

O ensino médio na Amazônia “negra”: indicadores e perspectivas de alunos negros sobre o mercado de trabalho no Amapá

**João Paulo da
Conceição Alves**

 **DOUTORADO**

Doutor em Educação. Docente na Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba (PA).

E-mail: jpaulochee@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa indicadores a partir das perspectivas de alunos autodeclarados negros do ensino médio sobre seus objetivos profissionais para o mercado de trabalho, de modo que respondemos à questão: Quais os indicadores que os(as) alunos(as) concluintes do ensino médio de escola pública e que se autodeclararam negros(as) apresentam sobre suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho amapaense? Realizamos um estudo de caso em uma escola da rede estadual, na periferia da cidade de Macapá (AP), com entrevistas semiestruturadas que contaram com 10 (dez) estudantes do ensino médio. Os dados empíricos foram tratados sob a técnica da análise de conteúdo. No desenvolvimento do trabalho tratamos sobre mudanças no mundo produtivo, particularmente sobre a população negra na sociedade brasileira e amapaense e o processo de empobrecimento da população negra afro-amazônica. Com base em Munanga (1996), abordamos em seguida elementos do processo de desfiguração da identidade do negro no meio social, destacando a constituição de estereótipos sobre a sua imagem. Observamos que os alunos têm perspectivas fragilizadas sobre sua inserção no mercado de trabalho, a partir de más condições financeiras da família, a constituição de estereótipos sobre sua imagem, inserção precoce no mercado de trabalho e conseqüentemente a secundarização da opção pelo ensino superior como prioridade para suas vidas.

Palavras-chave: ensino médio, Amazônia amapaense, alunos autodeclarados negros.

Introdução

O presente artigo, intitulado “O ensino médio na Amazônia ‘negra’: indicadores e perspectivas de alunos negros sobre o mercado de trabalho no Amapá”, parte da objetivação das percepções que sujeitos socialmente desfavorecidos apresentam no contexto escolar. Nesse sentido, a investigação tem como objetivo central analisar as percepções de alunos negros do ensino médio sobre seus objetivos profissionais para o mercado de trabalho em Macapá (AP).

A urgência em problematizar a propagação de uma perspectiva negativa em relação ao sujeito negro em importantes artefatos culturais foi apontada por pesquisadores como Rosemberg (1985), Jovino (2006), Araujo (2010) e Oliveira (2003), provocando uma revisão radical na produção de materiais com esse viés, dentre eles os livros de literatura infantil.

Inserir-se, a partir de um contexto de desfavorecimento social da população negra e sob um processo marcado por embates ideológicos, numa disputa entre projetos antagônicos de sociedade. Desta feita, estudos e pesquisas vêm indicando que a instituição escolar utiliza mecanismos estratégicos de exclusão ao fazer uso de um discurso racista e/ou segregador nos currículos escolares, omitindo a existência de vozes dissonantes, embora com a Lei 10.639/03¹ algumas perspectivas de mudança se anunciem como importantes avanços, principalmente a partir do movimento negro.

Munanga (2004) apresenta pesquisas que apontam a situação do aluno afrodescendente como a pior nas escolas mais pobres das periferias brasileiras em matéria de repetência e evasão escolar. A explicação dessa situação remeteria, além de ao aspecto socioeconômico, à questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes apagadas no sistema educativo formal. Sua história, quando está presente no livro didático, é contada apenas do ponto de vista do “outro” e, muitas vezes, influenciada por ideias e pressupostos hegemônicos; portanto, sob uma ótica desumana.

¹ A Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

É no contexto de pressão e tensionamento que políticas públicas vêm sendo propostas no marco institucional, no sentido de rever todo um histórico de segregação racial, como a Lei 11.645/08², além da Lei Estadual 1.196/08³, como importantes instrumentos dentro do âmbito das políticas afirmativas, direcionadas à inclusão de conteúdos sobre história e cultura africana no currículo escolar e que vêm favorecer nos marcos da institucionalidade a contemplação de uma diversidade factual no contexto escolar e social.

Sobre a problemática referente à inserção no mercado de trabalho, diversos autores como Kuenzer (2005), Gentili (2005), entre outros, apresentam questões sobre o processo de exclusão no mercado de trabalho, a partir de um discurso da empregabilidade, ou da possibilidade (portanto, incerteza) de empregar-se.

Diante da miragem de inclusão do negro no mercado de trabalho, há um processo de aprofundamento dessas condições sociais no qual se preconiza qual seria o lugar do negro na sociedade, que é o de exercer um trabalho manual, sem fortes requisitos de qualificação e em setores industriais pouco dinâmicos; portanto, na subjetividade das elites econômicas se subscreve que o negro, mantendo-se no lugar a ele definido, sofrerá pouca discriminação. Mas, se porventura tentar ocupar um “lugar ao sol”, sentirá todo o peso intenso da discriminação sobre seus ombros (SOARES, 2000).

Assim, é importante destacar o mito da democracia racial⁴ e sua histórica sustentação do processo de exclusão étnico-racial, cada vez mais agudo sobre a população negra, utilizado, assim, pelo sistema capitalista como mecanismo de suavização de momentos de exclusão social do negro.

Santana (2004), diante do processo histórico de exclusão social do negro e das perspectivas de construção de alternativas contra-hegemô-

2 A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

3 A Lei 1.196, de 14 de março de 2008, sob autoria do deputado estadual Camilo Capiberibe, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, e dá outras providências.

4 Democracia racial: para Paixão (2003), parte da formulação de que o Brasil, ao longo do século XX, teria construído para si a imagem de um país isento de preconceito racial. Isso seria derivado de um modelo específico da colonização portuguesa, que teria favorecido a formação de uma nação mestiça. Portanto, a ideia da “democracia racial” apresenta-se como a coexistência pacífica de distintos grupos raciais no Brasil, residindo, portanto, no fato de o Brasil abrigar formas de relacionamento racial harmônicas, melhores ou distintas das verificadas em outros países.

nicas na superação desse cenário, destaca que é necessário considerar que profissionalização, qualidade da educação e acessibilidade a serviços, pelo povo negro, são fundamentais, mas não se constituem suficientes diante da herança atualizada e remodelada da discriminação.

Portanto, a partir de toda a contextualização tomada como base para este trabalho e a partir das subjetividades de alunos negros de uma escola em Macapá, evidenciaremos *Quais as perspectivas que os(as) alunos(as) concluintes do ensino médio de escola pública e que se autodeclaram negros(as) apresentam sobre suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho amapaense?*

Dessa forma, com base nos dados empíricos, trataremos de dois temas centrais: a identidade do negro no meio social amazônico e, particularmente, amapaense, destacando a constituição de estereótipos sobre a sua imagem, com base em Ortiz (1994) e Munanga (1996). E, em seguida, abordaremos as perspectivas que os(as) alunos(as) concluintes do ensino médio de escola pública e que se autodeclaram negros(as) apresentam sobre suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho amapaense.

Desenvolvimento

DESTAQUES DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao apresentarmos destaques da abordagem metodológica, partimos do lócus da pesquisa, definindo uma escola em região periférica na cidade de Macapá (AP). Optamos pela abordagem qualitativa dos dados justamente pela necessidade, como pesquisador, de um contato direto com o ambiente e a situação investigada (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Tratou-se de um estudo de caso justificado pelo fato de necessitarmos de um contato com uma determinada realidade do cotidiano escolar. A pesquisa de campo na escola foi realizada durante três meses, com visitas semanais à escola e, portanto, contato direto com a escola.

Com base em André (1995) e observando as principais vantagens deste estudo, temos o objetivo de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa composta de múltiplas variáveis; e sobre a capacidade de retratar situações do cotidiano escolar sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.

Além disso, a escolha pelo nível médio se justifica ainda por tais estudantes nessa faixa etária apresentarem uma visão ou perspectiva de inserção no mercado de trabalho. A escolha da escola orientou-se por algumas diretrizes, como o fato de localizar-se num bairro periférico de Macapá chamado Zerão, que, de acordo com dados do IBGE (2010), apresenta um percentual considerável de alunos autodeclarados negros, o que se comprova na própria verificação *in loco*. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida no ensino médio regular da escola, com alunos na faixa etária de 15 a 20 anos egressos na sua totalidade dos bairros Zerão e Universidade.

Como instrumento para a realização da pesquisa, optamos pela execução de entrevistas do tipo semiestruturadas, além da entrevista e observação de dez alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio no cotidiano escolar, com contribuições importantes de professores e da coordenadora pedagógica da escola, que trouxeram informações relevantes para a pesquisa.

A utilização da entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que possibilita uma organização linear da abordagem, permite a flexibilização tanto das indagações como resulta numa maior liberdade ao entrevistado. Thiollent (1985) sustenta que, entre as limitações da entrevista padronizada, são destacados como características inerentes seu caráter fechado, a pobreza da resposta, o desconhecimento dos quadros de referência, a indução da resposta pela formulação da pergunta, etc.

A escolha dos dez alunos se deu de forma livre, desde que fossem alunos autodeclarados negros, mantendo-se sigilo sobre a identidade dos entrevistados. E dos docentes ocorreu de forma aleatória, com a realização de entrevistas semiestruturadas com três professores e o fornecimento de informações pela coordenadora pedagógica da escola, que foram obtidas para complementar as informações dos alunos.

As observações no contexto escolar foram feitas na sala de aula e na sua cotidianidade e nas áreas de lazer e de encontro dos alunos nos intervalos de aulas, como o salão e os corredores da escola. Outros elementos que merecem destaque na consumação desta pesquisa dizem respeito às instituições IBGE/AP e SEED (AMAPÁ, 2018), que forneceram informações importantes.

Diante do quadro de investigação, marcado por contradições diversas e pela utilização de termos implícitos em diversos momentos da pesquisa, empregamos a análise de conteúdo, para uma organização com maior efe-

tividade das informações, para então explorarmos de forma mais intensa os dados coletados. De acordo com Bardin (2002), a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Assim, enfatizamos que a organização e análise de dados da pesquisa consumaram-se a partir de categorias, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo, no sentido de proporcionar uma maior dinamicidade e/ou objetividade, em paralelo com uma perspectiva crítica (FRANCO, 2005). A própria Bardin (2002) destaca a importância de desmembrar o texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar a sua reorganização em classes ou categorias.

Apresentação e análise das informações organizadas e resultados da pesquisa: perspectivas do aluno negro na escola pública sobre o mercado de trabalho

SOBRE A IDENTIDADE RACIAL DOS ALUNOS NEGROS

Ao iniciarmos tais contextualizações preliminares referentes à construção da identidade racial dos alunos negros, torna-se relevante determo-nos em dados empíricos referentes às desigualdades raciais como base para entender a constituição da identidade de alunos que se autodeclararam negros no Amapá. Desta feita, partimos de uma investigação em uma escola pública na periferia da cidade de Macapá. Frisamos que estamos nos referindo a um espaço formado por indivíduos de famílias de baixo poder aquisitivo e que nossos sujeitos da pesquisa foram autodeclarados negros.

Além do mais, vale ressaltar que o conceito de raça empregado neste trabalho apresenta consonância com a conceituação utilizada por Guimarães (1999), que adota o termo no sentido político e crítico, propulsor da reafirmação da identidade do negro, transgredindo o histórico de segregação racial na sociedade brasileira.

A questão da autodefinição racial transita sob a forma de manter oculto o racismo no arcabouço social diante de tentativas de naturalização de ações ou gestos que o camuflam ou pelo menos o suavizam. Como premissa fundamental, trazemos que o racismo é encoberto por conceitos inconclusos, desconfortos e aparências que sutilmente hegemonomizam um modelo racial, remodelando assim as identidades dos sujeitos.

Na pesquisa empírica foi possível observar esses desconfortos, sutis e eficientes no contexto áulico, caracterizados, por exemplo, em longas pausas ou “gaguejos” no momento de responder às perguntas ou, ainda, na observação cotidiana dos alunos na escola, onde percebemos o tratamento da temática racial sob aparentes “tabus” e polêmicas.

Nesse sentido, ao encaminharmos uma discussão condizente com a autodefinição racial desses alunos, verificamos que há uma tendência à suavização do racismo no sentido de este constituir-se de uma forma velada e/ou mascarada no meio social. Situações como essa foram verificadas com o conjunto dos entrevistados, com exceção de dois deles. O quadro abaixo apresenta uma visão geral da autodeclaração dos alunos:

Quadro - Autodeclaração racial dos alunos entrevistados

	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Mestiço		1	1
Negro	3	1	4
Claro		1	1
Moreno			1
Amarelo	1	1	1
Pardo	1		1
Moreno claro			1

Fonte: Alunos pesquisados (11/2008)

Nesse caso, uma aluna autoidentifica-se racialmente da seguinte forma: “Sou negra, (...) parda [paira dúvida na autodefinição racial da aluna, com um certo silêncio e embaraço], pois sou mais clara que negra, mais

pelas características indígenas dos meus avós e de meu pai, por ser descendente de português” (ENTREVISTADO 3).

Dessa forma, destacamos que as circunstâncias de autodeclaração racial nem sempre favorecem um ambiente de tranquilidade e harmonia, porque se inserem, antes de tudo, na perspectiva de ruptura ou reprodução de estereótipos. De acordo com a aluna entrevistada anteriormente, há, de uma forma geral, uma tendência à reprodução de constructos referentes a um paradigma da mestiçagem na análise da questão racial que, em suma, apresenta uma indefinição na tipificação racial dos indivíduos.

Outra aluna vem confirmar num pequeno trecho toda a perspectiva da mestiçagem exposta anteriormente; sobre sua autodeclaração racial, diz que “minha cor de pele [risos meio desajeitados] é amarelo, pois eu não sou branca, mas também não chego a ser negra, assim” (ENTREVISTADO 8).

Hasenbalg (1979) destaca que a apologia da mestiçagem se traduz na ambiguidade e na pouca clareza das fronteiras entre os grupos étnicos e raciais. As divisões raciais não são categóricas nem dicotômicas, como nos Estados Unidos e em outros lugares. É bom lembrar que boa parte da população brasileira se autodenomina “morena”, como foi constatado em diversas pesquisas recentes sobre o racismo cordial do Brasil.

Assim, vê-se que a construção do racismo na sociedade brasileira está na base de toda a formação de um processo de afirmações e negações de identidades no meio social e que, na investigação empírica, há um espaço tipicamente marcado por repreensões, recusas e assunções veladas por estereótipos, reforçando um ideário marcado pela inferiorização racial de um considerável percentual da população que se autodeclara negra, ou mesmo que apresenta características fenotípicas que de alguma forma se assemelham nessa classificação.

Além de tudo, a partir das observações e percepções nas entrevistas, notou-se que os jovens que se colocam na categoria negro como autodeclaração racial apresentam uma maior preocupação com a definição racial em comparação com os demais jovens. Nesse caso, sugere-se que desde a infância a cor acaba se configurando como elemento problematizador nas suas relações sociais. Assim, essa importância dada à questão racial pelos jovens negros durante a pesquisa pode ser percebida precocemente a partir das crianças negras, nas quais se revelam motivos para o desconforto ou, no mínimo, a existência de problemas na sua autodeclaração racial.

Em pesquisa realizada por Porter *apud* Fazzi (2006), confirmou-se que as crianças negras demonstram importância para as diferenças de cor mais cedo que as crianças brancas, por precocemente estarem expostas a situações que põem em xeque a questão racial a partir de distintas formas de constrangimentos raciais.

Como reforço ao cenário complexo enfrentado pelos alunos negros na sua definição racial, ao ser perguntada sobre sua definição racial, uma aluna apresentou a seguinte afirmação depois de uma pausa considerável: “ah, não sei (...). Mestiça, porque (...) vim de uma família que as pessoas são de cores... [risos], quer dizer, são racialmente misturadas; amarelo, pardo, negro... Só não tem um totalmente branco, eu ainda não vi” (ENTREVISTADO 9).

Nessa via, entendemos que o processo excludente em xeque, caracterizado por motivações raciais, enraizado historicamente na sociedade brasileira, figura como um prenúncio evidente da identidade racial, que, por conseguinte, vem apontar a existência de toda uma problemática na construção identitária do negro. A perspectiva da mestiçagem emerge, assim, como paliativo importante para a providencial sustentação, inclusive, da democracia racial.

Essa perspectiva da mestiçagem, quando analisada dentro do contexto amazônico, apresenta uma situação diferenciada ao supervalorizar-se a imagem do indígena na Amazônia em detrimento do negro. Nessa vertente, criou-se, a partir da imagem do índio, um referencial simbólico para todo o país. Salles (1971), Vergolino (1990), entre outros, confirmam a pouca importância dada à presença do negro na Amazônia.

Assim, Lopes (2006) chama atenção para a ideia de que a igualdade como base da diferença é uma equação que nos ajuda a entender os processos de construção de identidade pelos quais passam nossos alunos nos diversos espaços sociais, inclusive na escola, o que nos leva a questionar as representações que o aluno negro constrói de si nessa trajetória.

Desta feita, a aluna acima admite dentro de um ambiente sutilmente velado a existência do racismo e ainda enfatiza o processo de mestiçagem como perspectiva de “escape” ou salvação e, ao mesmo tempo, como eventual correção ou, ao menos, suavização de um problema: o racial.

Nesse sentido, a constituição racial da negritude brasileira, por meio da perspectiva da mestiçagem, perpassa por toda uma caracterização identitária de como a imagem do negro solidificou-se, ora nas prer-

rogativas da miscigenação e na ideia de uma sociedade multirracial, ora, por consequência, nas tentativas de (re)afirmar uma suposta ideologia do embranquecimento da população, estreitando consideravelmente as possibilidades de ascensão social de negros nos diversos espaços sociais, inclusive no mercado de trabalho.

Hasenbalg (2005) menciona que, na base da ideologia do branqueamento e da crença em uma homogeneização racial da população, temos os elementos educacional e econômico como importantes fatores de branqueamento social, na medida em que as pessoas de cor são percebidas e tratadas como mais claras do que pessoas de aparência semelhante, mas de status inferior. Henriques (2001) complementa revelando não só a inaceitável intensidade da desigualdade de renda brasileira, mas também sua perversa composição racial, resumindo que nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre.

Dessa maneira, o surgimento de terminologias ligadas à noção de “raça” assume uma feição degenerativa sobre a constituição social da imagem do negro. Tais preceitos, solidificados pelo mito da democracia racial, reforçam as conceituações acima a partir de um cenário totalmente velado, que, a partir de sutilezas e gesticulações aparentemente inofensivas, impregnam posições e/ou visões de mundo hegemônicas e racistas, negando identidades sob uma diretriz excludente diante das ditas “minorias” étnico-raciais.

Diante do exposto, é notória a existência do racismo nas formas de autoidentificação racial dos alunos, evidenciado a partir de “deslizes” ou contradições que eventualmente foram verificados em suas verbalizações/práticas. Contraditoriamente, a negação do racismo e de uma discussão crítica e propositiva a respeito acaba aprofundando suas consequências e sua efetividade na Amazônia e no estado do Amapá.

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO ALUNO NEGRO NO MERCADO DE TRABALHO

Sobre a contribuição da escola para possível inserção de alunos autodeclarados negros no mercado de trabalho, observamos, mediante empiria, a institucionalização de uma ordem ideológica de cunho racial no cenário escolar. Para analisar a influência da escola e as perspectivas dos alunos negros sobre o mercado de trabalho, consideramos relevantes duas cate-

gorias importantes: a educação e o mercado de trabalho. A partir dessas premissas, organizamos análises dos relatos dos alunos e sua cumplicidade com tais categorias.

Como premissa, a escola se apresenta sob os marcos de disputa e hegemonia de determinados grupos, dentro de um contexto, por essência, contraditório. A escola é reflexo dessas disputas por hegemonia que percorrem os diversos espaços e instituições.

E é nesse sentido que Cury (2000), ao tratar da educação como instrumento hegemônico e de disputa social, destaca que a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador, mas não conciliador. No caso concreto da sociedade estratificada, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre elas.

As instituições sociais estabelecem padrões sociais sobre determinadas demandas de grupos conflitantes em um espaço de resistências e de consolidações hegemônicas. Essa disputa pode ser expressa na escola no processo de segregação racial, sutil e nocivamente construída nas entrelinhas do processo escolar.

Hasenbalg (2005) aponta a importância da escola na estruturação das desigualdades raciais; elas começam a ser geradas na escola. Crianças negras e mestiças recebem menos educação do que as crianças brancas, mesmo quando elas são provenientes da mesma classe ou estrato social. Isso significa que negros e mestiços chegam às portas do mercado de trabalho com uma dotação de educação formal menor que a dos brancos e, uma vez que ingressam nesse mercado, continuam expostos à discriminação racial. Desse modo, as desigualdades raciais são o produto cumulativo da discriminação na escola e no mercado de trabalho.

Sobre a contribuição da escola na preparação dos alunos, observamos um dos relatos significativos de um dos entrevistados sobre a função social da escola: “a escola prepara pra tudo, ensino superior, etc. (...), e por que, é por isso, que quem termina o ensino médio não busca o ensino superior, mas busca o mercado de trabalho, porque a escola é fraca [ele não busca o ensino superior, busca o mercado de trabalho...]” (ENTREVISTADO 9).

Nesse sentido, de acordo com a percepção da maioria dos alunos, a função social da escola em tese é a inclusão social, no entanto, transi-

ta ora imediatamente pela inserção precoce no mercado de trabalho, ora, em casos isolados, pelo ensino superior, o que preliminarmente vem apresentar o aluno negro dentro de uma “encruzilhada” com relação às perspectivas na conclusão do ensino médio. Além do mais, o aluno deixa evidente em suas considerações que a escola não está preparando para o ensino superior e imediatamente para o processo seletivo de ingresso a esse nível de ensino, ou pelo menos não faz disso sua prioridade.

Ainda sobre a contribuição da escola na construção das perspectivas dos alunos negros em relação ao mercado de trabalho, um dos alunos declara que a prioridade é o “nível superior, entrar na vida acadêmica (...) é o que pretendo (...) agora a gente não pode adivinhar o futuro, de repente tem um retrocesso e eu precise trabalhar, mas que eu possa utilizar na minha vida aquilo que a escola me oferece...” (ENTREVISTADO 3).

Seguindo essa vertente, a escola acaba estabelecendo um padrão de aluno, considerando um recorte racial, o qual, a partir das “intempéries” e percalços sociais vividos pelos estudantes negros, marca uma perspectiva fragilizada de inserção no curso superior; e conseqüentemente a influência da escola concretiza a perspectiva de inserção precoce desses alunos no mercado de trabalho.

Dados do PNAD (2016) nos informam que a população negra está melhorando seus índices educacionais, tanto de acesso como de permanência, apesar de apresentarem-se ainda sob patamares bastante inferiores em relação às pessoas brancas. Destacamos nesse caso que a proporção de jovens de 18 a 24 anos pretos ou pardos no ensino superior passou de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018. Entre os brancos, a proporção é de 78,8%. Na mesma faixa etária, o número de pretos e pardos com menos de 11 anos de estudo e que não estavam frequentando a escola caiu de 30,8% em 2016 para 28,8% em 2018, enquanto o indicador para a população branca é de 17,4%.

Os números, ainda que parcialmente positivos, remontam (entre outras iniciativas) à implementação da política de cotas, Lei 12.711 de 2012, que proporcionou uma importante inserção de jovens negros no ensino superior de universidades públicas, além de outras políticas afirmativas. No entanto, o abismo histórico permanece profundo por ser resultado de décadas de atraso educacional, principalmente o relacionado à população negra.

Reafirmam-se a restrição ao ensino superior e a importância do mercado para a subsistência de alunos pobres e negros, sobressaltando-se a questão de classe associada à questão racial.

“Ao concluir o ensino médio, a maioria [dos alunos] é insegura quanto à escolha do curso que vai fazer. Os alunos procuram as licenciaturas por falta de opção e até por estratégia de inserção do aluno de uma forma mais facilitada. O mercado de trabalho acaba sendo uma prioridade para os alunos negros, sim, com certeza, e o que te falei: justamente por ter um acesso mais rápido pra eles; ou mesmo as licenciaturas. Isso tanto para os alunos negros ou brancos... a questão é econômica” (ENTREVISTADO 11).

Apesar de fundamental para compreender o racismo na sociedade brasileira, esse tema não pode ser diluído nas questões relacionadas à condição de classe dos sujeitos, pois isso acaba sendo um complicador a mais na compreensão do racismo na sociedade brasileira.

Sobre a contribuição da escola no processo formativo dos alunos, um dos entrevistados destaca que a importância do “nível superior, entrar na vida acadêmica (...) é o que pretendo. Agora a gente não pode adivinhar o futuro, de repente tem um retrocesso e eu precise trabalhar, mas que eu utilize na vida aquilo que a escola me oferece” (ENTREVISTADO 3).

Embora os alunos assumam praticamente em todos os relatos que, entre as contribuições da escola após a conclusão do ensino médio, o ensino superior figura entre as prioridades, observa-se que essas declarações sempre são ladeadas por ressalvas e/ou condicionais traduzidas em “pressentimentos” de situações eventuais que, em muitos momentos, se tornam previsíveis.

Junqueira (2006) observa que a escola é branca não porque a maioria dos negros está fora dela, mas por existir a partir de um ponto de vista branco. Ou seja, sem valorizar a diversidade étnico-racial, ela privilegia um único componente, o branco, reificando, sufocando e anulando os demais.

Nessa perspectiva, evidencia-se que a escola, sob os moldes do capitalismo, apresenta uma lógica de natureza excludente e, de posse de uma série de dados, observa-se que as consequências de tudo recaem com maior força sobre o segmento discente negro, pois, além de economicamente desfavorecido, sofre com uma série de outras formas de seletividade social na qual o racismo apresenta-se em relevo.

Gentili (1995) destaca que a educação transforma-se (apenas para as minorias) em um tipo específico de propriedade, o que supõe direito de

possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda.

Nessa perspectiva Castro (1998) destaca um mercado fortemente segmentado e desigual que, para ser inclusivo, cresce com base no trabalho precário, sem cobertura previdenciária, sem regras de reciprocidade entre patrões e trabalhadores e, sobretudo, onde as noções de direito e de cidadania ainda estão muito distantes da realidade cotidiana da luta pela sobrevivência desses trabalhadores.

Quando se perguntou sobre as perspectivas em relação à escola, verificou-se que as dúvidas dos alunos eram notórias, principalmente ao responderem à questão sobre a prioridade da escola como preparação para o mercado de trabalho e o ensino superior. Desta feita, uma das alunas afirmou que “(...) acho que a escola prepara para o ensino superior, mas, assim, o curso de informática que a escola oferece já ajuda quem tá pensando em entrar no mercado de trabalho” (ENTREVISTADA 8).

Nessa perspectiva, as dúvidas e contradições quanto ao papel da escola na inserção do aluno no mercado de trabalho tornaram-se evidentes, por seu atrelamento a um discurso que expressa, acima de tudo, a percepção da necessidade de inserção no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, da problemática gerada pela inserção precoce nesse ambiente. Dessa maneira, a preocupação gerada pela dificuldade de inserção e consequente qualificação superior torna-se evidente por apresentar relação próxima com a qualidade de vida dos alunos e com suas condições sociais.

Lima (2006) assinala que os jovens negros reconhecem marcantemente a importância do trabalho em suas vidas, especialmente como meio de sobrevivência e independência, associando inclusive as questões de ordem racial. A principal forma de trabalho estanca -se em subempregos, tais como estágios, mesmo em trabalhos precários, viabilizados menos a partir da escola que estudam do que como resultado de peregrinações próprias, do contato direto, etc.

Portanto, diante da análise pautada na relação das percepções do aluno quanto ao mercado de trabalho e o ensino superior, sobre o que os discentes pensavam sobre sua eventual inserção no mercado de trabalho, em cerca de metade dos relatos verificou-se a intenção acompanhada da necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, este se configurando

como “refúgio” único desses alunos negros concluintes do ensino médio.

Os demais entrevistados que apontaram o ensino superior como prioridade definiram suas perspectivas a partir de cursos com menor status social, como os cursos de licenciatura, na perspectiva de ter chances maiores de serem aprovados. Sobre as pretensões dos alunos, há a afirmação que “arrumar trabalho, sim, não penso em faculdade não, porque quando a pessoa arruma trabalho é mais importante. (...) por que arruma uma mulher, uma família” (ENTREVISTADO 7).

E sobre a opção dos alunos entrevistados pelos cursos de licenciatura plena, vê-se que “pode contribuir me ensinando o que eu preciso, um pouco de como posso ser um cidadão melhor (...) a escola prepara para fazer um vestibular, o que todo mundo quer fazer, prepara para uma vida melhor. (...) Quero fazer geografia no ensino superior (ENTREVISTADO 1).

Pochmann (2004) *apud* Junqueira (2006) lembra que muitos jovens brasileiros, sobretudo os de menor renda familiar, só chegam à condição de estudante quando trabalham. Estudar sem trabalhar representa uma possibilidade quase exclusiva dos jovens pertencentes às classes média e alta.

Sobre a importância das perspectivas dos alunos negros em relação ao mercado de trabalho, destaca-se a questão referente ao “porquê” de a maioria dos alunos negros apresentar como perspectiva uma inserção precoce no mercado de trabalho. Nessas circunstâncias, verificamos que os alunos entrevistados interligam essa inserção prematura com motivações principalmente de ordem econômica. Sendo assim, “a maioria dos alunos negros vai pro mercado de trabalho pelo fato de a maioria deles vir de famílias pobres. Eles se sentem na obrigação de ir arrumar um emprego pra ajudar a família” (ENTREVISTADO 10).

De tal modo, em relação à inserção dos negros no mercado de trabalho, verifica-se, entre eles, as sutilezas de um processo excludente que toma forma considerável, no qual os mecanismos racialmente discriminatórios resultam socialmente nas subocupações e consequentes sub-remunerações da população negra, marcando, por conseguinte, a inserção fragilizada dos alunos negros no mundo do trabalho; afinal, o Amapá, de acordo com o PNAD (2019), possui a terceira maior taxa de trabalho informal da Região Norte.

Assim, mesmo diante de avanços consideráveis dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, como a institucionalização

de políticas e ações afirmativas, caracterizadas, por exemplo, pelas leis 10.639, de 2003, e 1.196, de 2008, as perspectivas de inserção ainda estão carregadas de precocidade e precariedade de condições de acesso e qualidade desse acesso ao mercado formal ou informal, ficando em segundo plano um processo amplo e formativo de qualificação para o trabalho.

Considerações e conclusão

UMA DEMOCRACIA RACIAL SOB "RAÇAS" DESIGUAIS: NOTAS SOBRE A DESCONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO DESIGUAL PARA JOVENS NEGROS

Diante de todo um quadro apresentado neste estudo e marcado pelo conjunto das desigualdades raciais e suas facetas veladas de instrumentalização, anunciamos nesse momento algumas reflexões finais, sob a forma de aproximações conclusivas desta pesquisa, dentro do contexto social brasileiro e amapaense.

A pretensa democracia racial impõe um prolongamento do racismo no contexto educacional amapaense – a partir dos dados oficiais e das entrelinhas do cotidiano escolar. Consequentemente, perpetua os formatos sutis de corrupção de identidades e/ou de subjetividades sociais.

Sobressai o fator econômico no fomento das desigualdades sociais e raciais na escola amapaense, motivadas por questões econômicas, mas que também apresentam o ingrediente racial na imposição de limites nas aspirações e desejos de realizações profissionais dos alunos negros.

Portanto, na perspectiva macro, é importante falar sobre a necessidade de intensificação de políticas públicas ou afirmativas e maior investimento. No entanto, cabe à sociedade civil organizada o desenvolvimento de projetos de inclusão social da população negra e a fiscalização para o efetivo cumprimento das leis e políticas já aprovadas. As escolas da educação básica possuem papel fundamental na aproximação com a comunidade e no desenvolvimento de ações extensivas, como oficinas e ações sociais com foco na formação e profissionalização da população negra no Amapá.

Assim, aprofundaremos um processo comunitário de emancipação social da população negra, a qual, apesar das políticas afirmativas da última década, encontra-se ladeada por um contexto de fragilização das perspectivas de ascensão social e inserção qualificada no mercado de trabalho.

Portanto, como soluções para a problemática apresentada neste artigo propomos a intensificação de políticas públicas ou afirmativas, com necessariamente um maior investimento de recursos por parte do poder público e de parcerias diversas com a sociedade civil organizada. Nesse sentido, apontamos também a necessidade de a sociedade civil organizada se apresentar como parte dessa solução, a partir da sua auto-organização comunitária e com o desenvolvimento de projetos de inclusão social da população negra, em paralelo à efetiva fiscalização para o cumprimento das leis e políticas já aprovadas.

E, por fim, as escolas da educação básica possuem papel fundamental na organização junto à comunidade, com o desenvolvimento de ações extensivas, como oficinas e ações sociais com foco na formação e profissionalização da população negra no Amapá a partir de sua raça, gênero e condição social, para que assim se reconheça como sujeita de direitos na sociedade brasileira e amapaense.

Referências bibliográficas

- AMAPÁ. **Secretaria de Estado de Educação/Escola Antônio Messias dos Santos (Informações cedidas pela escola)**. Macapá (AP): mimeo, 2016.
- AMAPÁ. **Lei 1.196/08**, de 14 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.al.ap.gov.br/leiord11.htm>>. Acesso em: 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. **Lei 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://afri-caeaffricanidades.wordpress.com/2007/09/12/266/>>. Acesso em: 2009.
- BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Disponível em <<http://afri-caeaffricanidades.wordpress.com/2007/09/12/266/>>. Acesso em: 2009.
- BRASIL. **Lei 12.711/12**, que regulamenta a política de cotas no Brasil. Brasília: Governo Federal – Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Censo da Educação Superior do Inep/ Ministério da Educação, INEP, 2017.
- BRASIL. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD): PNAD Contínua. Brasília, 2019.
- BRASIL. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD): PNAD Contínua. Brasília, 2016.
- CASTRO, N. A. Trabalho e desigualdades raciais: hipóteses desafiantes e realidades por interpretar. In: CASTRO, N. A. e BARRETO, V. S. **Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador**. São Paulo: Annablume, A Cor da Bahia, 1998.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: HISTEDBR, 2005.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. **Relações raciais no contexto nacional e internacional**. 1999.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro, 2001.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostragem de domicílio (PNAD 2010)/ Bairros**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Capturado em 2007.

JUNQUEIRA, R. D. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, M. L. S.; SOUZA, E. P.; PINTO, A. F. M. (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC, Secad. Coleção Educação Para Todos. Abril de 2006.

JUNQUEIRA, R. D. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: HISTEDBR, 2005.

LIMA, M. N. M. Sobressaltos na flor da idade – expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho em Salvador. In: BRAGA, M. L. S.; SOUZA, E. P.; PINTO, A. F. M. (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC, Secad. Coleção Educação Para Todos. Abril de 2006.

LOPES, A. L. A prática pedagógica e a construção de identidades. In: BRASIL. **Educação africanidades Brasil**. Brasília: UNB/CEAD, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 7, n. 3, set.-dez. 2004, p. 343-348.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIXÃO, M. J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A editora/Fase, 2003.

SALLES, V. **O negro no Pará**. Rio de Janeiro: UFPa e FGV (Coleção Amazônica), 1971.

SOARES, E. V.; BRAGA, M. L. S.; COSTA, D. V. A. O dilema racial brasileiro: de Roger Bastide a Florestan Fernandes ou da explicação teórica à proposição política. In: **Sociedade e cultura**, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2000, p. 35-52.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.

VERGOLINO, A.; FIGUEIREDO, A. N. **A presença africana na Amazônia colonial**. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.