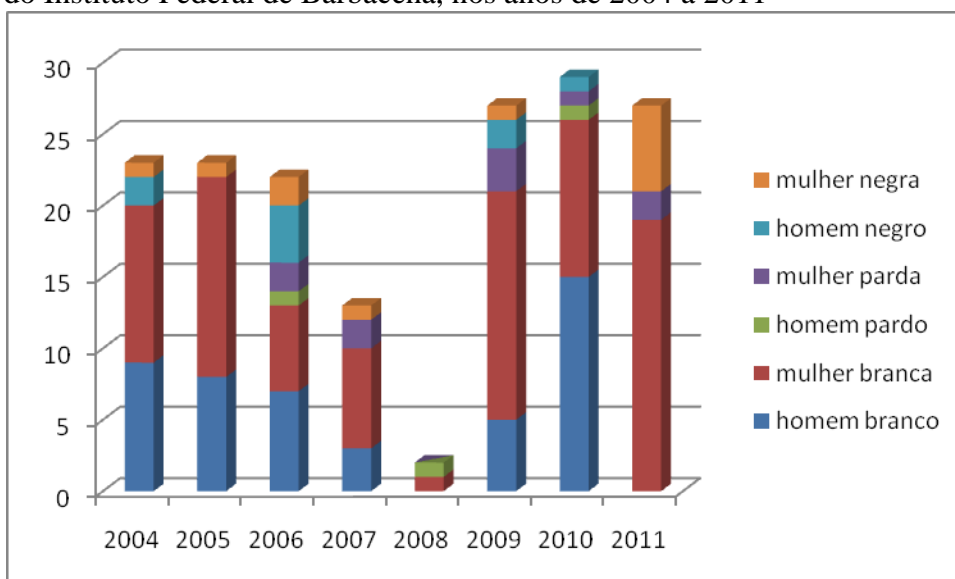
Nota-se nas Figuras 6 e 7 que os Cursos de Enfermagem e de Nutrição são marcados pela presença de mulheres e com a predominância das estudantes brancas entre elas. Os cursos apresentam tendência de trajetória decrescente entre 2003 e 2011, com algumas oscilações em sentido contrário. As oscilações, assim como para os demais cursos, provavelmente estão relacionadas à divulgação das vagas junto às escolas e à clientela em geral. Tal como o Curso de Cuidador de Idosos, esses cursos trazem em sua historicidade forte viés de gênero feminino, no qual o cuidado está relacionado às ditas funções femininas.

Figura 7 - Relação de estudantes por sexo e cor no Curso de Nutrição e Saúde do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2005 a 2011



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

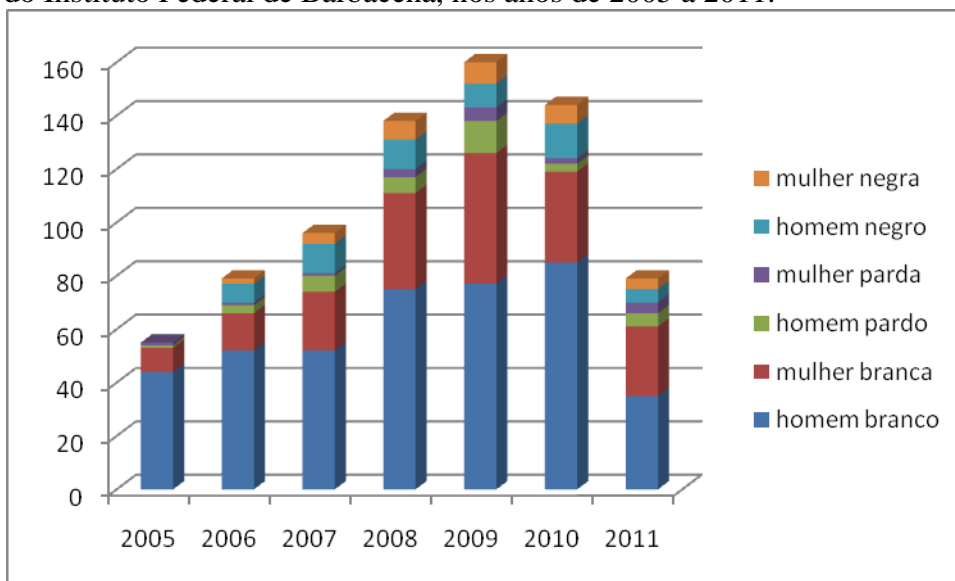
Figura 8 - Relação de estudantes por sexo e cor no Curso de Agroindústria do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2004 a 2011



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

O Curso de Agroindústria, embora também com maior presença de mulheres e brancas, apresenta uma maior expressividade de homens brancos, até 2010. O ano de 2011 parece ter sido um ano atípico face à sua trajetória anterior, em função de ter havido uma feminização completa do curso.

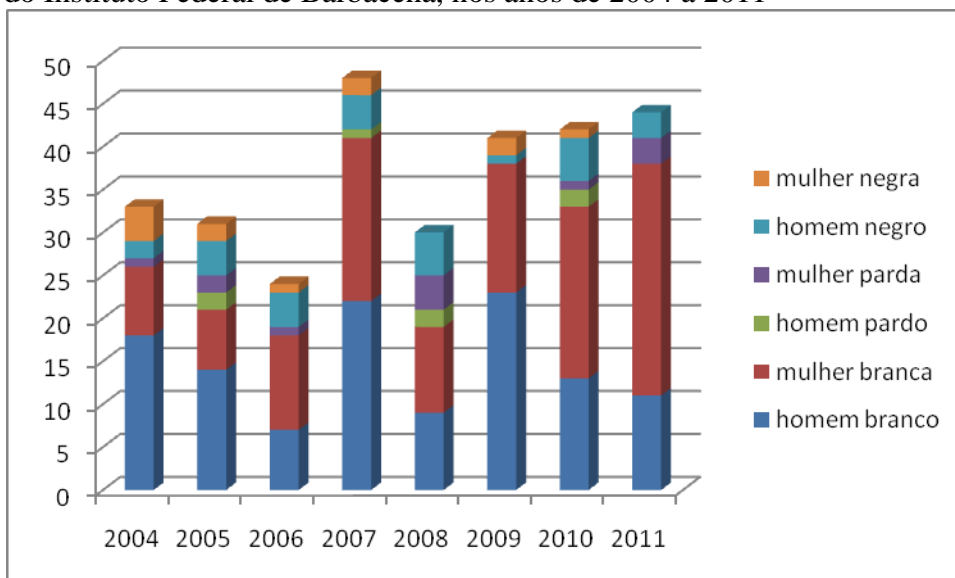
Figura 9 - Relação de estudantes por sexo e cor no curso de Agropecuária do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2005 a 2011.



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O Curso de Agropecuária, conforme pode ser visto na Figura 9, é um curso com predominância de homens e brancos, cuja expressividade de mulheres brancas, porém, é maior do que a de homens negros e pardos, o que revela que o viés de raça é mais significativo do que o de gênero neste curso. Outro dado que chama a atenção é a acentuada diminuição da demanda de 2010 para 2011. A Figura 9, que apresenta a situação do Curso de Agricultura, que funcionou até 2011, apresenta um predomínio das mulheres brancas nos dois últimos anos, 2010 e 2011, revertendo a tendência de masculinização do início da década. Percebe-se que, assim como o Curso de Agroindústria, o Curso de Agropecuária, tradicionalmente masculino, vem abrangendo uma forte clientela feminina, demonstrando assim que as diferenças de gênero parecem não mais influenciar significativamente na presença de mulheres na instituição.

Figura 10 - Relação de estudantes por sexo e cor no Curso de Agricultura do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2004 a 2011



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Chama a atenção nesta feminização dos cursos o fato de ela se estabelecer mesmo mediante a falta de internato feminino no IFET e a presença do internato masculino. Já a pouca expressividade de estudantes negros e pardos nos cursos técnicos reforça a tese da força coercitiva da realidade dos afrodescendentes brasileiros, os quais ainda têm pouca participação nos espaços de formação educacional. O legado da escravatura parece cobrar o seu preço a uma sociedade que se pretende democrática, ainda hoje. Os negros ainda têm dificuldades de inserção nesses espaços, haja vista os exames de seleção para a entrada na instituição. A Tabela 3 evidencia esta afirmação, ao trazer a faixa de renda em que se situa o público do IFET. Pode-se perceber no quadro que os cursos com maior porcentagem de baixos salários são justamente aqueles onde os estudantes negros e pardos estão mais presentes, ainda que sub-representados.

Tabela 3- Relação entre renda familiar dos (as) estudantes e cursos técnicos do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2003 a 2011

Curso	Renda per capita							Total
	até 1 s.m.	1 a 2 s.m.	2 a 3 s.m.	3 a 5 s.m.	5 a 10 s.m.	10 a 20 s.m.	Não identificado	
Ecologia e Meio Ambiente	<b>12.7%</b>	<b>47.5%</b>	24.6%	5.9%			9.3%	100.0%
Informática	12.6%	36.8%	33.3%	13.8%			3.4%	100.0%
Gestão de Negócios	6.8%	17.6%	29.7%	12.2%	18.9%		14.9%	100.0%
Nutrição	<b>3.1%</b>	<b>41.5%</b>	9.2%	13.8%	17.7%		14.6%	100.0%
Enfermagem	<b>19.6%</b>	<b>47.8%</b>	30.4%				2.2%	100.0%
Turismo/Hospedagem	<b>6.8%</b>	<b>39.8%</b>	32.0%	3.9%	2.9%		14.6%	100.0%
Paisagismo			47.4%		5.3%		47.4%	100.0%
Química	14.3%	16.3%	32.7%	10.2%	2.0%		24.5%	100.0%
Agroindústria	19.7%	23.9%	26.8%	14.1%	4.2%		11.3%	100.0%
Segurança do Trabalho	<b>9.7%</b>	<b>44.8%</b>	26.9%	9.0%	1.5%		8.2%	100.0%
Agropecuária	<b>21.3%</b>	<b>29.9%</b>	17.9%	4.3%	3.7%	0.6%	22.2%	100.0%
Cuidador de Idosos	<b>12.5%</b>	<b>54.2%</b>	16.7%	4.2%	4.2%		8.3%	100.0%
Total	13.3%	35.0%	23.8%	7.8%	5.1%	0.2%	14.8%	100.0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

De acordo com a Tabela 3, percebe-se que a renda dos familiares está situada nas faixas salariais entre um e três salários mínimos, demonstrando que a clientela do IFET é oriunda das camadas populares. Apenas os estudantes oriundos dos Cursos de Gestão de Negócios e de Nutrição e Saúde apresentam uma renda um pouco mais expressiva, alcançando o patamar de renda compreendido entre três e cinco salários mínimos. Complementam o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes as profissões dos pais: agricultores, domésticas, lavradores, pedreiros.

Os dados relativos à renda e à profissão dos pais ajudam a compreender, também, porque é tão baixa a entrada e a saída de estudantes negras no ensino técnico-profissionalizante. Elas necessitam trabalhar para sobreviver e para auxiliar a família na sua sobrevivência. Se extrapolarmos esta realidade para a forma como vêm se desenvolvendo as ações afirmativas no Brasil, não é difícil perceber que, para além de estas políticas se voltarem para corrigir as gritantes desigualdades no acesso dos negros ao ensino técnico e superior, seria necessária a complementação de ações voltadas para a possibilidade de permanência dos mesmos nos cursos em que ingressaram. Fechando este perfil socioeconômico dos estudantes, apresenta-se na Tabela 4 a procedência escolar dos alunos do IFET.

Tabela 4 - Relação de alunos e procedência escolar do Instituto Federal de Barbacena, nos anos de 2003 a 2011

Instituição	Frequência	Porcentagem	Valor Percentual
Pública	3021	<b>77.1</b>	81.0
Particular	440	11.2	11.8
Pública e particular	141	3.6	3.8
Não identificado	126	3.2	3.4
Total	3728	95.1	100.0
Dados Perdidos	191	4.9	
Total	3919	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

A coleta dessa informação foi feita por meio das várias fichas de matrículas e, em muitas delas, os estudantes não responderam ao que era solicitado, por isso o grande número de fichas não identificadas. Com um público eminentemente vindo das escolas públicas (77,1%), percebe-se o quão importante tem sido o Instituto Federal de Barbacena para o ingresso de estudantes das camadas populares. Esses números representam jovens que, em sua grande maioria, não teriam condições para custear estudos posteriores em uma instituição particular e encontram na escola agrícola oportunidade ímpar para projetarem seus objetivos.

Após termos apresentado o perfil socioeconômico dos estudantes do IFET de Barbacena e a forma como eles se localizam nos cursos oferecidos pela instituição, apresentaremos a seguir o cenário relativo à evasão dos cursos.

Tabela 5 - Índice de evasão dos cursos técnicos, separados por sexo e “raça”

COR	HOMENS		MULHERES	
	Nº de alunos	% dos alunos que não concluem o curso	Nº de alunos	% dos alunos que não concluem o curso
Branco	1382	39%	1593	27,1%
Pardo e negro	251	<b>71%</b>	694	<b>43,3%</b>
Amarelo	2	0	1	0
Indígena	1	100%	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Com relação ao índice de evasão dos cursos técnicos do Instituto, pode-se perceber que há um elevado número de estudantes que, independente da “raça” e do sexo, evadem da instituição. Contudo, a realidade que afeta os negros e pardos é mais dramática, com números que apontam para um fato: a dificuldade em se manter estudando, seja por questões relativas à necessidade de trabalhar e ajudar no sustento da família seja por dificuldades de conseguir se dedicar ao estudo e obter desempenho satisfatório. A evasão dos estudantes negros do sexo masculino ainda é maior quando comparada com a das estudantes do sexo feminino. Evidenciam-se mais uma vez os vários desafios que para esses estudantes se impõem, tais como a necessidade de conciliar trabalho e formação e a gerência das famílias, que representam graus de responsabilidades maiores para o sexo masculino do que para o feminino. Almeida (2010) evidenciou que a evasão na maioria das vezes é ocasionada pelas dificuldades que os alunos encontram com relação às disciplinas e à rotina da escola. A rotina diária da escola exige que os estudantes permaneçam durante todo o tempo na instituição, inviabilizando conciliar trabalho e formação. Considerando os altos índices de evasão de

maneira geral, seria necessária a realização de estudos mais específicos, capazes de identificar as causas e as possíveis soluções para o problema.

### 3.1.1 Fatores que influenciam a saída dos estudantes

Para verificar as variáveis que influenciariam a conclusão dos cursos técnicos, foram realizados testes estatísticos com esse fim. Primeiramente selecionamos as variáveis que havíamos coletado na primeira etapa da pesquisa: cor da pele, curso técnico e procedência escolar. Em seguida foi realizado primeiro teste estatístico denominado “Quiquadrado”, a fim de verificar se as variáveis selecionadas tinham alguma associação com a conclusão do curso. As únicas variáveis que apresentaram associação com a variável conclusão do curso foram: Cursos Técnico de Informática e Zootecnia e a variável procedência escolar (escola pública ou privada).

Após verificarmos tais dados, foi realizada uma Regressão Logística com o objetivo de identificar quais variáveis tinham relação direta com a conclusão do curso, que também mostrou que as únicas variáveis que tinham correlação foram curso técnico e procedência escolar.

Tabela 6- Quadro estatístico das variáveis que influenciariam a conclusão do curso técnico

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
1ª Etapa Curso			188.421	12	.000	
Curso(1)	.556	.800	.483	1	.487	1.743
Curso(2)	1.798	.801	5.046	1	.025	6.040
Curso(3)	1.318	.807	2.670	1	.102	3.737
Curso(4)	1.128	.802	1.977	1	.160	3.090
Curso(5)	.285	.806	.125	1	.724	1.329
Curso(6)	-.317	.812	.153	1	.696	.728
Curso(7)	.965	.800	1.452	1	.228	2.624
Curso(8)	1.508	.805	3.512	1	.061	4.518
Curso(9)	.655	.879	.555	1	.456	1.925
Curso(10)	-.147	.859	.029	1	.864	.864
Curso(11)	1.264	.818	2.385	1	.123	3.539
Curso(12)	-.031	.812	.001	1	.970	.970
Procedência			19.113	2	.000	

Procedência(1)	- .433	.219	3.903	1	.048	.648
Procedência(2)	.095	.245	.149	1	.700	1.099
Constante	-.953	.820	1.350	1	.245	.386

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Através desses dados, verifica-se que cor da pele não representaria barreira significativa capaz de influenciar na saída desses estudantes. As únicas variáveis que apresentaram relação direta com a conclusão do curso técnico foram: o curso escolhido e a procedência escolar. Assim, determinados cursos apresentariam no seu decorrer certas dificuldades que impediriam que os alunos chegassem ao término. Foram os cursos de Zootecnia e Informática. Já com relação à procedência escolar, verificou-se que alunos oriundos de escolas públicas teriam maiores chances de concluir o curso do que alunos que vinham de escolas particulares. Ainda que não se tenha justificativa que explique tal correlação, alguns apontamentos podem ser feitos: alunos provenientes de escolas particulares no decorrer do curso o abandonam por optarem realizar outros cursos, ou mesmo o curso superior, em outras instituições, inclusive particulares. Tal situação para estudantes vindos de escolas públicas não é recorrente. Para eles, a oportunidade de formação técnica em uma instituição pública representaria uma oportunidade ímpar para que posteriormente pudessem ingressar no mundo do trabalho. Por isso, valorizam o curso e tentam permanecer até a sua conclusão.

No próximo capítulo, mergulharemos no universo subjetivo dos estudantes e obteremos mais dados para interpretar esses processos objetivos.

## CAPÍTULO 4

### **5 OS PROCESSOS SUBJETIVOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESTUDANTES NEGRAS INGRESSAS E EGRESSAS DO IFET**

No capítulo 4, foi apresentada a realidade objetiva das condições socioeconômicas e da situação escolar das estudantes negras e pardas no IFET de Barbacena. Neste capítulo, apresentaremos a interpretação subjetiva que elas atribuem para as suas vidas e, especialmente, para a forma como percebem a escola e o mercado de trabalho.

#### **5.1 Sobrepondo as dicotomias raciais: quando cor da pele não implica barreiras para as estudantes negras**

Nas entrevistas realizadas, 20 (vinte) das estudantes egressas e ingressas entrevistadas afirmaram que racismo e discriminação existem, porém não atribuíam a eles força suficiente para impedir a sua ascensão. As estudantes foram enfáticas ao destacar que a cor da pele e as diferenças físicas são apenas marcas externas que não as impediam de projetar o seu futuro profissional. Neste grupo de entrevistadas, a expressão “sou bem resolvida quanto a isso” se repetiu com frequência. Segundo elas, o estudo as faz mudar de comportamento, de disposição; possibilita-lhes ter sonhos que em momentos anteriores poderiam ser impossíveis; dá-lhes firmeza enquanto negras, *a fim de que possam demonstrar o seu valor com toda a vivacidade possível*. O estudo lhes desperta o sentimento de igualdade de condições e não mais de diferença.

Tal reação se deu de forma similar à que Florestan Fernandes (2008b) encontrou sobre os negros em ascensão. Se antes se achavam na posição de coitados ou inferiores aos outros, a partir do estudo e da ascensão através do trabalho, manifestavam uma atitude diferente em

relação a olhar para si mesmo e começavam a enfrentar os obstáculos sociais, dando novos sentidos à sua existência. A absorção de novos modelos de personalidade – *status* – fazia-se acompanhar de substanciais alargamentos quantitativos e qualitativos do seu horizonte cultural (FERNANDES, 2008b). Nas entrevistas, a cada fala ficava nítida a proximidade do sentimento, expresso pelas estudantes negras, de necessidade de superação da sua condição de vida, que elas não associavam ao preconceito racial, mas às desigualdades sociais e econômicas, conforme pode ser constatado na fala seguinte:

Jussara: *Eu sou **uma pessoa resolvida**, né. Eu não tenho dificuldade, nunca senti isso comigo não e nem com ninguém. Se teve preconceito eu não percebi. Se teve eu tava tão desligada que não percebi. Também não dou nem tempo de acontecer isso. Acontece isso, quando a pessoa não é esclarecida, não tem desenvoltura para conversar, dialogar né.* (Grifos da pesquisadora)

Letícia: *Até hoje nunca ninguém me tratou diferente pela minha cor ou pela minha condição financeira não. Também, mesmo se acontecer, eu sou **super bem resolvida (não se deixa abater, não interfere na sua subjetividade)** com isso.* (Grifos da pesquisadora)

Pesquisadora: *Como assim, super bem resolvida?*

Letícia: *Eu fui criada numa família, boa assim, que a gente se ama assim entendeu, e se respeita. Então eu acho assim, que a cor da sua pele não diz muita coisa de você. A cor da sua pele é uma pigmentação, o que vai dizer de você é o seu caráter. Então pode ter um negro bandido? Pode, mas pode ter um branco bandido também, depende da situação, das circunstâncias, porque são vários fatores, ué, que englobam isso. Sou bem resolvida, graças a DEUS. Também por eu trabalhar no comércio, eu lido com muita coisa sabe, graças a DEUS sabe, mesmo se eu sofresse eu não me abateria por isso não.* (Grifos da pesquisadora)

Nesta fala, torna-se necessário fazer uma ressalva no foco que a entrevistada dá à dimensão familiar. Ela mostra que, por detrás das concepções de ser e estar no mundo, os valores, principalmente os adquiridos na socialização familiar, são muito importantes na distinção da pessoa. Florestan Fernandes teceu reflexões sobre isso ao salientar que a estruturação da família é um fator fundamental para o indivíduo saber lidar com as diferenças sociais. As técnicas de ajustamento racial presumem um elevado domínio sobre as próprias emoções,

consciência racional de forças psicossociais que interferem nos interesses egoísticos do agente e verdadeiro talento de ator. Portanto, trata-se de uma modalidade de comportamento inteligente, demasiado complexa e desgastadora, demandando, portanto, o apoio familiar (FERNANDES, 2008b).

*Letícia: Às vezes as pessoas olham muito o físico e não vê por dentro. Vale mais o por dentro do que por fora. As pessoas valorizam o físico. Conheço pessoas que discriminam. Pessoas que têm dinheiro acha que por ser negro é ladrão. Em muitos lugares eu já ouvi falar. Fulano não dá serviço para outro porque é negro (Contou um caso de uma mulher no rio que não quis empregar uma moça porque ela era negra). Acho que os negros mesmos têm preconceito deles mesmo. Olha a questão de namoro, sexualidade, negros preferem as brancas.*

Nesta fala fica clara a concepção de Fernandes (2008b) quando este afirma que o reconhecimento de situações objetivamente vividas de “preconceito de cor” é um passo fundamental para a não imobilidade do negro, para que ele não aceite um destino de inferioridade e dependência e projete-se como pessoa e como igual na cena histórica, entendendo que as disparidades econômicas, sociais e políticas não são produtos de uma fatalidade psicobiológica e racial, mas de circunstâncias exteriores, moldáveis pela ação coletiva dos homens. Embora Florestan Fernandes pareça colocar uma responsabilidade muito grande na mão do indivíduo e da família, tal sentimento de não vitimização da sua condição foi muito recorrente nas entrevistas. O preconceito e as desigualdades eram reconhecidos, mas não eram encarados de forma a paralisar as entrevistadas; ao contrário, davam-lhes força para lutar.

*Paula: Sou uma pessoa que antes eu não estaria conversando com você. Eu iria inventar mil maneiras para não estar com você. Passou o tempo, cheguei num ponto que eu criei coragem de lutar.*

*Pesquisadora: E aconteceu alguma coisa assim para criar essa coragem?*

*Paula: Principalmente por causa das minhas ex-patroas. Elas falavam que eu não ia conseguir, entendeu?*

*Pesquisadora: Quando elas falavam que você não ia conseguir, o que passava na sua cabeça?*

*Paula: Naquele momento, me deu vontade de parar, mas eu fui forte, saí, fiquei com muita raiva, tudo de fora estava perfeito, mas por*

*dentro foi horrível. Eu coloquei na minha cabeça que eu não sou daquele jeito e pronto. E fui à luta...*

Além da dimensão mais reflexiva, as falas das estudantes demonstraram que elas controlam seus dispositivos nas relações de poder, de modo a equalizar as diversas forças que poderiam existir. Passam a resistir ao preconceito, à discriminação racial e a ultrapassar as supostas hierarquias. Impõem-se de modo a evitar serem atacadas, discriminadas. Fazem-se perceber como detentoras de valores de pessoa, dignas de respeito. Como destaca Foucault (2007), não é a imagem invertida do poder, mas o próprio poder.

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 2007, p. 241)

O poder não existe estancado, mas é um feixe de relações mais ou menos organizadas, mais ou menos piramidalizadas, mais ou menos coordenadas. Não haveria passividade nas ações humanas, pelo contrário: nesse feixe de relações, interesses diversos, assim como mecanismos diversos, poderiam ser utilizados para preservar ou alterar os padrões existentes. Segundo Florestan Fernandes,

(...) a consciência de que o preconceito de cor existe vem acompanhada da disposição de encará-lo e de combatê-lo pelos meios possíveis. Essa disposição leva o negro a um dos fulcros dos dinamismos da situação de contato. Impele-o a conceber o preconceito e a discriminação raciais, em suas manifestações tipicamente brasileiras, como problema social e a procurar, para ambos, uma solução igualmente social”. (FERNANDES, 2008b, p.46)

Outro fato interessante é que, apesar de demonstrarem força interior para reverter a situação, as estudantes negras têm claro que discriminação e preconceito fazem parte da realidade de outras pessoas. Elas têm consciência que tais questões existem. Isso se dá porque, durante todo momento de nossas interações sociais, atribuímos e somos atribuídos a partir de rótulos. Constantemente seremos avaliados e lidos socialmente.

Josefa: *Sempre vai ter uma ou aquela pessoa que olha diferente dela e acha aquilo estranho e entorta o nariz. Sempre vai existir uma pessoa que olha para outra com olhar estranho. Sempre a situação vai ficar assim implícita. E ali no IFET, eu nunca passei por nenhuma situação constrangedora com relação a isso.*

A mudança é vista a partir da introspecção, da volta para o olhar de si mesma e não o olhar alheio. Certamente é um processo que não acontece ao acaso, mas que pode ser resultado da combinação de vários fatores, como a renda, a escolarização, os grupos de sociabilidade, dentre outros. Ainda que não seja claro quando esse processo de ruptura se dá, fato é que, ao desviarem o foco da estrutura, conseguem direcionar as suas ações e se fortalecerem no combate ao racismo e ao sexismo.

Josefa: *Assim, eu mudei também, porque é diferente você ouvir a opinião de uma pessoa e se irritar com aquilo, se fechar, se uma pessoa te xinga você guarda aquilo, e então você ignora aquela pessoa, você sabe que não é verdade então você não guarda aquilo para você. Não dá importância. Você sabe que aquilo não faz diferença na sua vida. Alguma coisa meio assim, pode parecer meio hipócrita, mas é como eu lido. **Eu me interessava, me importava muito pelo que os outros achavam. A partir do momento que eu esqueci o que os outros achavam e fui cuidar de mim também, dar aquele jeito no cabelo, dar aquela jogada pro lado (risos), você dá assim aquele, nossa, passo a ser eu. Eu me basto sabe? Não interessa se você não me acha bonita, me desculpa. E a partir daí você passa a se aceitar independente do que outras pessoas acham de você. Assim também é na sua capacidade mental, você tem que saber a sua capacidade e quando você bater numa porta de emprego para procurar emprego e ela fechar para você, você não vai achar, nossa, eu sou incapaz. Não, olha assim: nossa, eles não sabem o que eles perderam (risos). Eu vou para outra e vou fazer o meu sucesso lá. Vai por esse caminho que dá certo.** (Grifos da pesquisadora)*

Vilma: *Depois que comecei a estudar, aí foi me dando aquela vontade de achar que eu podia ir mais longe e que eu tinha essa oportunidade. E comecei a correr atrás... eu acho que mudou tudo, sei lá, assim acho que clareou mais a minha ideia, eu tenho vontade, eu sei que sou capaz, sou capaz de fazer o curso e de ir além. Estou me sentindo igual a todo mundo. Antes eu me sentia um pouquinho inferior, sabe? Só que agora acho que era de mim mesma. Antes eu não tinha coragem de entrar em certos lugares, achava que lá era só para pessoas melhores que eu. Agora não, agora melhorei, sei lá, eu sinto assim que eu estou igual a todo mundo, posso entrar em qualquer lugar, que eu não vou me sentir que as pessoas estão me*

*olhando, antes achava que as pessoas estavam me olhando. Coisa da minha cabeça. (Grifos da pesquisadora)*

Em todas as falas anteriores, nota-se certo grau de elevação da autoestima e afirmação identitária, comprovando o que Florestan Fernandes também evidenciou em suas pesquisas, que a educação formal representa um patamar de afirmação social para o negro e o mulato. Ela fornece um novo ponto de partida. Oferece-lhe um maior domínio sobre si mesmo, condição essencial para não se colocar nem ser posto à margem na competição com o branco (FERNANDES, 2008b). Trata-se da metamorfose da condição de indivíduo à condição de pessoa. Enquanto era indivíduo, era apenas um ser apenas biológico; enquanto pessoa, passa a ser um indivíduo provido de *status* social e papéis definidos, com direitos comuns a todas as outras pessoas. Não significa a perda de etnicidade. Esta situação relatada pelas estudantes negras nos dias de hoje se distancia completamente daquela que vigorava desde a Colônia e o Império no Brasil, relativa à perspectiva de embranquecimento do negro que conseguia estudar.

Dentro dessa pressuposição de “branqueamento racial”, o estudo era concebido como algo vinculado ao universo do branco e aqueles negros que o faziam eram considerados como exceção à regra e passavam a ser vistos como se estivessem embranquecendo ao estudar. Dentro dos depoimentos das estudantes negras, destacados anteriormente, o que se destaca é que o acesso a uma formação técnico-profissionalizante e superior se constitui em forma de elas afirmarem a sua autoestima como negras e não como uma forma de elas se sentirem embranquecendo ou de se sentirem sendo percebidas como embranquecendo. É sentindo-se como negras, com iguais direitos sociais, que elas se sentem adentrando os espaços públicos, antes percebidos como fora do seu mundo.

## **5.2 A marca da cor: dos processos psicológicos do racismo à visão estigmatizada**

Após a realização das entrevistas, pudemos identificar outro grupo de estudantes que absorveram de forma mais “conformista” a sua situação objetiva de vida, afirmando-se “marcadas” pelo preconceito e pelo que ouviam sobre si mesmas. Neste grupo se

encontravam as jovens que não conseguiram transcender as suas condições de existência. Ao se sentirem estigmatizadas, não se sentiram no direito de lutar, de buscar ser vistas como iguais ou de brigar pelos seus direitos. Ao contrário, conformaram-se com as desigualdades sociais e com a percepção do preconceito, de tal modo que não buscavam, não ansiavam, não sonhavam, comportando-se como estigmatizadas, sentindo-se inferiores diante da realidade.

Conforme destacou Goffman (1988), os estigmatizados passam a se comportar como tal e não veem outra situação para si mesmos. Ou ainda, conforme destaca Sousa (1983), presas aos estereótipos, passam a acreditar no mito e a ver-se com os olhos e a falar a linguagem do dominador. Semelhante à *submissão encantada* definida por Bourdieu (1996), essas estudantes aceitavam a realidade como dada, pronta e acabada, assumindo que nada poderia ser feito para desnaturalizar as diferenças socialmente construídas. Sem questionamentos e reflexão, acabavam consentindo e legitimando a propagação das hierarquias sociais. Aceitavam como destino as posições mais relegadas socialmente. Após a conclusão do curso, elas não conseguiram emprego na área em que se formaram e permaneceram trabalhando nas funções que outrora desempenhavam: babás ou empregadas domésticas.

Neste último grupo, encontra-se também o maior contingente daquelas estudantes que se evadiram do curso por falta de recurso financeiro para se manterem durante a formação, com dificuldade em conciliar trabalho e estudo, e que tinham dificuldades de transporte. Na escolha entre estudar e trabalhar, as jovens priorizaram a segunda opção. Estas estudantes não receberam o mesmo incentivo dos seus familiares que as demais estudantes. Segundo Nogueira e Nogueira (2006), em razão do processo de internalização das suas chances objetivas, essas estudantes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível, o que as protege contra ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis. Saberiam bem até que ponto seus anseios poderiam ou não ser concretizados e, dentre as chances possíveis e impossíveis, prefeririam apostar no que compete à sua realidade. Diante disso, as aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manterem ou se elevarem ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acessos mais rápidos à inserção profissional. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Como não tiveram uma socialização que as fizesse encarar de maneira diferenciada os conflitos sociais e raciais, acabam desistindo de suas carreiras e voltando às funções de origem, quer seja como empregadas domésticas ou como babás. Assim, diferentemente das estudantes que se dizem “bem resolvidas”, essas estudantes não projetam e nem criam mecanismos para que seus projetos aconteçam. Possuem um espírito de derrotismo, acreditam que as possibilidades são mesmo apenas para os brancos e que nada poderia ser feito para reverter a situação.

A preocupação com o tempo presente lhes impede de projetar metas para um futuro que, para elas, poderia ser distante demais, dada a urgência com situações mais específicas no caso de se manterem economicamente. Priorizando a questão econômica, elas acabam por permanecer nas posições de origem, não traçam perspectivas de modificar a situação na qual se encontram. É válido considerar também que a existência do preconceito racial e o medo de sofrerem algum tipo de sanção ao longo de suas trajetórias é algo que parece implícito em muitos discursos.

Fernandes (2008b) evidenciou tal perspectiva em suas pesquisas, relacionando o fato de que muitos pais, por receio de que seus filhos sofram com o preconceito racial, incentivam-nos a abandonar a carreira estudantil e procurar outros rumos. Dessa forma, os filhos criam desde cedo um sentimento de inferioridade e incapacidade frente às possibilidades de ascensão. Internalizam as concepções de que o negro realmente não tem vez, que determinadas funções e atividades são mesmo para brancos e que, portanto, não deveriam perder o seu tempo em algo que não fosse para eles. Para Theodoro (2008), o sentimento de rejeição é um dos dados relevantes da evasão escolar, que nunca é levado em conta em um país como o Brasil.

Quando os negros se sentem rejeitados, a tendência é se acomodarem e se retraírem nos seus espaços, deixando de lado o desejo de ascensão social. Tal posição interfere de modo ameaçador não apenas na sua integração, mas, também, na sua própria aceitação enquanto negros. Em uma das entrevistas, o índice de baixa autoestima e a falta de perspectiva para o futuro marcou o discurso de uma das ex-alunas. Ela sofreu bastante discriminação racial durante o processo de escolarização, a ponto de não acreditar nas suas capacidades. Questionei a ela sobre a busca por emprego e sobre o porquê de não ter chegado a procurar oportunidades de trabalho e a resposta foi a seguinte:

*Maria Aparecida: Não tem nada pra gente que é preto. E no mais para conseguir empregos tem que ser bonita. E eu não sou.*

A mesma estudante declarou que, quando foi fazer a inscrição para o processo seletivo do curso técnico, tinha intenção de se formar em Informática e, ao realizar a sua inscrição, uma das funcionárias da referida instituição lhe disse, então, para se inscrever em outro curso, que fosse mais fácil para ela. Sendo assim, ela deixou de lado o seu desejo e se inscreveu no curso de Agroindústria. A decepção com o curso foi grande e por isso, com poucos meses, ela resolveu desistir e abandonou o curso técnico.

Outra estudante esclarece que as oportunidades existentes no mundo do trabalho são para o grupo racial branco:

*Pesquisadora: Você acha que cor da pele, sexo, origem poderia ser barreira para uma pessoa conseguir um emprego?*

*Maria Aparecida: Sim. Porque as pessoas que são mais claras parecem que têm mais vantagem.*

*Pesquisadora: Como assim?*

*Maria Aparecida: Sei lá, não se explicar não... Mas geralmente em tudo a gente vê na televisão tudo são pessoas claras, muito raramente tem negros, morenos.*

Ainda que a estudante não tenha deixado claro qual o maior motivo para tal argumento, pode-se entender que por trás da identificação racial branca está embutido também um ideal de boa aparência, que tem sido parâmetro para a seleção e categorização dos indivíduos; e aqui não apenas os indivíduos negros estariam sendo prejudicados, mas grande parte da população que não se enquadra nos padrões ditos hegemônicos.

### **5.3 A perspectiva da escola enquanto espaço de aquisição de competências e de autonomia**

Mais do que conquistar um diploma, estudar em uma instituição como o IFET representava para 80% das estudantes negras e pardas uma oportunidade ímpar para mudar a sua posição no espaço social, que independe, inclusive, da escolha do curso, uma vez que se formando, seja lá em qual curso técnico for, elas terão mais chances de se inserirem no mundo do

trabalho. Essa imersão representa a possibilidade de ocuparem posições diferentes das que sempre ocuparam e que consideram humilhantes, a exemplo daquelas que ocupam funções como babás, empregadas domésticas, dentre outros trabalhos que são mal qualificados e remunerados. Como destacou Ribeiro (2006), estas são as profissões que, historicamente, fazem parte do cotidiano de mulheres negras. São posições mais relegadas socialmente, cujo valor aquisitivo não chegaria, na maioria das vezes, a um salário mínimo.

Por outro lado, inseridas nos cursos técnicos da instituição, elas começam a se envolver, de alguma forma, com bens culturais considerados superiores, e sentem-se ganhando prestígio, poder e distinção social. Tal posse remete ao capital cultural que representa o poder advindo da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais: livros, obras de arte, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças e, além disso, a posse de certificados escolares. Dessa forma, a aquisição de um diploma, em uma escola como o IFET de Barbacena, foi vista por 95% das estudantes (60 estudantes ingressas e egressas) como importante fator de aquisição de capital cultural e, conseqüentemente, de conquista de uma melhor condição social.

Assim, o valor simbólico do diploma escolar está relacionado à afirmação da distinção social e de privilégio cultural por parte das estudantes negras e pardas entrevistadas. Segundo elas, o diploma lhes conferia um *status* diferenciado em meio a uma sociedade tão desigual, sendo visto como motivo de orgulho e uma chave para abrir novas oportunidades. A partir do momento em que ingressavam na instituição, passavam a fazer projeções para o próprio futuro e viam o estudo como uma possibilidade de ascensão social. A similaridade entre as jovens reside na persistência e superação. O fato de possuírem um diploma de um curso técnico era visto por elas como um diferencial para a entrada no mundo do trabalho.

Vilma: *Para mim eu acho que o estudo é tudo, é a grande oportunidade da gente crescer na vida é o estudo.* (Grifos da pesquisadora)

Paula: *Sempre trabalhei como babá, mas comecei a trabalhar de carteira assinada mesmo foi quando terminei o curso técnico, trabalhava como serviços gerais. Nada a ver com turismo. Meus irmãos sempre trabalharam também, mas lá em casa quem agarra com os estudos mesmo só eu. Um dia vai dar futuro. Eu estou fazendo Enfermagem, mas não sei se é isso que quero mas de qualquer forma é bom, se quiser posso voltar e trabalhar como Turismo ou Enfermagem.* (Grifos da pesquisadora)

Letícia: *Antes de vir para cá... eu trabalhava no comércio, trabalhava numa loja. A minha mãe é técnica em Enfermagem e ela trabalha com isso desde que eu me entendo por gente. Só que eu nunca quis pra mim .... a minha mãe sempre quis, mas eu nunca quis. Como eu tava no comércio e vida de comércio não é fácil e eu sou nova ainda, resolvi estudar. **Os empregos que eu conseguia era para ser babá de filhos de rico, que eu também não quero mais.*** (Grifos da pesquisadora)

Pesquisadora: *Como assim emprego para ser babá de rico?*

Letícia: *Assim, para trabalhar em creche, para ganhar meio salário, além de ser quase que uma babá e dar faxina na casa foi coisa que eu não quis. Então fui trabalhar no comércio, só que assim, eu vi que ficar no comércio a vida inteira não é bom, aí eu resolvi correr atrás de uma profissão. Aí comecei a falar que ia fazer alguma coisa, que ia fazer alguma coisa, só que eu não sabia o que eu queria, não sabia o que eu gostava, aí eu comecei a pedir a Deus. **Eu não aguentava mais só trabalhar e ficar em casa, eu pedia a Deus assim sei lá que aparecesse um curso e que eu me identificasse com alguma coisa. Quando foi no final do ano passado, eu fiquei sabendo da prova aqui.*** (Grifos da pesquisadora)

Além da projeção, outro aspecto levantado pelas estudantes para ingressarem na escola esteve relacionado à comodidade em permanecer na instituição. Essa comodidade está relacionada à facilidade e à gratuidade do ensino oferecido. Destacaram também o reconhecimento da instituição nessa área do conhecimento como outro fator relevante para a escolha do curso técnico.

Paula: *Sempre tive vontade de estudar aqui, mas não sabia que seria tão fácil. Vi os panfletinhos e tentei. Não trabalhava na época, daí meu irmão me incentivou. Aqui é fácil, eles dividem se tiver que pagar alguma coisa e tal. Por ser mulher eu tinha medo de vir sozinha para a escola, daí tem mais gente que vem daí eu tentei.*

As narrativas ainda evidenciam que a educação extrapola o sentido de educar e preparar os negros para viverem e competirem no mundo de trabalho, sendo uma das vias mais adequadas para a ascensão de jovens no mundo do trabalho, pois abre portas que até então poderiam estar fechadas.

Vilma: *Ah o estudo, estou vendo assim... como tudo na sociedade. Estou me sentindo igual a todo mundo. Antes eu me sentia um pouquinho inferior sabe, só que agora acho que era de mim mesma. Antes eu não tinha coragem de entrar em certos lugares, achava que*

*lá era só para pessoas melhores que eu. Depois que comecei a estudar, aí foi me dando aquela vontade de achar que eu podia ir mais longe e que eu tinha essa oportunidade. E comecei a correr atrás.*

*Joana: O técnico pode me abrir uma porta que eu estou tentando de um jeito, mas pode me abrir uma porta de outra.*

*Pesquisadora: E o que significa para você estar aqui?*

*Carla: Já é uma porta que se abriu, daqui se eu quiser continuar eu consigo, porque só de estar aqui dentro de uma federal fazendo um curso técnico, já é orgulho para minha mãe. Minha mãe fica feliz. Ela é doméstica. Ela diz que eu só tenho a ganhar estudando em qualquer curso técnico para conhecimento meu.*

Assim, ainda que haja controvérsias quanto ao sistema educacional, pela instrução as jovens conseguem transcender os seus possíveis destinos e realizar trajetórias diferentes do que usualmente as minorias fazem. Descubrem que o destino não está traçado por aquilo que nos foi dito ou colocado a nosso respeito, mas pela maneira como projetamos nossos anseios. Dessa forma, as profecias podem ser quebradas e transportadas, uma vez que traçamos objetivos e estabelecemos metas concretas.

Bourdieu (1996), no seu estudo sobre as trajetórias de alunos de camadas populares, chama a atenção para os diversos mecanismos e arranjos de que os alunos lançam mão para alcançarem os seus fins. A escolarização, nesse contexto, é de suma importância na aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para posteriormente competir “em pé de igualdade” com os demais. Nesse caminho, podem vir a contar com ajuda e influência de outras pessoas, como, por exemplo, dos familiares ou padrinhos, que encorajam e apresentam alternativas para mudar de vida. Essa ajuda pode vir em termos de auxílios materiais ou psicológicos, a partir de conselhos ou de conversas encorajadoras.

Neste último tópico chamamos atenção para o apadrinhamento, na maioria das vezes dos brancos para com os negros. Como destaca Fernandes (2008b), a proteção do branco sob modalidade paternalista continua a ser um elemento decisivo, quando se refere as possibilidades de ascensão do negro e do mulato. O indivíduo que se sente protegido impõe-se o dever de corresponder à confiança do seu protetor. Essa obsessão o impele, com frequência, a se empenhar com afinco em suas realizações a partir do estudo, do trabalho ou

do modo de ser, na esperança de que o protetor se orgulhe dele. Prevaecem, assim, os laços de compadrio, as relações patrimonialistas evidenciadas também por Franco (1997), no livro *Homens Livres na Ordem Escravocrata*.

Vilma: *Eu tinha uma madrinha de batizado. Ela quem me deu os materiais, me dava comida. Eu ficava na casa dela, ia para a escola e só de tarde que ia para minha casa. Ficava sempre lá; ela que me incentivou. Daí depois eu já tava maior, daí eu mesma me matriculei sozinha e daí eu fui seguindo sozinha.*

Das trajetórias improváveis às situações concretas galgadas com trabalho e dedicação, a influência da família tem um peso consideravelmente relevante nas escolhas dos filhos. Quanto maior for o nível de escolaridade dos pais, mais eles incentivam os filhos a conquistarem um bom nível educacional. Observamos que os familiares que possuíam uma escolaridade maior tendiam a investir mais na educação dos filhos, e entre os pais que não tiveram a oportunidade de estudar, havia um incentivo aos filhos para que estes não perdessem as oportunidades de estudo e de formação profissional.

Quando se tem alguém escolarizado na família, o incentivo para que se estude e busque novas potencialidades é recorrente na vida das entrevistadas. A projeção de um futuro melhor passa a ser vislumbrado nas estudantes. Nos seus estudos, Bourdieu (1996), remetendo-se às camadas populares, diz que existe uma tendência a se ter a educação como oportunidade de ascensão social. Essa correlação pode ser também feita com a questão racial como uma via de mão dupla, pois à medida que aumenta o capital cultural, diminuem-se as tensões raciais. As relações sociais pautam-se não mais em hierarquias, mas em habilidades adquiridas ou *habitus social*.

Custódia: *A minha mãe fez segundo grau, fez Auxiliar de Enfermagem na época, daí depois ela fez o PROFAI, daí hoje em dia ela trabalha, é concursada do Estado. Trabalha na Femig e faz Faculdade. As minhas irmãs mais novas também estão estudando. A de 19 anos faz Magistério e estuda. Lá em casa é assim, minha mãe incentiva a gente muito.* (Grifos da pesquisadora)

Quanto a essa prerrogativa, Fernandes (2008b), chama atenção para a importância do núcleo familiar no incentivo da escolarização dos filhos. Na visão do autor, quanto mais a

organização das famílias negras fosse parecida com a das famílias brancas, maiores chances os filhos teriam de se darem bem na vida. As estudantes bem resolvidas possuem apoio de pais/responsáveis que, apesar de não contarem com um capital cultural elevado, fazem de tudo para que seus filhos tenham sucesso na escola. E isso faz diferença na forma como elas se inserem e realizam suas trajetórias escolares.

Outra correlação também pode ser feita com a profissão dos pais. Na medida em que as profissões são consideradas de alto *status*, maiores são as ambições e expectativas com relação à escolaridade dos filhos. Essa é a diferença do grau de ambição de estudantes de classes menos favorecidas do relativo às estudantes advindas das classes médias. Enquanto para as primeiras o grau de ambição, muitas vezes, é mediado pelas reais possibilidades, para as demais estudantes estudar passaria a ser um quesito necessário para atingir as camadas dominantes, pois as famílias de classe média nutrem esperanças de continuarem sua ascensão social. Ao mesmo tempo, demonstram maior dispêndio e esforço na aquisição da cultura legítima.

É o que Bourdieu (1996) denomina de causalidade do provável, ou seja, os indivíduos iriam internalizando suas chances de acesso a este ou aquele bem, numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas. Assim, na medida em que conseguem superar seus possíveis desafios, crescem as aspirações para progredirem de fato, seja no âmbito educacional, seja no âmbito cultural. As estudantes aprenderiam assim, desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis ou mesmo desejáveis para alguém com sua posição social e que outros são inalcançáveis. Esse conhecimento prático iria, aos poucos, incorporando-se e transformando-se em disposições para ação.

Retomando o conceito de *habitus* de Bourdieu (1996), tem-se que a posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por sua vez, faria com que o sujeito agisse, nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006)

Os indivíduos, assim, tenderiam a refletir através de suas ações a realidade social na qual foram socializados. Já nos seus espaços de socialização, determinados bens simbólicos seriam constantemente negociados. Esses espaços corresponderiam justamente ao que Bourdieu (1996) denominou de campo – ou seja, certos espaços de posições sociais nos quais determinados tipos de bem são produzidos, consumidos e classificados. Cada campo de produção simbólica é um palco de disputas entre dominantes e pretendentes, relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. A ideia de Bourdieu (1996) é a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social, em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural ou vice-versa. Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é a de que esses indivíduos teriam as melhores condições de serem bem sucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

À medida que as estudantes entram em contato com esses bens simbólicos, tendem a relativizar a existência do racismo e projetar as suas ambições e sonhos como algo próximo de suas realidades. Ao galgarem seus passos, elas deixam explícita a ideia de que seria possível desmistificar mitos racistas sobre si mesmas. Suas escolhas passam a ser justificadas por outros direcionamentos específicos. Quanto à representação da escola, grande parte das estudantes a vê como um espaço de formação e possivelmente de superação. Por isso, dão o melhor de si nos cursos, fazem daquele um espaço de trampolim para futuramente conseguirem uma posição no mundo do trabalho. Talvez mais significativo para elas do que para qualquer outro estudante, o curso representa a única oportunidade para darem um novo direcionamento para suas vidas. Aos “trancos e barrancos”, mesmo com as dificuldades que se apresentam no decorrer do curso, elas consideram aquele um espaço de luta e realização de sonhos.

*Juliana: Para mim, para eu estar aqui dentro já é uma vitória, porque eu penso assim, que eu não sou melhor que ninguém, eu fiz a mesma forma para entrar aqui e é uma coisa que eu queria, eu corri atrás, como eu corri atrás eu consegui sabe, já é uma vitória, já é uma conquista. Já é o primeiro passo para mim sair daqui e fazer*

*Medicina, para mim encarar, ser capaz de passar em uma Medicina e passar.*

*Leandra: O curso representa pra mim minha casa, é uma luta, um sonho realizado, **nem sempre alguém consegue um curso técnico ou algo assim.** Na minha casa ninguém se formou. (Grifos da pesquisadora)*

A escolha do curso técnico se deu na maioria das vezes pelas oportunidades de trabalho que, posteriormente, poderiam encontrar no mundo do trabalho, havendo uma forte correlação entre a escolha do curso e a possibilidade de exercício de uma profissão. Outra razão é o fato de serem cursos de rápida duração: as estudantes não teriam a disponibilidade de tempo para fazerem uma faculdade superior. O curso é como uma porta que se abre e elas fazem deste um espaço rico de possibilidades. Ainda que seja difícil conciliar o curso com as demais funções – trabalhar durante o dia todo e à noite estudar –, as estudantes fazem daquela oportunidade o *locus* para, quem sabe um dia, mudarem a direção de suas vidas. Valorizam, assim, tudo o que aprendem, aproveitam todas as oportunidades que possuem, pois sabem que vão enriquecer suas possibilidades de entrada no mundo do trabalho.

*Pesquisadora: O que mais te motivou estudar aqui?*

*Letícia: Ah... Sair do comércio, ter uma profissão e futuramente fazer uma faculdade. Olha, estar aqui dentro é muito bom. Eu gosto, tenho muitas amizades, sou muito comunicativa, mas assim o que pesa é eu entender, sabe, as matérias. Acho que o problema tá comigo, porque é muita matéria e é muita coisa... Eu trabalho, venho cansada, as disciplinas chatas. Fico pensando, é tanta coisa, será que vou usar isso tudo mesmo? Isso é o que mais pesa.*

*Carol: **O jeito mais fácil de conseguir trabalho.** Técnico conta mais experiência do que faculdade. (Grifos da pesquisadora)*

*Eduarda: Ah o ensino médio aqui é mais forte e eu quero tentar faculdade que é mais difícil. E eu quero tentar uma faculdade que é mais difícil, eu não quero tentar federal, na minha cidade o ensino não é tão bom. E o curso técnico ele já me ajuda, posso arrumar um emprego para tentar me sustentar.*

Quando questionadas sobre como era estudar em uma escola como aquela, além de destacarem a questão da oportunidade, ficou forte a possibilidade de construção de sociabilidades e amizades.

Pesquisadora: *Depois que você passou e tudo, como que é estar aqui dentro?*

Josefa: *Acho que além da oportunidade, tem a amizade também porque muita gente me pergunta, meninas mais novas que me perguntam como que é estudar aqui. Aí eu falo que é bom, apesar das dificuldades das matérias, tem aquela questão de um ajudar o outro independente se você não gosta, no final todo mundo une aqui. A gente é muito forte.*

Além dos motivos acima citados, pesa também o nome que a instituição tem na cidade. Por ser uma das instituições pioneiras no ensino e formação técnica, já possui determinado prestígio na sociedade.

Patrícia: *Assim, a escola agrícola já tem um nome né pela cidade. Todo mundo conhece, e todo mundo receita né. É uma instituição conhecida. E muita gente tenta lá. Até cheguei a tentar a fazer o ensino médio lá, mas eu não consegui.*

Maria: ***A fama da escola; é uma profissão com bom salário.*** (Grifos da pesquisadora)

Foi levantada também a discussão sobre maior empregabilidade de técnicos, ao invés de universitários.

Pesquisadora: *E o curso técnico você entrou por quê?*

Josefa: *Primeiramente porque é um **curso mais rápido** do que o superior e também porque ele dá assim, muitas chances do que uma faculdade.* (Grifos da pesquisadora)

Pesquisadora: *Como assim, você acha que dá muito mais chances do que uma faculdade?*

Josefa: *Porque na faculdade eles dão bastante teoria e geralmente ela dá um pouquinho mais de imposição para a pessoa. Para você arrumar um emprego com base na sua faculdade, o salário é maior. Então, o mercado se abre mais para um curso técnico do que quem fez uma faculdade.... Então assim, olhando por esse ângulo, você entrar no mercado de trabalho as pessoas pedem principalmente a experiência. É a primeira coisa que eles pedem. Eu para entrar no mercado de trabalho, todo mundo perguntava: Tem essa experiência? Tem referência?*

Solange: *O técnico pode me abrir uma porta que eu estou tentando de um jeito, mas pode me abrir uma porta de outra.*

A credibilidade da instituição quanto ao oferecimento dos cursos foi fator de escolha do curso: por ser uma instituição pública e gratuita, representa uma alternativa para a formação de jovens que não têm condições de pagar uma faculdade ou outro curso particular. Essa facilidade é confirmada na fala a seguir:

Vilma: *Foi porque aqui a oportunidade, não é paga, assim eu pensei por esse lado, sabe?*

Solange: *Eu tentei porque é gratuito primeira coisa, eu tava tentando alguma faculdade e tentando aqui. Na verdade aqui logo que eu tentei eu passei.*

Além disso, as estudantes têm claro que novas oportunidades começaram a surgir nestes últimos anos e isso, de certa forma, representa um grande avanço para as minorias.

Sabrina: *Já melhorou bastante, mas existe. Antes a gente via preconceito pela pessoa ser negra, ser mãe solteira, dinheiro também, quem é rico quem é pobre, existe muita separação. Só estuda em escola federal quem é rico, **agora não é assim.** (Grifos da pesquisadora)*

Novamente, confirma-se a concepção de que nos dias atuais há mais oportunidades para o ingresso de estudantes que tempos atrás, quando havia poucas possibilidades de se obter o diploma em curso técnico e depois em um curso superior. Embora o objetivo maior aqui não seja enfatizar o papel das políticas públicas e ações estatais para a educação no país, vale considerar que, a partir do ano de 2003, houve uma ampliação significativa de ingressos e egressos da modalidade de ensino profissional, colocando em evidência a relevância de medidas que cada vez mais garantam o acesso e a permanência no ensino gratuito e público.

#### **5.4 O racismo nas entrelinhas ou nosso racismo à brasileira: o lugar das brincadeiras**

Nas entrevistas realizadas, emergiu o destaque para um racismo e sexismo escondido em meio às tramas do cotidiano da instituição, mais precisamente no contexto das brincadeiras. Ainda que de forma camuflada e sutil, situações de racismo e sexismo ocorrem em momentos de

descontração e brincadeiras. Dito dessa forma, entre amigos, é permitida a troca de comentários, piadinhas. Quando não estão entre amigos, as ofensas passam a ser sentidas por outro ângulo.

De acordo com Nogueira (1998), a etiqueta de relações entre brancos e não brancos, inculcada nas relações sociais, dão ênfase ao dever de se proteger da susceptibilidade destes últimos, quer pelo silêncio, quer pelo uso de eufemismo. Sendo assim, o *politicamente correto* nas relações raciais evita o uso de expressões como “negros”, utilizando expressões mais brandas como “morenos”, “marrom bombom”, “chocolate”, dentre outros termos. Entre as situações mais aceitáveis e propícias para tais informalidades, está o espaço das brincadeiras e dos círculos de amizade. Entre amigos há a ideia de permissividade, enquanto em outros contextos tais atitudes teriam outro teor. Há uma sutileza das relações raciais e suas representações no cotidiano escolar, ou um racismo cordial, o que levaria a uma boa convivência entre as diversidades. Como um pacto de invisibilidade e silenciamento, poderia se utilizar das piadinhas, situação que não seria bem recebida em outros espaços. As ambiguidades ficam nas entrelinhas com um determinado limite.

Nogueira (1998) salienta ainda que, no Brasil, o indivíduo se faz valer pelas suas próprias qualidades individuais, independentemente de sua filiação racial ou de considerações de berço. Não apenas a admiração, mas também a amizade, a deferência e o amor entrelaçam os indivíduos e as famílias, independentemente de sua origem ou aparência racial. Padecemos de um racismo cordial que permanece inscrito entre as capilaridades das relações sociais; onde todas as “raças” convivem em harmonia, seja nos momentos de diversão do samba, da cerveja ou do pagode (DA MATTA, 2001). Isso é o que faz o Brasil, Brasil, nosso velho jeitinho de lidar com as situações, inventar e solucionar problemas. Ousando utilizar das expressões de Da MATTA (2001), seria esse também o nosso jeitinho de lidar com as situações raciais, racismo estaria mais na intimidade, nas relações privadas.

Trata-se, conforme já apontou Nogueira (1998), de um tipo de preconceito racial que considera básicas as origens das pessoas, e não somente a marca do tipo racial, como ocorre nos Estados Unidos. Nosso racismo é ambivalente, pois ao fenótipo se misturam outros princípios classificatórios, tais como o pertencimento de classe, a distância social; porém, diferentemente do preconceito de origem, não gera antagonismos e ódio raciais. Desse modo,

o nosso preconceito seria muito mais contextualizado e sofisticado do que o norte-americano, que é direto e formal.

Poderíamos encontrar situações isoladas e situacionais de preconceito e não necessariamente algo que se pudesse generalizar a todos os descendentes do fenótipo negro. A consequência disso é a dificuldade de combater o nosso preconceito, que em certo sentido tem, pelo fato de ser variável, enorme e vantajosa invisibilidade, escondido nas malhas das relações sociais. Na realidade, acabamos por desenvolver o preconceito de ter preconceito, conforme já enfatizou Florestan Fernandes (DA MATTA, 2001).

Padecemos, assim, de um racismo disfarçado entre o que é correto na sociedade (bom senso) e a falsa ironia da igualdade. Se, por um lado, os riscos do nosso particularismo racial nos levam a esconder a existência do racismo brasileiro, por outro lado, o silenciamento e a não discussão efetiva de tais conflitos raciais funcionariam como um pilar onde a harmonia entre ambas as partes (brancos e não brancos) seria sedimentada, e o lugar das brincadeiras é um lugar privilegiado para observar tais negociações. Ainda que não pareça, existe uma linha invisível na qual fica subentendido até que ponto as brincadeiras seriam um desconforto ou até que ponto seriam somente momentos de descontração. Como estão em pares, leva-se pelo lado amigável e toda sombra de preconceito ou discriminação é apagada. Conforme pode ser visto nas falas a seguir, tudo é permitido, pois estão entre amigos:

*Pesquisadora: No espaço de formação você já presenciou alguma situação de discriminação?*

*Paula: Aqui não... Todo mundo trata todo mundo bem.*

*Carol: Na minha turma, todo mundo é amigo de todo mundo... não tem essas coisas não...Igual na minha sala, tem meninas que é cheia de coisa e a gente ri. Aí os meninos brincam, faz piadinha assim, mas nada de mais, mais para rir mesmo. Os meninos também nas aulas práticas dá oportunidade, às vezes está fazendo também.*

*Juliana: Aqui todo mundo é igual; é tudo na brincadeira. Não tenho problemas não, sou negra, me dou bem com todo mundo.*

*Custódia: Sempre tem brincadeiras e apelidos. O pessoal gosta, sempre fui zoada. Me chamam de Daiana dos Santos, fala que eu*

*pareço com ela... Nunca liguei, sempre levei na brincadeira. Nunca ninguém me falou nada assim para me ofender não.*

Letícia: *Ah assim, não... assim, eu e as meninas da minha sala somos negras.*

Pesquisadora: *Como assim?*

Letícia: *Eu a Paula... as meninas! Dá umas cinco meninas, então a gente brinca entre a gente, mas nunca ninguém fez nada não. A gente brinca assim, fala uma com a outra ô pretinha, ô não sei o quê... mas entre a gente, entendeu? É uma forma até carinhosa...*

Pesquisadora: *Mas as brincadeiras é mais entre vocês assim. E quando outras pessoas vão brincar existe isso?*

Letícia: *Existe. É amiga branca, amiga negra, mas assim é tudo de uma forma carinhosa mesmo, a gente brinca não tem preconceito, ô macaco, essas coisas não tem. É só ô amiga preta, de uma forma carinhosa. Uma mexendo com a outra dentro do respeito e do limite de cada um.*

Pesquisadora: *Entre amigos, né?*

Letícia: *Entre colegas mesmo. Só também às vezes para quebrar o clima né...*

Pesquisadora: *E não tem nem um engraçadinho que vem e faz alguma piadinha...*

Letícia: *Ah não, assim, eu sou uma pessoa muito bem esclarecida como te falei. E se alguma pessoa falar alguma coisa comigo que eu não gostar daí eu vou falar com a pessoa: Então, eu não tô te dando intimidade para falar comigo assim. Eu falo!*

Lorena: ***Tudo é uma brincadeira. O povo da minha sala me chama de pretinha, mas com carinho.*** (Grifos da pesquisadora)

Sobressaem, assim, os aspectos de solidariedade, ao invés da divisão e separação de grupos, os quais se referem, ainda, a uma amizade e cordialidade que superam as limitações e particularidades de cada um. Esses laços e acordos fictícios fazem parte de maneira geral das trocas simbólicas de todos os indivíduos que estabelecem contatos sociais; e, como já dito anteriormente, é o que permite a convivência entre os indivíduos. Tais acordos seriam o cimento que sustenta e permite o equilíbrio da sociedade.

Além do pacto do silenciamento, uma das estudantes deixa claro que as situações de discriminação seriam mais recorrentes na educação infantil, demonstrando que, à medida que crescem, as pessoas passam a ser mais respeitadas e essas situações constrangedoras passam a

ser evitadas no meio adulto. A tolerância e o respeito passam a fazer parte das relações sociais: evitam-se os comentários, evitam-se as piadinhas e as situações seguem recortadas em meio a acordos implícitos. É como se houvesse um acordo no qual as partes não poderiam quebrar o pacto do silêncio. Usando uma metáfora foucaultiana, racismo e sexismo passariam a ficar nas entrelinhas, ente o dito e não dito.

Pesquisadora: *Deixa te perguntar, agora mais específico com a pesquisa, em algum momento durante a sua formação na escola agrícola, você presenciou ou passou por alguma situação de discriminação, quer seja pela cor da pele, sexo ou classe social?*

Patrícia: *Não, não, assim não que eu tenha percebido. Porque assim, a gente sabe que isso é mais coisa, isso **vem bastante da época infantil**, onde tem essas coisas, né? Na escola sempre tem essa questão de um coleguinha zoando o outro e tudo mais... (Grifos da pesquisadora)*

Pesquisadora: *Como assim, um zoando o outro?*

Patrícia: *Questão de bullying mesmo, né... Os alunos pegam um aluno da turma por exemplo para ser o patinho feio por exemplo. E quando não por brincadeiras, aquele aluno mais gordinho, aquele aluno negro. Quando eu entrei na escola agrícola não percebi essas coisas. Foi diferente. Saí de um **ambiente infantil** para um **ambiente mais sério**, porque lá, pelo menos nitidamente, não vi problema nenhum quanto a isso não. (Grifos da pesquisadora)*

Vilma: *Quando eu era menor, a época de escola... um coleguinha zoava o outro, isso faz a diferença, não vou dizer que não faz e é na infância que faz a diferença (diz com relação às brincadeiras na escola quando era criança).*

Quanto ao racismo na educação infantil, é importante destacar que esse é um assunto já discutido por pesquisadoras como CAVALLERO (2003), e que tem consequências capazes de influenciar na construção da imagem das crianças e na possível negação identitária. Dependendo das experiências, as situações constrangedoras poderão afetar posteriormente as identidades das estudantes, que tenderão a não se considerarem negros(as). É também a fase dos recalques, medos e frustrações, que poderão perseguir os indivíduos até a fase adulta. Nogueira, Nogueira (2006) destaca que, desde cedo, tanto as crianças brancas como as de cor aprendem a considerar os traços negroides como elementos que contraindicam as mais desejáveis ocupações e posições sociais, estando apropriadas aos seus portadores aquelas tidas como as mais humildes e indesejáveis. Na escola, a criança negra frequentemente recebe um apelido ou ouve brincadeiras, das outras crianças, referentes à sua aparência racial.

Patrícia: *Quando eu era menor a época de escola... um coleguinha zoava o outro, isso faz a diferença, não vou dizer que não faz e é na infância que faz a diferença (diz com relação às brincadeiras na escola quando era criança).*

Pesquisadora: *E como você lidou com isso?*

Patrícia: *Na época eu me fechei, sabe, eu ia guardando tudo, que me magoava, tudo o que eles faziam que eu não gostava...*

Andréia: *Já, já passei sim... Essas coisas assim a gente sempre ouve, né? Antes quando eu era menina ouvia muito na escola... **Brincadeira boba de criança** de mexer por causa da cor. Eles mexem comigo mesmo, e ofendia é claro. Mas eu já sofri isso, já presenciei. (Grifos da pesquisadora)*

A utilização dos verbos no tempo passado deixa claro que discriminação e preconceito são situações que, na infância, teriam maior relevância do que na fase adulta. Fazem, pois, uma distinção entre dois momentos – a socialização e as relações sociais, no momento da infância, seriam marcadas por conflitos latentes; enquanto na fase adulta há uma tolerância maior. Na fase adulta, os acordos sociais parecem estar mais interiorizados nos indivíduos e por isso permitem uma cordialidade e maior respeito em relação às diferenças.

## **5.5 Mundo do trabalho e empregabilidade**

De acordo com as entrevistas, das 29 estudantes egressas, apenas seis ex-alunas estão trabalhando na área de formação: uma na área de Agropecuária, outra na área de Nutrição, uma técnica em Química, duas na área de Gestão de Negócios e uma na área de Segurança do Trabalho. As demais 23 estudantes atuam em áreas distintas das quais se formaram, tais como recepcionista em lojas e comércios, dentre outras atividades semelhantes, ou continuaram seus estudos, partindo para a formação superior. Para elas, o fato de não estarem atuando na área não se refere exclusivamente à cor da pele ou à questão de gênero, mas ao querer, de cada uma delas, procurar e encontrar um emprego. Outras respostas se referem ao grau de exigências que o mundo do trabalho coloca e as habilidades e competências próprias de cada área. Ao ingressar no mundo do trabalho, tais características são relevantes para que um profissional seja contratado ou não, portanto o conhecimento é tido como um bem necessário para a entrada no mundo do trabalho.

Patrícia: *Para você entrar no mercado de trabalho as pessoas pedem principalmente a experiência. É a primeira coisa que eles pedem. Eu para entrar no mercado de trabalho, todo mundo perguntava: Tem essa experiência? Tem referência? Como que eu vou ter experiência se ninguém me dá chance?*

Shelly: *O principal motivo que não estão pedindo técnico em Nutrição não, mais graduado mesmo. Lá em Belo Horizonte olhava experiência, via que a pessoa não tinha, não era contratada.*

Rejane: *Está difícil porque eu já deixei (currículo) em um monte de lugar e nada. Eles pedem experiência pedindo tem que trabalhar em loja não na minha área. (...) Sei lá... hoje em dia conta as experiências, as pessoas tem mais, trabalhou mais tem mais oportunidade de emprego, tem mais chance do que aquela que está iniciando ainda. O que conta hoje é estudar, enriquecer o currículo. Pois na hora em que for trabalhar o que vai contar é o conhecimento.*

Camila: *A cor não implica na capacidade de inteligência e empenho da pessoa.*

Sabrina: *Eu acho que o mercado de trabalho exige muita experiência, então se você não tem experiência você não trabalha. Igual em loja, você tem que ter experiência de seis meses, se você não tiver você não trabalha.*

Maria Gabriela: *No começo quando formei tive dificuldade, tentei trabalhar em hotéis e como não tinha experiência encontrei bastante dificuldade.*

Bianca: *Tem que estudar para enriquecer o currículo porque mesmo que seja homem claro, ter boa condição financeira, na hora de trabalhar mesmo o que vai contar é o seu conhecimento.*

Carla: *Sem conhecimento você não vai nem ali na esquina. Se não souber nem um pouquinho de cada coisa você não é nada.*

Além disso, outras questões também interferem quando o(a) egresso(a) vai procurar emprego, tais como o dilema entre permanecer no lugar de origem ou sair de lá e a insegurança em começar novos projetos.

Maiara: *Não trabalhei na área não. Na verdade nem sei o que quero direito. Aqui em Barbacena é meio complicado, trabalho teria mesmo é em recepção de hotel.*

Pesquisadora: *Você tentou trabalhar na área? Procurou alguma coisa por aqui?*

Maiara: *Na verdade eu encontrei uma oportunidade, na época tinha que ir para São Paulo, como eu era nova tinha medo de ir para longe e acabei ficando aqui mesmo.*

As discussões giram em torno das diferenças de competências e não diferenças físicas. Ainda que a pessoa seja negra ou amarela, ela deve lutar e buscar atingir o seu melhor, sendo autêntica a ponto de não se deixar ser influenciada pelo olhar do outro. O fato de ser “diferente” não traria prejuízos à sua capacidade, seja intelectual ou cognitiva; o que contaria no mercado de bens simbólicos seria o capital cultural que cada uma possui. A questão racial parece, assim, revestida de uma nova roupagem, a qual se refere às habilidades e competências.

Como destaca Jessé Souza (2006), tais argumentos têm relação com o *habitus* específico, no sentido de Bourdieu (1996). Trata-se da apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar, desde a mais tenra idade, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas, que cimentam solidariedade e identificação, por um lado, e antipatia e preconceito, por outro, o lugar fundamental na explicação da marginalidade do negro. Este ponto é central, posto que, se é a reprodução de um *habitus precário* a causa última da inadaptação e marginalização desses grupos, não é meramente a cor da pele. Ele sustenta a tese de que, se há preconceito, não é antes de tudo um preconceito de cor, mas sim um preconceito que se refere a certo tipo de “personalidade” julgada como improdutiva e disruptiva para a sociedade como um todo. A cor da pele, nesse contexto, age no máximo como uma ferida adicional à autoestima do sujeito em questão, mas o núcleo do problema é a combinação de abandono e inadaptação, destinos que atingem vários grupos, independentemente da cor. Para Souza, ao contrário do que apontou Fernandes (2008a), esse *habitus* não seria exclusivo do negro, mas de todos aqueles que estivessem à margem da lógica econômica. A ordem competitiva também tem suas hierarquias, ainda que de forma invisível, e são essas hierarquias que classificam os indivíduos em integrantes ou não da ordem social.

Embora destaquem importância maior às competências e habilidades adquiridas, as estudantes têm consciência de que na sociedade ainda impera um racismo cordial e que muitas vezes seria impossível distinguir em qual situação ele se tornaria mais latente.

Patrícia: *Assim... como eu disse, nem sempre a situação fica implícita. Por exemplo, se você entra num mercado e pede uma vaga de emprego ali, aquela pessoa pode simplesmente virar para você e dizer não. Você nunca vai saber por quê; você não vai saber se é porque você é mulher, não vai saber se é porque eles não precisam de uma funcionária ali... Você pode não saber por que que ela está te dizendo não. Ela pode estar te fechando as portas porque você é mulher, porque você é negra, a não ser que ela deixe transparecer e nesse aspecto eu não vi transparecer em lugar algum.*

Bianca: *Depende. Principalmente quando você vai trabalhar na área comercial, é uma coisa que eles exigem muito a imagem da pessoa, então dependendo do que o dono achar que é padrão ele contrata, ele não vai contratar uma pessoa que é mais cheinha, mais simplesinha, o jeito pode influenciar, a cor pode influenciar, mas eu acho que é só nesses cargos, são as funções que a pessoa usa mais a imagem, de atendente comercial essas coisas. Na parte de indústria eu acho que não muito difícil. Na indústria é mais o currículo mesmo, em alguns lugares é o currículo e outros é o QI. Eu acho que preconceito existe, mas tem pessoas que elas mesmas parecem que tem preconceito. Ah eu não vou conseguir porque eu sou mulher, ou porque eu sou negra, ou porque eu sou isso, às vezes não tenta. Tem lugares que realmente tem essa discriminação, mas não é todo lugar, não é porque eu não consiga num lugar que nos outros vai ser a mesma coisa.*

Carla: *Depende, qualquer instituição que tenha profissionais preconceituosas, talvez lá numa entrevista de emprego um momento de missão até o profissional bom, qualificado deixa de ser admitido por algum tipo de preconceito alheio.*

Ana Emília: *Se as pessoas que forem escolher tiverem algum tipo de preconceito, pode ter certeza que sim; mas se a pessoa quer, ela não pode ver como barreira, ela tem que lutar até o fim, porque se ela sofreu uma situação de preconceito e desanimar por isso, ela não vai conseguir, ela também vai estar colocando barreiras para si mesmo. Ela não pode fazer isso, ela tem que levantar a cabeça e lutar pelos direitos. Porque somos iguais, todos temos os mesmos direitos.*

Quanto à possibilidade de racismo e sexismo serem barreiras para o ingresso no mundo do trabalho, as respostas divergem entre as que acreditam que possam ser limites e as que destacam que não seriam empecilhos. Dentre as que colocam o peso maior nas competências, estão justamente as estudantes que se dizem “bem resolvidas”. Todavia, destacam que depende muito do empregador; se o ele tiver dificuldades de lidar com as diferenças, certamente criará barreiras para a entrada de um(a) negro(a) em determinado setor. Embora

destaquem que haja situações em que racismo impediria a ascensão, reconhecem que houve uma mudança de perspectivas quanto às relações raciais nos tempos atuais em comparação ao tempo passado.

*Pesquisadora: Você acha que estas questões (ser mulher, negra) poderiam ser um limite, uma barreira para as pessoas conseguirem um emprego em algum lugar?*

*Patrícia: Com certeza. Acho que só depende de quem está te olhando de dentro de uma empresa. Não depende nem da empresa, depende de quem vai selecionar aquela pessoa para entrar na empresa.*

*Pesquisadora: Como assim?*

*Patrícia: Eu digo assim, que depende do líder da empresa. Se o líder da empresa for preconceituoso, ele não vai deixar que entre tal e tal pessoa. Agora se algum dia, por algum motivo aquele líder muda, a empresa vai mudar. É questão de pessoa para pessoa. Se a pessoa que te avalia deixa que uma característica sua, ou seu cabelo, a cor da sua pele ou o seu sexo influencie a escolha dele, o preconceito está nele. Está na pessoa. O líder que não contrata uma pessoa por ela ser mulher e acha que ela é menos eficiente por isso. Não tem sentido, né?*

*Shelly: Não deveria ser, mas existe sim, dependendo da empresa que a pessoa está buscando pode ser sim. As pessoas ainda têm essa mentalidade de que negro é diferente, que é uma “raça” indigna ou alguma coisa assim. Antigamente a mentalidade é diferente, a minha mãe, por exemplo, não podia estudar. Estudou até certo ponto porque precisava trabalhar mesmo era com subempregos, ia ser doméstica, ia ser pedreiro, marceneiro. Ia trabalhar para alguém, não podia ter nada, imagine o que era antes dele, o que era escravo, porque tem a história cultural brasileira de que terminou a escravidão, os negros foram subjugados e colocados em subempregos que tinham que permanecer, então essa mentalidade de mudar isso só veio depois, né? Essa mentalidade só veio depois, né, o que os brancos fazem eu posso fazer também, querer uma empresa para mim... veio mudando muita coisa com o tempo. Nossos pais e avós pensavam diferente. A minha mãe, por exemplo, pensava diferente.*

*Lidiane: Depende, influencia, depende muito da pessoa que está entrevistando, depende muito da área. Sempre ocorre um por serem outras pessoas. Às vezes o preconceito está naquela pessoa que vai te entrevistar.*

As entrevistadas que acreditam que poderia haver discriminação no ingresso no mercado de trabalho enfatizam que tal postura depende do contratante, podendo, pois, variarem as formas de segregação na sociedade e ao mesmo tempo apresentarem-se sob formas camufladas, não

possíveis de identificar como um ato de preconceito com os negros. Se em períodos anteriores aos atuais o quesito “boa aparência”, tão presente nas seleções por currículos com fotos, demonstrava de maneira indireta um racismo camuflado, nos momentos atuais isso passa a ser substituído pelo quesito competência, contribuindo para que os(as) próprios(as) negros(as) adquiram a falsa ideologia de que não há preconceito no mundo do trabalho.

## **5.6 A presença das dimensões de gênero na forma de assumir o trabalho: as distinções entre o leve e o pesado.**

As percepções de sexismo foram algo recorrente para estudantes dos cursos técnicos de Agropecuária, Zootecnia e Agroindústria, pois estes são cursos marcados pela ideologia masculina. Suas falas demonstram o conhecimento de que as distinções entre masculino e feminino giram em torno das atividades que podem fazer, ou seja, em torno da célebre dicotomia entre o trabalho leve e pesado. A semântica entre “leve” e “pesado” corrobora a célebre distinção entre trabalho desvalorizado e trabalho valorizado. E nada além disso. Ao declararem que as meninas também fazem as mesmas coisas que os meninos, chamam a atenção novamente para o quesito superação. Ser mulher ou homem não impede que aprendam ou façam determinadas coisas e não outras. Admitem que não há diferenças entre mulheres e homens, exceto quando se trata de “leve” e “pesado”, e encontram, assim, o meio termo ou o equilíbrio para lidar com as questões de gênero.

*Pesquisadora: E como é nas aulas práticas? Você nota alguma diferença por ser menino ou por ser menina, tem essas coisas?*

*Carla: Aqui não tem isso não, as mesmas coisas que menino faz, menina também faz. Só assim coisa que não tem condição, que a gente vê...*

*Pesquisadora: Como o quê, por exemplo?*

*Carla: Igual assim, quando eu preciso derrubar um animal, ele empina mas pede para os meninos fazer primeiro. Igual na minha sala, a maioria dos meninos já tem vivência, mas assim é tudo igual, capinar menino e menina, não tem diferença não.*

*Pesquisadora: Você nunca viu algum tratamento diferenciado não?*

*Ana Laura: Ah só **quando o serviço é pesado, aí os meninos têm que fazer, né?***

*Pesquisadora: Como assim?*

Ana Laura: *Em mecanização a gente tem aula prática lá, tem que rodar, como as meninas não iam aguentar mesmo, a gente ficava olhando.* (Grifos da pesquisadora)

Ludmila: *Igual assim, menina não faz as coisas que menino faz e nem é tão pesado as coisas que a gente faz, né? Tem que carregar alguma coisa, aí os meninos fazem, alguma coisa mais pesada, às vezes um balde com terra, às vezes uma enxada, um balde com terra ou água os meninos fazem. A gente fica com a tarefa mais tranquila mesmo: ter que colher ovo, colocar ração, às vezes jogar água para lavar.*

Uma das entrevistadas egressa do curso Técnico em Agropecuária destacou o fato de já ter sofrido algum tipo de discriminação por ser mulher e trabalhar em uma loja de produtos agropecuários, demonstrando que há sim divisão sexual do trabalho.

Bianca: *Agropecuária é um ramo que é muito difícil para mulher. O pessoal tem muito preconceito às vezes pessoal, chega produtor na loja só tá eu no balcão, eles chama os meninos para atender. O pessoal tem muito preconceito. Acha que por ser mulher não pode atuar na área. Na hora de arrumar serviço eu não achei que fosse intenção disso não, sabe... Foi muita concorrência mesmo.*

Maria: *A diferença entre homens e mulheres, acho que deve haver um limite, tanto para o machismo, quanto para o feminismo. É inadmissível que homem ganhe mais que a mulher por ser homem, da mesma forma que também não concordo em ver mulher carregando saco de cimento. Temos que admitir que nem toda mulher tem a força de uma boxeadora, que nesse ponto os homens são realmente superiores.*

Ao estabelecer a perspectiva do trabalho leve e do trabalho pesado, as estudantes estabelecem distinções entre o trabalho executado por mulheres e trabalho realizado por homens. Historicamente e culturalmente, o trabalho realizado por mulheres é considerado de menor valor, quando comparado com as atividades masculinas.

Nobre et. al (2005) e Pacheco (1996) evidenciaram tais distinções na dimensão atribuída por homens e mulheres aos espaços da casa e do roçado. No roçado encontra-se a figura do pai (chefe de família), responsável pelo trabalho produtivo (a agricultura, a pecuária, enfim, tudo que se associa ao mercado) e na casa as mulheres, responsáveis pelo trabalho reprodutivo (o trabalho doméstico, o cuidado da horta e dos pequenos animais, tudo que é feito para uso e

consumo próprio, além da reprodução da própria família, o nascimento e cuidado dos herdeiros). Na maioria das vezes, esse trabalho desenvolvido pelas mulheres, especialmente nos quintais, é visto apenas como extensão de seu papel feminino. Mesmo quando as mulheres também trabalham nos espaços ditos públicos (roça/lavoura), sua inserção é caracterizada pelo termo de ajuda e não são reconhecidas como também integrantes do trabalho produtivo (BRUMER, 2004; NOBRE *et. al.*, 2005).

Outra questão se refere ao fato de as mulheres desempenharem um papel ativo no cultivo dos alimentos, nos quintais, nos espaços públicos e na execução de empreendimentos relacionados ao processamento e à comercialização de produtos alimentares. Isso não significa, necessariamente, que elas tenham poder de decisão sobre a gestão de recursos na hora de elaborar e implementar projetos comunitários. Muitas vezes, os homens representam o trabalho, servindo como “porta-voz” da comunidade. Dessa forma, os diferentes trabalhos e atividades são hierarquizados socialmente e não têm o mesmo reconhecimento no mercado de trabalho.

Como consequência dessas hierarquias e desigualdades, Heredia e Cintrão (2006) chamam atenção para o fato de que a invisibilidade do trabalho feminino no meio rural implique em um não reconhecimento da mulher como também agricultora ou trabalhadora rural e isso, de certa forma, aparece como barreira para que mulheres tenham acesso a políticas públicas, tais como a aposentadoria rural e o salário maternidade. Embora também tenham consciência das questões de gênero, quando se tem em foco a situação de mulheres negras, tendem a colocar um peso maior sobre a questão racial em detrimento da questão de gênero. A cor da pele para elas seria um fator de diferenciação maior do que o sexo dos indivíduos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao término da pesquisa, evidenciamos que a hipótese inicial não pode ser aceita na íntegra. Ao começar a pesquisa, a hipótese era de que jovens negras teriam dificuldades para ingressarem no mundo do trabalho dadas as diferenças culturais na quais se envolvem as questões raciais e de gênero. Ao analisarmos os dados relativos ao ingresso de estudantes negras, percebemos a discrepância dos mesmos: apenas 5% dos estudantes eram negras e, destas, aproximadamente 30% não concluíram a formação iniciada. Tais dados demonstram que, apesar de a instituição de Barbacena ser voltada para as “minorias”, ainda é reduzido o número de negros e negras que ingressam nos seus cursos técnicos profissionalizantes.

Embora esses números, como já citado em capítulos anteriores, sejam reflexo das desigualdades historicamente existentes entre negros e brancos na sociedade, quando realizados testes estatísticos a fim de verificar quais fatores influenciariam na conclusão do curso, foi verificado que o quesito cor/raça, não tem relação direta com tais questões. As únicas variáveis que apresentaram relação direta com a conclusão do curso técnico foram: o curso escolhido e a procedência escolar.

De forma bastante evidente, através desses dados, pode-se concluir que raça e gênero interferem na inserção das estudantes nos cursos, mas não na permanência e saída. De forma também a ilustrar a afirmação anterior, nas entrevistas, cor da pele apareceu como fator secundário das dificuldades encontradas pelas estudantes. Assim, sobressaiu a crença que as estudantes ingressas e egressas tinham em si mesmas, colocando em um plano menor e inferior os obstáculos externos. Para essas estudantes, embora a realidade de jovens negros(as) seja diferenciada quando comparadas às demais jovens, tal situação não seria limitante para elas.

As entrevistas evidenciaram que as entrevistadas colocavam maior peso no caráter subjetivo do preconceito do que no objetivo, apontando mais para o plano psicológico do que para o sociológico. Nas entrevistas, a palavra superação resume grande parte dos discursos das entrevistadas, que projetavam, em si mesmas, o potencial necessário para reverter a situação em que se encontravam. Constatamos, ainda, que o estudo lhes permitia ter um novo olhar sobre si e sobre seus destinos. Elas acreditavam que teriam mais chances de se inserirem no mundo do trabalho, não mais nas posições que sempre ocuparam e que consideravam humilhantes, tais como babás, empregadas domésticas, dentre outros trabalhos mal qualificados e remunerados.

As estudantes negras identificadas nas entrevistas destacaram o mesmo pressuposto: a discriminação e o preconceito racial existem e fazem parte das interações sociais; a única diferença seria a maneira como lidamos com essas situações às quais somos expostos e avaliados de forma negativa. Enquanto para duas das entrevistadas tais questões tendem a deixá-las paralisadas, a maioria disse que não se importa com a forma como as pessoas as veem, seguindo seus caminhos e alcançando seus objetivos. Tais impasses nos deixaram com o seguinte questionamento: Será que se trata, de uma questão que poderia ser resolvida caso os estigmatizados começassem a se enxergar de uma maneira diferente e não mais distorcida, por um espelho em que pudessem se ver com um olhar capaz de torná-los ousados a ponto de desmentirem tudo aquilo que os mitos dizem sobre si mesmos?

Quanto ao processo de escolarização, percebeu-se que o acesso à educação oferece a essas estudantes negras a possibilidade de se envolverem, de alguma forma, com bens culturais considerados superiores e atribuidores de prestígio e poder. Tal conquista foi vista como forte influência na construção da autoestima e do sentimento de distinção de uma condição socialmente inferiorizada. A posse da instrução remete ao capital cultural que representa o poder advindo da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais: livros, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças e, além disso, a posse de certificados escolares.

O fato de possuírem um diploma de curso técnico foi visto pelas estudantes negras como um diferencial para a sua entrada no mundo do trabalho. Contudo, permanecer na escola e adquirir uma formação continua sendo algo que compete com a necessidade de conciliar o estudo e o trabalho, levando 40% das entrevistadas a abandonarem a sua formação profissional. Assim, fica claro que, para além de políticas que incentivem o acesso destas

camadas à educação, faz-se necessária uma complementação a esta oportunidade de ascensão social para que a mesma se concretize. Não se trata aqui de considerar que o diploma de curso técnico faça com que as estudantes deixem de se ver como negras, mas, ao contrário, demonstra o papel relevante da escolarização enquanto processo de aceitação e elevação da autoestima.

Diante de tais dados empíricos, considera-se que ao Estado competiria a implementação de políticas públicas que ampliassem as oportunidades de acesso e permanência desses indivíduos junto ao ensino profissionalizante e, às escolas, o desafio de conter a evasão desses estudantes. A pesquisa, assim, apresenta resultados otimistas, apontando que, mesmo com a existência do preconceito racial, é possível a integração e a ascensão de negros e negras, a partir da utilização dos recursos possíveis, como a escolarização e a formação técnica.

Dentre as limitações da pesquisa, vale destacar que a metodologia adotada perdeu muita informação importante. Houve um prejuízo no que tange ao retorno das entrevistas realizadas por e-mail e correio. Encontrar as egressas foi uma das etapas que tomou muito tempo. Por outro lado, nas entrevistas que conseguimos fazer com elas, privilegiamos as questões abertas, que permitiram um maior diálogo e compreensão daquilo que as estudantes traziam para as discussões. Salientamos ainda que, para captar com minuciosidade o que acontece verdadeiramente nas relações raciais, seria necessário realizar pesquisas com teor etnográfico, tendo em vista que a questão racial, em algumas situações, pode se revelar um assunto sobre o qual não gostamos de falar e na maioria das vezes é melhor mantê-lo em silêncio, debaixo dos panos. Daí a necessidade de estudos que partam de situações cotidianas, se possível na imersão do dia a dia, buscando respostas cabíveis aos problemas geralmente encontrados nas questões raciais e de gênero. Além disso, seriam interessantes novos estudos que levassem em conta trajetórias de estudantes de etnia e gênero diferentes, a fim de realizar uma comparação e análise para de fato chegarmos à conclusão se há diferenças ou não na inserção dos mesmos.

Por fim, cabe salientar as dificuldades encontradas no controle da subjetividade. Fazer uma pesquisa faz parte de um processo de aprendizagem que não está situado aquém daquilo que o pesquisador vê como problemática sentida. A imersão no objeto de estudo é, portanto, inevitável. Como não me envolver com aquilo que faz parte do meu eu? Ou qual a melhor forma de me distanciar daquilo que eu vivo, já que na pesquisa eu tenho que omitir isso de

mim? O processo é complexo, muitas vezes chega a ser doloroso. Não é fácil ouvir, perceber e manter-se apenas como um receptor daquilo que ouvimos. A vontade de querer fazer algo e mostrar o outro lado é algo que pulsa e penso que, por isso, agora entendo o quão valiosa será esta dissertação para clarificar as questões raciais e de gênero e tentar indicar alguns caminhos pelos quais se deve passar para encontrar um novo jeito de estar no mundo. Esse é meu verdadeiro objetivo. Porque, mais do que investigar, precisamos encontrar alternativas, ser ousados, colocar-nos à flor da pele, e, de certo modo, fazer o exercício da alteridade, para assim compreendermos que não estamos aqui por acaso, e se estamos no lugar onde estamos é porque alguma coisa podemos fazer para alguém.

## **6.1 Apontando algumas possibilidades de mudanças**

Ao término da pesquisa, faz-se necessário apresentar algumas alternativas para revertermos a situação encontrada na pesquisa. Nossos direcionamentos se focam nos processos de socialização do início da escolarização, em que as facetas do racismo e sexismo tomam dimensões mais duradouras na formação de indivíduos estigmatizados. Todas as estudantes, quando mencionaram as experiências com as práticas discriminatórias, situaram a etapa da escolarização infantil como um dos momentos marcantes nos quais as relações raciais apareciam de forma latente. É sabido que a educação infantil é o momento de formação e de socialização para os indivíduos e que, a depender das relações estabelecidas, poderão deixar marcas e cicatrizes para o resto da vida.

Como encontramos estudantes que ainda sofrem com o estigma da cor, seria interessante maior atenção aos impasses provocados pelo racismo em suas individualidades. Isso implica buscar compreender o processo e a consequência do racismo a nível psicológico e, a partir daí, buscar mecanismos que possam recriar novas identidades. A sugestão seria um trabalho efetivo junto à formação de sujeitos que lidam diretamente com os contextos de formação escolares (educadores, diretores, entre outros), pois é na infância que se inicia o longo processo de naturalização das desigualdades. Como destaca Menezes (2002), a escola é responsável pelo processo de socialização em que se estabelecem relações com uma diversidade de crianças. Esse contato poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais e de gênero. A relação conflituosa possibilita que a criança negra adote em

alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele, iniciando-se assim o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção de sua identidade.

Caberia também investigar as redes de sociabilidade e assim mapear alternativas que possam surtir efeito positivo na construção dos sujeitos. Trata-se de criar medidas e ações concretas que possam promover o aumento da autoestima e afirmação da negritude, como mecanismos para suplantar o racismo e o preconceito. Tais sugestões poderiam ser muito bem trabalhadas com educadores e os sujeitos envolvidos na formação das estudantes, de modo a se criar um novo jeito de lidar com as situações divergentes, tão presentes no cenário da sala de aula.

Considerando a área de atuação de extensionistas rurais, consideramos, ainda, a importância de discutir tais temas e compreender o espaço de formação agrotécnico, para que a mediação entre sociedade e os agentes de desenvolvimento sejam capazes de respeitar e transformar as antigas hierarquias, tanto de gênero quanto raciais, em novas dimensões analíticas. Através da pesquisa realizada, pôde-se perceber que, apesar de considerarmos diversos avanços, sobretudo, na expansão educacional, problemas relativos a questões sociais ainda persistem e precisam ser analisados de forma cuidadosa e detalhada, a fim de proporcionar ações e medidas concretas que minimizem as desigualdades.

Por outro lado, são necessários também novos trabalhos que enfoquem trajetórias de sucesso de jovens negras que superaram os desafios impostos pelo gênero e pela “raça” – de modo a servir como referências para os indivíduos que ainda não se consideram enquanto pessoas –, buscando encontrar os fatores que contribuíram para a sua ascensão. Como destacado pelas próprias estudantes que se declararam bem resolvidas, há uma série de fatores que implicam essa nova postura admitida por elas. Resta investigar em quais momentos da socialização a ruptura e o novo jeito de encarar a realidade se faz. Se encontrássemos os espaços onde ocorre a modificação dos papéis raciais e de gênero, encontraríamos também grandes possibilidades de interferir em outras realidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. IN: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. Educação e “raça”. **Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AGUIAR, Márcio Mucedula. “Raça” e Desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da “raça” na construção da desigualdade social no Brasil. **Tempo da Ciência** (15) 29: 115-133, 1º semestre 2008. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/raca-e-desigualdade-as-diversas-interpretacoes-sobre-o-papel-da-raca-na-construcao-da-desigualdade-social-no-brasil>

ALMEIDA, Ana Carolina. **Trajetórias de escolarização, vida escolar e abandono no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena**. Dissertação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Departamento de Educação Agrícola. 2010, 106 pg.

AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, nº Especial. p. 203-216. 1994. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/08112009-064854azeredo.pdf>> Acesso em: 15/08/2010.

BARRETO, Raquel de Andrade. **Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a “raça”**: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez. 115f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em História Social da Cultura, do Departamento de História da PUC-Rio. 2005. Disponível em: [www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310340\\_05\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310340_05_pretextual.pdf). Acesso em 01/07/2010.

BARROS, Flávia Moreira Barroca de. **O currículo como instrumento da formação profissional do técnico em agropecuária**: o caso central de ensino e desenvolvimento agrário de Florestal-MG. 114f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Extensão Rural. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa- MG: 2009.

BASTIDE, Roger, FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

BRUMER, Anita. Gênero e Agricultura: A situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Estudos Feministas**, v. 12, n. 1, p. 205-227, 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21699.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21699.pdf). Acesso em: 10/06/2010.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da Diferença. **Estudos Feministas**. ano. 80. 2º semestre. 2000. Disponível em: <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/dissertações/16112009-035108caldwell.pdf>. Acesso em: 26/06/2010.

\_\_\_\_\_. A institucionalização dos estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da ABPN**. v.1, n. 1 - mar-jun de 2010. Disponível em: [www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/.../21/23](http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/.../21/23). Acesso em: 25/05/2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/”raça”. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 22, Junho 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332004000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 14 dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo, Contexto, 2003.

CIMINO, Marli de Souza Saraiva. **Fatores possibilitadores para autonomia no exercício da profissão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2006. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Marli%20de%20Souza%20Saraiva%20Cimino.pdf>

COELHO, France Maria Gontijo. **A construção das profissões agrárias**. 329 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Sociologia. Instituto de Ciências Sociais Universidade de Brasília. Brasília: Março, 1999.

COELHO, France Maria Gontijo. **A construção das profissões agrárias**. 329 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Brasília. Brasília: Março, 1999.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. As políticas educacionais do estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo – um percurso histórico. **EccoS**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 493-412, jul./dez. 2009.

DA MATTA, Roberto. **O que faz do Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DA MATTA, Roberto. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, Jessé (org.), *et alii*. **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

ESMERALDO, Gema Silveira Galgani Leite. Diálogos entre educação e sistemas de sexo-gênero, classe, “raça” e etnia. In: **XX Congresso Brasileiro de Economia Doméstica**. Fortaleza, Ceará, 14 a 19 de setembro de 2009. Anais... Disponível em: [http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt4/gt4\\_06.pdf](http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt4/gt4_06.pdf) Acesso em 12 out.2010.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 6ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 5 ed. Volume 1. 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 5 ed. Volume 2. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23ª Ed. São Paulo: Graal, 2007.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: UNESP, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GOFFMAN, Erving. **ESTIGMA: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

GOMES, Janaína Damasceno. **Elas são negras: cotidiano de estudantes pretas na Unicamp**. 156f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. São Paulo: Agosto, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10/01/2011.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

GUERRA, Oldênia Fonseca; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **O ensino agrícola e a inserção de homens e mulheres no agronegócio**. GT 09. Ensino Médio e Educação Profissional. Piauí, 2006 Disponível em: <[http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT16/ensino\\_agricola.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT16/ensino_agricola.pdf)> Acesso em 25/07/2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e Anti Racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003 107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. “raça”, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo. **“Raça”: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, 2008.

HASENBALG, Carlos. O contexto das desigualdades raciais. In: SOUZA, Jessé (org.), *et alii*. **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

HEREDIA, Beatriz Maria Alásia; CINTRÃO, Rosângela Pezza. M. A.; CINTRÃO, R. P. Gênero e acesso a Políticas Públicas no meio rural brasileiro. **Revista Nera**, Ano 9, n.8- Rio de Janeiro/ junho de 2006. Disponível em: < <http://www4.fct.unesp.br/grupos/nera/revistas/08/Heredia.PDF>>. Acesso em: 12/09/2010.

HOCHAMN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade. Condenado pela “raça”, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitaria da primeira república. In: MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo Ventura. **“Raça”, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

IANNI, Octávio. **“Raças” e classes sociais no Brasil**. 48 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD) 2007**. Disponível em: [www.ibge.gov.br/home](http://www.ibge.gov.br/home)>. Acesso em 10 de outubro de 2010-12-15.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo - assistencialismo (1930-1950). Anais...**VII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**. 20 -24 de Novembro de 2006, Quito, Ecuador. Disponível em: <http://www.alasru.org/cdalasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendon%C3%A7a.pdf> Acesso em: 10/01/2011.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. N.147/2002, agosto 2002. Disponível em: < <http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>>

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Usos e Sentidos**. Cidade: Autêntica 2004.

NOBRE, Míriam; FARIA, Nalu; SILVEIRA, Maria Lúcia. **Feminismo e Luta das Mulheres: análises e debates**. SOF: São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **De patronato agrícola à escola agrotécnica federal. De castanhal: o que a história do currículo revela Sobre as mudanças e permanências no currículo de Uma instituição de ensino técnico?** 222f. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará: 2007. Disponível em: [http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2005/GLEICE\\_dissertacao\\_.pdf](http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2005/GLEICE_dissertacao_.pdf) Acesso em 20/12/2010.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. IPEA: Brasília, 2004. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mobilidade\\_social\\_negros\\_brasileiros.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mobilidade_social_negros_brasileiros.pdf) Acesso em: 23/12/2010.

\_\_\_\_\_. Desigualdade Racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário Lisboa; JACCOUD, Luciana de Barros. OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei Suarez Dillon. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2ª ed. Brasília: IPEA, 2008.

PACHECO, Maria Emília Lisboa. **Sistema de produção: uma perspectiva de gênero**. Rio de Janeiro. FASE. 1996. Disponível em <[www.territoriosdacidadania.gov.br/o/899547](http://www.territoriosdacidadania.gov.br/o/899547)>. Acesso em 25/05/2010.

PINTO, Giselle. Trajetórias de mulheres negras estudantes de mestrado da UFF: um estudo sobre estratégias e possibilidades de ascensão social. In: **Cadernos Penesb 9**. Educação e população negra: contribuições das relações étnico-raciais. SOUZA, Maria Helena Viana, OLIVEIRA, Iolanda (orgs.).n. 9. dezembro de 2007. p. 21-65

PORTES, Écio Antonio; CRUZ, Ricardo Alexandre. Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveria (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. In: PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. **Práticas Educativas – discursos e produção de saberes**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **“Raça”, gênero e Educação Superior**. Bahia, tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Departamento de Educação. Salvador, 2001.

RIBEIRO, Matilde. Relações Raciais nas pesquisas e processos sociais: em busca de visibilidade para as mulheres negras. In: RAGO, Margareth. (org.). **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, “raça” e mobilidade social no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582006000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582006000400006&lng=en&nrm=iso)>. access on 23 Feb. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582006000400006>.

ROCHA, Edmar José; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor/ou “raça” entre escolares paulistanos (as). **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, Dec. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 out. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300012>.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. IN: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura et al. **“Raça”, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SCHMIDT, Michele de Almeida. **Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2010. 156 pag.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Rede de Desenvolvimento Humano; São Paulo: Senac, 2007.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SOUZA, Jessé, (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_ Cor e dor moral: Sobre o racismo na ralé. In: **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

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

THEODORO, Mário Lisboa. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário Lisboa; JACCOUD, Luciana de Barros. OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei Suarez Dillon. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2ª ed. Brasília: IPEA, 2008.

## APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
Departamento de Economia Rural  
Programa de Pós Graduação em Extensão Rural

Prezado (a) estudante

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado na qual tem por objetivo investigar a formação de estudantes nas instituições agrotécnicas e as possibilidades encontradas no mundo do trabalho. Peço a sua colaboração e paciência para contribuir para que a mesma seja realizada. Suas respostas serão analisadas em conjunto e será assegurado o caráter confidencial da mesma.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

### DADOS GERAIS DO/A ENTREVISTADO/A

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

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Auto - classificação de cor/ "raça": ( ) branco ( ) pardo ( ) negro ( ) amarelo ( ) indígena ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

Estado civil: ( ) solteiro ( ) divorciado/separado ( ) casado ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

Cidade onde reside: \_\_\_\_\_

Localização da residência: ( ) rural ( ) urbana

Idade: ( ) Até 15 anos ( ) 2- de 16 a 20 anos ( ) de 21 a 25 anos ( ) mais de 26 anos

### TRAJETÓRIA FAMILIAR

1. Com quem reside atualmente:

( ) meus familiares

( ) amigos (as) ou colegas

( ) sozinho (a)

( ) outro.

Quem? \_\_\_\_\_

2. Grau de escolaridade dos familiares:

Pai

( ) Analfabeto

( ) Ensino Fundamental Incompleto

( ) Ensino Fundamental Completo

( ) Ensino Médio Incompleto

( ) Ensino Médio Completo

Mãe

( ) Analfabeta

( ) Ensino Fundamental Incompleto

( ) Ensino Fundamental Completo

( ) Ensino Médio Incompleto

( ) Ensino Médio Completo

- Superior Incompleto  
 Superior Completo

- Superior Incompleto  
 Superior Completo

3. Qual a profissão dos familiares?

Pai

- Desempregado  
 Autônomo  
 Aposentado  
 Doméstico  
 Trabalhador Rural  
 Outros.

Qual? \_\_\_\_\_

Mãe

- Desempregada  
 Autônoma  
 Aposentada  
 Doméstica  
 Trabalhadora rural

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

4. Qual a renda mensal de sua família:

- até um salário mínimo  
 até 2 salários mínimos  
 até 3 salários mínimos  
 até 4 salários mínimos  
 acima de 4 salários mínimos

<b>TRAJETORIA ESCOLAR</b>
---------------------------

5. Onde você estudou no Ensino Fundamental?

- Somente em Escola Pública  
 Parte em Escola Pública e parte em particular  
 Somente em Escola Particular

6. Onde você estudou no Ensino Médio? OBS: Essa questão é somente para quem está cursando o curso técnico não integrado.

- Somente em Escola Pública  
 Parte em Escola Pública e parte em particular  
 Somente em Escola Particular

7. Qual curso técnico faz na instituição? \_\_\_\_\_

8. Ano de ingresso? \_\_\_\_\_

9. O que te motivou ingressar neste curso técnico?

10. Qual a sua expectativa com relação ao curso:

11. Você exerce alguma atividade remunerada?  sim  não  
Qual? \_\_\_\_\_

—

12. Você participa de alguma atividade além de estudar? Se sim, qual?

13. Se não, por que não participa?

14. Na sua opinião, o que seria de potencial em estudar no instituto?

15. Você encontra alguma dificuldade para fazer o curso? Se sim, qual?

16. O que você pretende fazer após terminar o curso técnico?

<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR</b>
---

17. Como é a convivência com os demais membros da instituição (alunos (as), professores (as), funcionários (as))? ( ) Boa ( ) ruim ( ) ótima ( ) regular

18. Durante a realização das atividades dentro e fora da sala de aula, você já presenciou alguma diferença de tratamento entre meninos e meninas? Se sim, qual?

20. Você já presenciou alguma situação de discriminação contra mulheres e negros (as) nos espaços de formação da Escola Agrotécnica? ( ) Sim ( ) Não

Qual ?

22. Você já passou por alguma situação de discriminação por ser homem ou mulher ou pela cor da pele, nos espaços de formação da Escola Agrotécnica? Se sim, qual?

23- Na sua opinião, você acredita que as diferenças de cor da pele, sexo, origem social poderiam interferir como barreira quando uma pessoa procurasse emprego? Por quê?

24- Como você se auto-classifica, dentre as opções a abaixo:

( ) branca ( ) parda ( ) negra ( ) amarela ( ) indígena

25- O que você utiliza para se caracterizar dessa forma e não de outra?

Obrigada pela atenção!

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
Departamento de Economia Rural  
Programa de Pós Graduação em Extensão Rural

Prezado (a) estudante

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado na qual tem por objetivo investigar a formação de estudantes nas instituições agrotécnicas e as possibilidades encontradas no mercado de trabalho. Peço a sua colaboração e paciência para contribuir para que a mesma seja realizada. Suas respostas serão analisadas em conjunto e será assegurado o caráter confidencial da mesma.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

**DADOS GERAIS DO/A ENTREVISTADO/A**

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

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Estado civil: ( ) solteiro ( ) divorciado/separado ( ) casado ( ) outra.

Qual? \_\_\_\_\_

Cidade onde  
reside: \_\_\_\_\_

Localização da residência: ( ) rural ( ) urbana

Idade: ( ) Até 15 anos ( ) 2- de 16 a 20 anos ( ) de 21 a 25 anos ( ) mais de 26 anos

**TRAJETÓRIA FAMILIAR**

1. Com quem reside atualmente:

- ( ) meus familiares  
( ) colegas ou amigos (as)  
( ) sozinho (a)  
( ) outro.

Quem? \_\_\_\_\_

2. Grau de escolaridade dos pais:

Pai

- ( ) Analfabeto  
( ) Ensino Fundamental Incompleto  
( ) Ensino Fundamental Completo  
( ) Ensino Médio Incompleto  
( ) Ensino Médio Completo  
( ) Superior Incompleto  
( ) Superior Completo

Mãe

- ( ) Analfabeta  
( ) Ensino Fundamental Incompleto  
( ) Ensino Fundamental Completo  
( ) Ensino Médio Incompleto  
( ) Ensino Médio Completo  
( ) Superior Incompleto  
( ) Superior Completo

3. Qual a profissão dos pais?

Pai

- Desempregado
- Autônomo
- Aposentado
- Doméstico
- Trabalhador Rural
- Outros. Qual? \_\_\_\_\_

Mãe

- Desempregada
- Autônoma
- Aposentada
- Doméstica
- Trabalhadora rural
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

4. Qual a renda mensal de sua família:

- até um salário mínimo
- até 2 salários mínimos
- até 3 salários mínimos
- até 4 salários mínimos
- acima de 4 salários mínimos

<b>TRAJETORIA ESCOLAR</b>
---------------------------

5. Onde você estudou no Ensino Fundamental?

- Somente em Escola Pública
- Parte em Escola Pública e parte em particular
- Somente em Escola Particular

6. Onde você estudou no Ensino Médio?

- Somente em Escola Pública
- Parte em Escola Pública e parte em particular
- Somente em Escola Particular

7. Qual curso técnico fez na instituição? \_\_\_\_\_

—

8. Em que ano terminou o curso técnico?

- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010

9. O que te motivou a ingressar neste curso técnico?

10. Enquanto fazia o curso técnico você trabalhava? Se sim onde e o quê fazia?

11. Em sua opinião qual seria a potencialidade do curso técnico que você fez?

12. Durante a formação quais foram as dificuldades que você encontrou?

<b>SITUAÇÃO PROFISSIONAL</b>
------------------------------

13. Qual é a sua situação profissional atual?

- Desempregado (a).
- Trabalhando na área em que se formou.
- Trabalhando por conta própria
- Trabalhando em alguma empresa ou algum órgão governamental.
- Trabalha em outra área.

Qual? \_\_\_\_\_

14. Você teve alguma dificuldade para integrar no mundo do trabalho?

15. Se sim que tipo de dificuldade?

- Falta de experiência profissional.
- Mundo do trabalho muito competitivo.
- Falta de oportunidade.
- Discriminação racial.
- Discriminação por gênero.
- Nenhum.
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Caso esteja trabalhando responda as seguintes questões.

16. Seu trabalho é na área que você se formou no curso técnico? ( ) Sim ( ) Não

17. Qual é a principal função que você desempenha no seu trabalho?

18. Qual o valor mensal recebido?

- Nenhum.
- De 1 a 2 salários mínimos.
- De 3 a 4 salários mínimos.
- De 4 a 5 salários mínimos.
- Acima de 5 salários mínimos.

Caso não esteja atuando na área responda a seguinte questão:

19. Marque qual seria um dos motivos por estar atuando fora da área de formação:

- Não encontrou trabalho na área que se formou.
- Salário não compensador.
- Descobriu que não tem vocação para o campo de atuação.
- Preferiu continuar na carreira acadêmica (fazer outro curso técnico ou curso de graduação).
- Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

**REPRESENTAÇÕES SOBRE SEXISMO E RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR E  
MUNDO DO TRABALHO**

20. Como foi a sua convivência com os demais membros da instituição (alunos (as), professores (as), funcionários (as))?
21. Durante a realização das atividades em sala de aula e fora da sala de aula, você presenciou alguma diferença no tratamento de meninos e meninas? Se sim, como foi?
22. Você já presenciou alguma situação de discriminação contra mulheres e negros (as) nos espaços de formação da Escola Agrotécnica? Se sim, como foi?
23. Você já passou por alguma situação de discriminação por ser homem ou mulher ou por causa da cor da pele, nos espaços de formação da Escola Agrotécnica? Se sim, como foi?
24. Ao ingressar no mundo do trabalho, você passou por alguma situação de racismo ou sexismo? Se sim, qual foi?
25. Na sua opinião, as diferenças sejam elas cor da pele, sexo, origem social, poderiam ser barreiras para uma pessoa ingressar no mercado de trabalho? Por quê?
26. Como você se auto classifica:  
( ) branco ( ) pardo ( ) negro ( ) amarelo ( ) indígena ( ) outra. Qual?\_\_\_\_\_
27. O que utiliza para se caracterizar dessa forma e não de outra?

Obrigada pela atenção!