

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

FABIANA TEIXEIRA MARCELINO

**POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM UM
ESTUDO NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS: DA NEGAÇÃO ÀS AÇÕES
AFIRMATIVAS**

NATAL

2023

FABIANA TEIXEIRA MARCELINO

**POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
EM UM ESTUDO NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS: DA NEGAÇÃO ÀS
AÇÕES AFIRMATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como qualificação para a obtenção do título de Doutora em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa Políticas e Práxis na Educação Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva

Co-orientador: Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva

NATAL

2023

Marcelino, Fabiana Teixeira

M314r População negra e educação profissional no Brasil em um estudo nos censos demográficos : da negação às ações afirmativas / Fabiana Teixeira Marcelino. – 2023.

199 f : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Orientadora: Profª Drª Lenina Lopes Soares Silva.

Linha de Pesquisa:

1. Educação profissional. 2. Políticas públicas. 3. Ações afirmativas. 4. Racismo. 5. Censos demográficos. I. Título.

CDU 377

FABIANA TEIXEIRA MARCELINO

**POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM UM
ESTUDO NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS: DA NEGAÇÃO ÀS AÇÕES
AFIRMATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como qualificação para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis na Educação Profissional.

Aprovada em 27/10/2023.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **JOSE MOISES NUNES DA SILVA**
Data: 12/01/2024 14:18:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva –
IFRN
Presidente/Co-orientador

Documento assinado digitalmente
 **LENINA LOPES SOARES SILVA**
Data: 16/01/2024 09:07:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva –
IFRN
Orientadora

Isabel Cristina de Jesus Brandão

Profa. Dra. Isabel Cristina de Jesus
Brandão – UESB
Membro titular externo

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS**
Data: 18/01/2024 13:39:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos
Santos – UERN
Membro titular externo

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA**
Data: 22/01/2024 14:53:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Aparecida dos Santos
Ferreira – IFRN
Membro titular interno

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO**
Data: 17/01/2024 10:01:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo –
IFRN
Membro titular interno

Documento assinado digitalmente
 **KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS**
Data: 16/01/2024 13:13:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kadydja Karla do Nascimento
Chagas – IFRN
Membro suplente interno

Documento assinado digitalmente
 **ALCIDES LEAO SANTOS JUNIOR**
Data: 18/01/2024 21:29:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alcides Leão dos Santos Júnior –
UERN
Membro suplente externo

Neste doutoramento, pessoas importantes para mim se despediram deste plano; dedico este trabalho aos dois.

Vovó Raimunda, continue me visitando nos sonhos para nossas conversas aconchegantes cheias de cochichos e risos.

Meu pai, Zilmar, um artífice curioso sobre as coisas e as pessoas.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do nosso percurso formativo, muitas pessoas confiam em nós às vezes mais do que nós mesmos. No que se refere ao doutorado, me parece que o status social dado ao curso é maior do que a realidade, que não é nada mais do que a de ser estudante de um assunto cada vez mais específico. Mesmo assim, tive uma grande torcida de todos os lados. Espero estar à altura da expectativa gerada pelo título.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu companheiro, Daniel. Fazer doutorado é muito solitário, ser pesquisadora é muito solitário, mas pude contar com uma parceria constante nas discussões acadêmicas, no sofrimento compartilhado, na superação dos obstáculos, nos cuidados com a saúde, com a casa e com a família. Esse título não será de um, será de dois.

À minha professora orientadora, Lenina, pelo incentivo desde quando era aluna especial no mestrado, pelo exemplo de pesquisadora e por topar trilhar comigo o desafio de pesquisar esta temática. Ao professor co-orientador, Moisés, agradeço a colaboração na construção de uma pesquisa tão desafiadora.

Agradeço muito a todos da minha família; o reconhecimento e a torcida de todos me energizaram de tal forma neste processo que nunca poderei retribuir com a mesma intensidade.

É um desafio compor a primeira turma de doutorado do PPGEP/IFRN; somente pelo arrojo desbravador da nossa turma é que essa experiência foi possível. Assim, agradeço aos colegas Vânia, Iracyara, Yossonale, Kaio, Bernardino, Alessandra, Joilson, Max e Karoline.

Ao longo do curso, fazemos arranjos para aproveitar melhor as disciplinas, como a formação de grupo de estudos. Sou grata por ter sido convidada a compor o grupo “Calma, gente”, que permaneceu após as disciplinas como um grupo de apoio mútuo, de troca de experiências, de referências e de vivências. Sem o suporte de Priscila, Kleiton, Walkyria e Crislaine, eu não teria conseguido.

Por fim, gostaria de agradecer ao Grupo de Estudos Clóvis Moura do Coletivo Negro Minervino de Oliveira de Maringá/PR, e ao grupo de estudos do Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro, de Foz do Iguaçu/PR, pelos estudos e descobertas sobre o marxismo. Esses grupos me possibilitaram um espaço de

enriquecimento teórico e político que a academia não alcança. Uma vivência sobre a práxis que fez toda a diferença nesse processo árduo de doutoramento.

RESUMO

Defende-se a tese de que, em que pese a inserção recente de estudantes negros através da política de cotas, ao longo do recorte temporal estudado (1872-2010) não houve mecanismos reais e concretos de inclusão na educação, em particular na educação profissional, para a população negra, uma vez que não ocorreram mudanças nas condições socioeconômicas e políticas que mantêm o racismo como base para a desigualdade estrutural necessária para a preservação do capitalismo. Para isso, declara-se como objetivo mapear os indicadores educacionais dos censos demográficos de 1872 a 2010 visando identificar e analisar o acesso da população negra à educação profissional, com aporte dos seguintes objetivos específicos: investigar as mudanças na classificação racial brasileira nos censos demográficos; analisar os indicadores educacionais nos censos demográficos; discutir os marcos históricos das políticas públicas de educação profissional, situando-os historicamente no contexto socioeconômico e relacionando-os com os indicadores educacionais sobre o acesso à educação profissional da população negra. O recorte temporal se refere ao período em que foram realizados os censos demográficos até o início desta pesquisa, em 2019. Nossos pressupostos teórico-metodológicos para a discussão com base no materialismo histórico-dialético serão, principalmente, Moura (1988, 2020), Souza (2017), Oliveira (2014, 2021), Garcia (2022), Haider (2019), Almeida (2019a, 2019b), Gonzalez (2020) e Nogueira (2021). Concluímos que, somando-se a ausência de pesquisas demográficas com recorte racial em 1900 e 1920 com a não realização do censo em 1890, 1910 e 1930, temos uma janela de 50 anos sem pesquisas populacionais promovidas pelo governo federal com base no recorte racial. Além disso, nas edições do censo cuja classificação racial esteve presente, nem todos os indicadores educacionais são apresentados por recorte racial, demonstrando os interesses políticos vigentes em cada gestão governamental responsável pela pesquisa. É possível verificar ao final da série histórica de censos estudados uma redução da desigualdade educacional entre a população branca e a negra, porém é notória a diferença racial no acesso à educação profissional na educação básica e superior. Observamos com a pesquisa que, após dez anos da implementação da política de cotas raciais e com o avanço na mídia do debate sobre o racismo estrutural através de denúncias, houve, por um lado, avanços no acesso à educação como um todo, e em especial à educação profissional pela população negra. Por outro lado, as condições estruturais socioeconômicas e políticas que mantêm o racismo não se modificaram ao longo da história brasileira, inclusive no breve período em que políticas mais inclusivas à população negra foram implementadas como ações afirmativas. Ainda que a lei de cotas esteja em vigor, seriam necessárias pesquisas complementares para verificar quais as condições para os estudantes negros permanecerem e concluírem os cursos no contexto atual, e se suas formações têm possibilitado não somente a sua ascensão social, mas também a possibilidade de contribuir ativamente para a transformação social em conjunto com a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação profissional; Políticas públicas; Ações afirmativas; Racismo; Censos demográficos.

ABSTRACT

The thesis is defended that, despite the recent inclusion of black students through the quota policy, throughout the period studied (1872-2010) there were no real and concrete mechanisms of inclusion in education, particularly in professional education, for the black population, since there were no changes in the socioeconomic and political conditions that maintain racism as the basis for the structural inequality necessary for the preservation of capitalism. To this end, the objective is to map the educational indicators of the demographic censuses from 1872 to 2010 in order to identify and analyze the black population's access to professional education, with the following specific objectives: investigating changes in the Brazilian racial classification in the demographic censuses; analyze educational indicators in demographic censuses; discuss the historical milestones of public professional education policies, placing them historically in the socioeconomic context, relating them to educational indicators on access to professional education for the black population. The time frame refers to the period in which the demographic censuses were carried out until the beginning of this research, in 2019. Our theoretical-methodological assumptions for the discussion based on historical-dialectic materialism will be, mainly, Moura (1988, 2020), Souza (2017), Oliveira (2014, 2021), Garcia (2022), Haider (2019), Almeida (2019a, 2019b), Gonzalez (2020) and Nogueira (2021). We conclude that, adding the absence of demographic surveys with a racial profile in 1900 and 1920 with the failure to carry out the census in 1890, 1910 and 1930, we have a 50-year window without population surveys promoted by the federal government based on racial groups. Furthermore, in editions of the census where racial classification was present, not all educational indicators are presented by racial group, demonstrating the political interests in force in each government administration responsible for the research. It is possible to verify at the end of the historical series of censuses studied a reduction in educational inequality between the white and black population, however, the racial difference in access to professional education in basic and higher education is notable. We observed with the research that, after 10 years of the implementation of the racial quota policy and with the advancement in the media of the debate on structural racism through complaints, there were, on the one hand, advances in access to education as a whole, and in particular professional education for the black population. On the other hand, the structural socioeconomic and political conditions that maintain racism have not changed throughout Brazilian history, including in the brief period in which more inclusive policies for the black population were implemented such as affirmative actions. Even though the quota law is still in force, additional research would be needed to verify the conditions for black students to remain and complete courses in the current context, and whether their training has enabled not only their social ascension, but also the possibility to actively contribute to social transformation together with the working class.

Keywords: Professional Education; Public Policies; Affirmative Actions; Racism; Demographic Censuses.

RÉSUMÉ

La thèse est défendue selon laquelle, malgré la récente inclusion des étudiants noirs à travers la politique des quotas, tout au long de la période étudiée (1872-2010), il n'y avait pas de mécanismes réels et concrets d'inclusion dans l'éducation, en particulier dans la formation professionnelle, pour la population noire, puisque il n'y a eu aucun changement dans les conditions socio-économiques et politiques qui maintiennent le racisme comme base de l'inégalité structurelle nécessaire à la préservation du capitalisme. À cette fin, l'objectif est de cartographier les indicateurs éducatifs des recensements démographiques de 1872 à 2010 afin d'identifier et d'analyser l'accès de la population noire à la formation professionnelle, avec les objectifs spécifiques suivants : étudier les changements dans la classification raciale brésilienne dans la démographie recensements; analyser les indicateurs d'éducation dans les recensements démographiques ; discuter des jalons historiques des politiques publiques de formation professionnelle, en les plaçant historiquement dans le contexte socio-économique, en les reliant aux indicateurs éducatifs sur l'accès à la formation professionnelle pour la population noire. Le cadre temporel fait référence à la période au cours de laquelle les recensements démographiques ont été réalisés jusqu'au début de cette recherche, en 2019. Nos hypothèses théorico-méthodologiques pour la discussion basée sur le matérialisme historico-dialectique seront principalement celles de Moura (1988, 2020), Souza (2017), Oliveira (2014, 2021), Garcia (2022), Haider (2019), Almeida (2019a, 2019b), Gonzalez (2020) et Nogueira (2021). Nous concluons qu'en ajoutant l'absence d'enquêtes démographiques à profil racial en 1900 et 1920 à l'échec des recensements de 1890, 1910 et 1930, nous avons une fenêtre de 50 ans sans enquêtes de population promues par le gouvernement fédéral sur la base de groupes raciaux. De plus, dans les éditions du recensement où la classification raciale était présente, tous les indicateurs éducatifs ne sont pas présentés par groupe racial, démontrant les intérêts politiques en vigueur dans chaque administration gouvernementale responsable de la recherche. Il est possible de vérifier à la fin des séries historiques de recensements étudiés une réduction des inégalités éducatives entre la population blanche et noire, cependant, la différence raciale dans l'accès à la formation professionnelle dans l'enseignement de base et supérieur est notable. Nous avons observé avec la recherche qu'après 10 ans de mise en œuvre de la politique des quotas raciaux et avec l'avancée dans les médias du débat sur le racisme structurel à travers les plaintes, il y a eu, d'une part, des progrès dans l'accès à l'éducation dans son ensemble, et notamment la formation professionnelle de la population noire. D'un autre côté, les conditions structurelles socio-économiques et politiques qui entretiennent le racisme n'ont pas changé tout au long de l'histoire du Brésil, y compris pendant la brève période au cours de laquelle des politiques plus inclusives pour la population noire ont été mises en œuvre, telles que des actions positives. Même si la loi sur les quotas est toujours en vigueur, des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour vérifier les conditions dans lesquelles les étudiants noirs peuvent rester et terminer leurs études dans le contexte actuel, et si leur formation a permis non seulement leur ascension sociale, mais aussi la possibilité de s'impliquer activement. contribuer à la transformation sociale avec la classe ouvrière.

Mots-clés: Formation professionnelle; Politique publique; Actions positives; Racisme; Recensements démographiques.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo entre o percentual da população brasileira por raça em 2010 e o percentual das matrículas por raça na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2018	34
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estruturação da tese	60
Quadro 2 – Características de instrução nos censos demográficos e recorte por cor e raça, com fatos históricos e contexto sociopolítico do período do censo, e a classificação racial vigente	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções científicas extraídas da BDTD-IBICT relacionadas à tese.....	40
Tabela 2 – População brasileira em 1872, conforme classificação racial e condição	105
Tabela 3 – População brasileira de 1872, conforme instrução e condição.....	106
Tabela 4 – População brasileira em 1890, segundo o analfabetismo	108
Tabela 5 – População brasileira estimada em 1890, segundo a raça	108
Tabela 6 – Analfabetos por idade e nacionalidade em 1900.....	111
Tabela 7 – População das principais nacionalidades maiores de 15 anos, por grau de instrução, em 1900.....	111
Tabela 8 – Imigração por nacionalidade entre 1884 e 1933.....	111
Tabela 9 – População recenseada em 1920 segundo a instrução, por faixa etária e nacionalidade	114
Tabela 10 – Pessoas de 5 a 39 anos, recenseadas em 1940, que estão recebendo instrução, por grau de ensino e cor	117
Tabela 11 – Pessoas de dez anos ou mais, recenseadas em 1940, com curso completo, por grau de ensino e cor	117
Tabela 12 – Pessoas de dez anos e mais, recenseadas em 1940, que possuem curso completo ou diploma, por grau de ensino, segundo a espécie do curso ou diploma	118
Tabela 13 – Pessoas de dez anos e mais, recenseadas em 1950, com curso completo, por grau de ensino e cor.....	120
Tabela 14 – Pessoas de dez anos e mais, recenseadas em 1950, com curso completo, por grau de ensino, segundo a espécie do curso	120
Tabela 15 – População recenseada em 1960 por cor	123
Tabela 16 – Pessoas de dez anos e mais, recenseadas em 1960, com curso completo, segundo a espécie de curso.....	123
Tabela 17 – Pessoas de dez anos e mais, recenseadas em 1970, com curso completo, segundo a espécie de curso.....	124
Tabela 18 – População recenseada em 1980 por cor	125
Tabela 19 – População recenseada em 1980, de cinco anos ou mais, por cor, segundo os anos de estudo	125

Tabela 20 – População recenseada de 1980, de dez anos ou mais, com curso completo, por grau de ensino e espécie do curso	126
Tabela 21 – População de dez anos ou mais, recenseada em 1991, por grau de ensino e espécie de curso, segundo a cor ou raça.....	128
Tabela 22 – Pessoas de 25 anos ou mais, recenseadas em 2000, por nível educacional concluído e cor ou raça	129
Tabela 23 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade, recenseadas em 2010, por nível de instrução, segundo a cor ou raça	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma com a classificação metodológica da pesquisa quanto à abordagem e aos procedimentos	53
Figura 2 – Classificação racial nos censos demográficos brasileiros	59
Figura 3 – Montagem circulada nas redes sociais em setembro de 2019 em referência ao caso de tortura de jovem E. nas dependências de supermercado em São Paulo	62
Figura 4 – Gráfico extraído de “O sistema classificatório de ‘cor e raça’ do IBGE” ...	80
Figura 5 – Cartaz do censo de 1940	88
Figura 6 – Selo comemorativo do censo de 1940	88
Figura 7 – Selo comemorativo do censo de 1940	88
Figura 8 – Desenho apresentado no discurso de divulgação do censo de 1940	89
Figura 9– Caminhão de divulgação do censo de 1950	91
Figura 10 – Cartaz de divulgação do censo de 1950	91
Figura 11 – Propaganda censitária no Maracanã durante intervalo de jogo entre Flamengo e Vasco, em 1960.....	91
Figura 12 – Propaganda do censo de 1960 na Avenida Rio Branco, Rio de Janeiro	92
Figura 13 – Cartaz de divulgação do censo de 1970	93
Figura 14 – Integração nacional pelo censo de 1970.....	93
Figura 15 – Estudantes em divulgação do censo de 1970.....	94
Figura 16 – Equipe de recenseadores visita moradores das margens do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, em 1980	95
Figura 17 – Máquinas perfuradoras da IBM durante o censo de 1980.....	95
Figura 18 – Recenseador: o censo de 2010 foi o primeiro censo digital	96
Figura 19 – Recenseador do censo de 2010 em comunidade indígena	97
Figura 20 – Infográfico sobre a sociedade ocidental no pós-guerras mundiais.....	148

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	44
2.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E MÉTODO DE ANÁLISE	44
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	50
2.3 DIMENSÕES DE ANÁLISE	55
3 OS CENSOS DEMOGRÁFICOS DO BRASIL E A CLASSIFICAÇÃO RACIAL: ENCONTROS E DESENCONTROS	61
3.1 A CLASSIFICAÇÃO RACIAL NO BRASIL E SUAS MUDANÇAS: POR QUE MUDOU?	63
3.2 O CENSO DEMOGRÁFICO E SUAS (RE)CONFIGURAÇÕES EM CONFORMIDADE COM CONTEXTOS POLÍTICOS E SOCIOECONÔMICOS NO BRASIL	81
3.3 INDICADORES EDUCACIONAIS POR RAÇA NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS: (RE)CONSTRUÇÕES A PARTIR DE UMA CATEGORIA SOCIAL	98
4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A POPULAÇÃO NEGRA: POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS	131
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE AÇÃO AFIRMATIVA	133
4.2 OS DESAFIOS DA AGENDA ANTIRRACISTA: DO IDENTITARISMO À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	143
4.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ATENDIMENTO À POPULAÇÃO NEGRA	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS	185
ANEXO A – QUADRO DE RESULTADOS OBTIDOS NO RECENSEAMENTO DO BRASIL EM 1872	185
ANEXO B – POPULAÇÃO BRASILEIRA, SEGUNDO OS CENSOS DEMOGRÁFICOS DE 1872 A 2010	186
ANEXO C – SÍNTESE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E/OU POPULACIONAIS POR COR/RAÇA NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS DE 1872 A 2010	187

1 INTRODUÇÃO

Irene no Céu

Irene preta
 Irene boa
 Irene sempre de bom humor.
 Imagino Irene entrando no céu:
 – Licença, meu branco!
 E São Pedro bonachão:
 – Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

Manuel Bandeira

À primeira vista, o poema de Bandeira (1973), publicado pela primeira vez no livro *Libertinagem*, em 1930, nos remete ao racismo sutil, expresso aparentemente de forma direta através da linguagem simples e objetiva. A personagem, identificada em primeiro lugar pela raça, possui outros dois atributos que a colocam na condição de merecedora do caminho do paraíso: boa e sempre de bom humor. Seria a preta de “alma branca”, que, em mais um atributo exibido no poema curto, pede com humildade licença para entrar no céu. A submissão e a passividade de Irene expressas no quinto verso demonstram o comportamento virtuoso cristão da personagem, que, de tão boa, não encontra nenhuma barreira no seu caminho, a não ser a que ela mesma se impõe ao pedir licença.

Dias (2021) nos revela que o poema do modernista nos permite observar o preconceito racial a partir da cena apresentada. O poema denuncia uma moral ético-religiosa baseada no racismo, cuja determinação impõe que, para o negro, a virtuosidade está associada à subserviência e à humildade – em oposição à realidade histórica em que a insubmissão e a desobediência fizeram parte da luta individual e coletiva contra o regime escravocrata. Contudo, não era a luta que Bandeira pretendia mostrar. Para Dias (2021, p. 312), “[...] Glorificar o destino de Irene como merecimento por sua condição impecável é uma ‘salvação’ poética a compensar sua condenação no mundo terreno”. Isto é, Bandeira leva para a esfera celeste a condição do negro, transparecendo somente o lado positivo do seu caráter, como que colocando a salvo o outro lado – o terreno, onde seria impossível essa virtuosidade ético-religiosa. Assim, no último verso, Bandeira nos diz que o negro não precisa de um São Pedro bonachão e benevolente, nem do branco condescendente para fazer sua história.

A história e a luta de Irene foram tiradas do poema, sobrou-lhe a humildade como arma para entrar no céu; é aí que o poeta permite que desconfiemos da simplicidade do texto: Irene, assim como a população negra, não precisa de licença, não precisa da salvação do branco. O que a população negra precisa é do fim do racismo.

A crítica de Bandeira oculta no poema nos conduz à denúncia de Moura (1988, p. 17) sobre o racismo acadêmico, disfarçado de imparcialidade científica e cheio de “resíduos da superestrutura escravista”. A tese de Moura (1988) é a de que as ciências sociais, sob o disfarce da imparcialidade, contribuíram, ainda que indiretamente, para o conjunto do pensamento social brasileiro, impregnado de racismo. Esse é o motivo pelo qual ele se propõe a apresentar uma sociologia do negro brasileiro, posto que, para ele, até então a sociologia brasileira vigente era branca. Entretanto, o autor também aponta a existência e resistência de pesquisadores dispostos a, como ele, articular “categorias científicas e a práxis” (Moura, 1988, p. 31), organizando as interpretações sobre o negro através da reflexão histórica e crítica da dinâmica das relações raciais.

Para Oliveira (2014), Moura defendia a ideia de uma práxis política nas rebeliões dos negros escravizados, uma rebeldia ao modo de produção capitalista em transição.

Epistemologicamente, seguimos a tese de Moura (1988) na compreensão de que o Brasil transitou apenas entre dois modos de produção, o escravista e o capitalismo dependente, onde encontra-se ainda no século XXI. Além disso, são as relações de produção em última instância que determinam a estrutura social, e que, em um dado momento histórico, colocaram e colocam a população negra nas camadas inferiores da sociedade brasileira.

Souza (2017) informa que no Brasil é impossível separar o preconceito de classe do preconceito de raça. As classes excluídas em países de passado escravocrata como o nosso são uma forma de continuar a escravidão e seus padrões de superexploração, ainda que existam minorias de outras raças entre as classes excluídas. No Brasil, o excluído, em sua maioria preto e pardo, é estigmatizado como inferior e perigoso, são maioria entre os que têm as piores condições de trabalho, acesso precário à educação, saúde, segurança, moradia, dentre tantos outros direitos fundamentais idealizados para todo e qualquer ser humano.

A questão racial tem atravessado minhas pesquisas acadêmicas na pós-graduação, da especialização ao doutorado. O interesse pelo tema se relaciona às minhas raízes familiares, desde relatos que apontam para descendentes escravizados no lado materno até a construção da identidade racial junto com tios e primos, em torno da história e marcas raciais.

O conceito de raça, que tanto perpassou e atravessa minha identidade, suscita debates muito controversos, em função de sua origem e de seu uso atualmente no senso comum e no meio acadêmico. Como bem destaca Almeida (2019b), o sentido do termo raça está atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Em meados do século XIX, raça era o termo utilizado para distinguir e agrupar a humanidade tomando como base características biológicas, como cor de pele, altura e tipo de cabelo. Por meio do uso dessas características, os teóricos do darwinismo racial logo passaram a hierarquizar as raças, associando atributos físicos a aspectos de ordem moral e comportamental. Dessa forma, foram designando quais eram as raças superiores e inferiores. Nesse contexto biológico, o conceito foi utilizado como justificativa para dominação e genocídio, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha. São representantes do darwinismo racial o francês Conde Gobineau e os brasileiros Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Viana.

A visão biológica de divisão dos seres humanos em raças foi superada pelo entendimento científico de que a raça humana é uma só. De qualquer modo, ainda que o método de identificação racial no Brasil fosse biológico, com o uso de testagem de DNA¹ para identificação de ascendência, dada a miscigenação histórica observada no país, seria possível encontrar indivíduos com ascendência africana sem as características fenotípicas da população negra (Pena *et al.*, 2000 *apud* Osório, 2003), ou ainda, indivíduos de origem europeia com características físicas relacionadas ao povo africano. A questão da identificação racial no Brasil passa pela identificação de características fenotípicas que fazem parte da população, em especial a parte preta, parda e indígena, por estarem em condição de vulnerabilidade social em função das desigualdades raciais brasileiras.

¹ DNA é a sigla para “*deoxyribonucleic acid*”, ou ácido desoxirribonucléico. De acordo com Cordeiro (2003), o DNA “Constitui o genoma dos seres vivos onde estão contidas todas as informações genéticas fundamentais para sua existência. A partir dele, essas informações se expressam nas células e se perpetuam na progênie. Assim, pode-se dizer que o DNA tem função de armazenar e manter a informação genética (código genético)”.

Os movimentos negros e alguns acadêmicos utilizam o termo raça com uma interpretação que leva em consideração sua dimensão relacional, social e política. Gomes (2005, p. 49) destaca que podemos compreender que as raças são “[...] construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”, e que na realidade não são um dado da natureza. Os profissionais que utilizam o termo raça o fazem atribuindo-lhe um significado político baseado na análise do racismo no contexto brasileiro. Coelho (2005, p. 116) ressalta que “[...] negar a força que o termo [raça] proporciona significa negar as representações construídas e reelaboradas pelo conjunto social em torno dele”. A autora lembra que no cotidiano não se fala em preconceito étnico ou qualquer outro termo, e sim em preconceito racial. Para ela, parte da sociedade incorporou o uso do termo nas suas práticas sociais, e isso deve ser enfrentado em favor da população negra e não contra ela.

Um outro caminho percorrido pelos que discutem esse tema é o da utilização do termo etnia. Gomes (2005) acredita que os acadêmicos que utilizam etnia o fazem por acharem que utilizar o termo raça remete ao determinismo biológico, já abolido pela biologia e pela genética. Ao final da II Guerra Mundial e com a divulgação das atrocidades cometidas em nome desse determinismo biológico, o racismo e a ideia de raça nesse contexto biológico foram considerados inaceitáveis. Assim o termo etnia ganhou força para designar povos diferentes, como judeus, índios e negros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos eram marcados por processos históricos e culturais, e não por características biológicas. Há também, como Gomes (2005) lembra, o uso do termo étnico-racial como forma de demonstrar que estão considerando a multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida da população negra brasileira.

Nesse mesmo caminho, Almeida (2019b) aponta que o termo raça, por sua constituição histórica, atua em duas concepções que se entrecruzam e se complementam:

1. Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;
2. Como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes [...].

Almeida (2019b) segue explicando que a antropologia se esforçou por mostrar no século XX “a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos”, de modo que se pode concluir que não há nada de natural no conceito de raça, sendo ele um conceito essencialmente político, social e constituído historicamente.

Coelho (2005) acredita que a conscientização da sociedade sobre a igualdade racial não se restringe a não utilização do termo raça, e como Bentes (1993 *apud* Coelho, 2005), defende o uso do conceito e

[...] enfatiza que a palavra pode proporcionar elucidações sobre a população negra no Brasil, que vem a ser uma imprudência a substituição do conceito de racismo por etnicismo, dada a complexidade deste último e o conseqüente risco da exclusão do conjunto da sociedade da discussão, acerca de um problema social tão grave (Coelho, 2005, p. 118).

Concordamos com as autoras acima e com Gomes (2005), quando afirmam que não se pode negar que o termo raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social brasileira, dada a forma como a sociedade se construiu e a forma como negros e brancos são vistos e tratados. Por causa dessa operacionalidade, utilizam-se características físicas e outras particularidades para definir quem é branco e quem é negro no Brasil, e mais ainda, essas características são utilizadas para discriminar e negar direitos e oportunidades a quem é negro.

Nesse contexto é que se constitui o racismo brasileiro. Mais do que uma diferenciação baseada em traços físicos, ao longo da história brasileira e global, o racismo é um componente ideológico essencial para a manutenção do modo de produção capitalista, uma vez que atua nas relações de produção determinando os grupos sociais a serem explorados no mercado de trabalho. O racismo acompanha as metamorfoses do capitalismo, adquirindo novas roupagens em cada momento sócio-histórico para delimitar o exército de reserva de trabalhadores que garante a acumulação de riquezas dos grupos dominantes, a manutenção de baixos salários e a hierarquia racial que mantém e alimenta a competitividade entre os próprios trabalhadores.

Por isso, é importante compreender o conceito de racismo estrutural, para entender a dinâmica das relações raciais inserida na base material. Oliveira (2021) discute como o critério racial teve lugar importante no avanço da contrarreforma

neoliberal, mantendo desigualdades sociais. Em um contexto de aumento do desemprego estrutural, da população em situação de miséria, e por consequência das tensões sociais, a resposta foi criar mecanismos de administração das tensões, como as políticas compensatórias, e aumentar as estruturas de violência institucional.

Em 2001, Oliveira apresenta em seu artigo² “Racismo estrutural: apontamentos para uma discussão conceitual”, o lugar do racismo nas relações de produção dos países da América Latina:

No caso específico de países que foram colonizados, como os da América Latina, que construíram sua base primitiva de acumulação com base no trabalho escravo de negros e indígenas; que passou por uma revolução burguesa de caráter conservador, que manteve estruturas aristocráticas e escravistas quase que intactas, a adoção deste modelo neoliberal aumenta um processo de exclusão que já existia, praticamente condenando ao extermínio os ocupantes deste segmento populacional. Este aumento se dá de duas formas:

a) de forma extensiva, ao ampliar o número de pessoas que entram na zona da exclusão social, num processo que podemos denominar de democratização da senzala;

b) de forma intensiva, ao intensificar os mecanismos de exclusão daquelas pessoas que já estavam na zona dos excluídos, num processo complementar que denominaremos de extermínio da senzala.

Os dois processos - democratização e extermínio da senzala - praticamente destroem a já combalida sociedade civil e transforma a cidadania num privilégio cada vez mais inacessível a maioria. Os direitos sociais, embora previstos legalmente, transformam-se em letra morta diante da incapacidade dos poderes públicos garanti-los sem uma ruptura com todo o sistema social. A tendência à concentração de renda faz agravar ainda mais os problemas e, assim, a resolução destes exige cada vez mais investimentos vultuosos que significariam uma mudança dos rumos do desenvolvimento capitalista atual.

Os setores hegemônicos têm duas alternativas diante disto. À direita, pregam simplesmente o extermínio físico destas populações, num processo de faxina étnica. Ao centro, criar mecanismos de seleção para que parcela destes excluídos desfrutem de uma rede mínima de proteção social - que, com o passar dos tempos, torna-se cada vez mais mínima – controlando inevitáveis explosões sociais nestes segmentos excluídos. Chamaremos esta corrente de centro de "administradora das tensões sociais" (Oliveira, 2001).

Nesse ínterim, as políticas compensatórias, como as cotas de acesso ao trabalho ou a vagas em instituições de ensino públicas, precisam ser compreendidas como um passo importante para os grupos socialmente excluídos, como a população negra. Entretanto, não podem deixar de ser analisadas como um mecanismo de administração das tensões sociais, para que avancemos também na compreensão de

² OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural**: apontamentos para uma discussão conceitual. Disponível em: <https://movimientos.org/node/371?key=371>. Acesso em: 07 fev. 2022.

que a estrutura produtiva se articula com a ideologia do racismo. Essa compreensão, no nosso ponto de vista, se faz necessária para a luta antirracista.

Almeida (2019b) apresenta de forma didática que as relações entre racismo e subjetividade, racismo e Estado, e racismo e economia, que geram, na mesma ordem, as concepções de racismo individualista, institucional e estrutural, estão presentes na sociedade brasileira.

Oliveira (2021, p. 63) observa na obra de Almeida (2019b), que “a dimensão da estrutura é que torna possível a manifestação individual/comportamental e institucional do racismo”, como veremos a seguir.

Para os que consideram o racismo como um traço da personalidade, tendem a percebê-lo como um fenômeno ético ou psicológico individual ou de um coletivo. A concepção individualista atribui ao racismo apenas uma natureza psicológica, passível de ser corrigida com sanções civis como indenizações, ou penais. Nesse sentido, a concepção individualista pode conceber que o racismo em si não exista, existindo somente o preconceito racial de alguns indivíduos sobre outros, preconceito esse que se manifesta de forma direta através de insultos, ofensas, difamações. Por causa da concepção individualista que perpassa a compreensão do que seja o racismo, é que é possível que nossa sociedade reconheça a existência do racismo, mas em geral a identifica somente através do comportamento individual de certas pessoas.

Em relação às concepções institucional e estrutural, Almeida (2019b) ressalta a importância de distingui-los de forma diferente de outros autores. Ainda que as sociedades se constituam por formas econômicas e políticas gerais, como Estado, mercadoria e direito, as formas como cada Estado se organiza não são as mesmas. Dito isso, o Estado pode ser compreendido como uma forma social que se materializa em instituições, sendo estas as responsáveis por orientar e executar a ação social, proporcionando certa estabilidade aos sistemas sociais. Cabe a essas instituições lidar com as tensões inerentes à vida social, através da criação de normas e regras. Desse modo, podemos dizer que as instituições moldam o comportamento dos indivíduos.

Assim, se as instituições são a forma materializada do Estado, suas normas e regras criadas para moldar e controlar o comportamento das pessoas resultam dos conflitos e lutas pelo poder social, assim como elas, as instituições, ao mesmo tempo refletem esses conflitos e tensões existentes na sociedade (Almeida, 2019b). É assim que, conforme Almeida (2019b) conclui, o racismo institucional existe porque os

conflitos sociais também são parte das instituições. Dessa forma, é possível caracterizar o racismo não apenas como uma ação de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, mas como um mecanismo de controle e opressão por parte dos grupos política e economicamente dominantes, refletido nas instituições sobre as quais mantêm o poder para atender seus interesses, sejam privadas, sejam públicas – como o legislativo, o judiciário, o executivo, e em outras instâncias sociais, como instituições de ensino superior.

Os grupos que detêm o poder podem lançar mão de mecanismos ou estratégias para amenizar os conflitos, especialmente quando sua permanência no poder for abalada pela resistência por parte dos grupos oprimidos. Como já dito por Oliveira (2001), essas estratégias podem ser repressivas, recorrendo à violência autorizada pelo Estado, ou podem ocorrer por meio de concessões que garantem o controle da economia e das decisões políticas pelo grupo dominante. E é isso que Almeida (2019b) destaca com relação ao racismo institucional: ele “pode ter sua forma alterada pela ação ou omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça [...]”. Dessa forma, os conflitos dentro ou entre instituições podem levar a modificações das normas e regras que permitem a continuação do racismo, assim como a ausência de medidas efetivas pode garantir a propagação do racismo institucional.

Entender a concepção de racismo institucional é um avanço para a compreensão do racismo para além de atitudes individuais. Contudo, Almeida (2019b) nos lembra que as instituições são a materialização de uma estrutura social previamente instituída. As instituições não criam o racismo, elas o reproduzem “porque o racismo é parte da ordem social” (Almeida, 2019b). Os inúmeros conflitos que compõem a sociedade cotidianamente, sejam de classe, raciais, sexuais ou outros, são reproduzidos pelas instituições a não ser que estas tratem dos conflitos de modo efetivo. Não ocorrendo essa intervenção ativa, o racismo continuará existindo, seja em movimentos explícitos de exclusão ou violência, seja através das chamadas microagressões – piadas e silenciamento. Dito de outra forma, o racismo é estrutural porque compõe a estrutura social brasileira e as suas relações políticas, econômicas, jurídicas, e pode ser compreendido como parte do desenvolvimento político e histórico da sociedade brasileira, de modo que comportamentos individuais e omissões institucionais são derivados de uma ordem social conservadora que muito

pouco mudou na transição entre um modo de produção escravista e o capitalista dependente em que o Brasil se situa.

Todas essas discussões serão aprofundadas ao longo desta pesquisa que tem como objeto o acesso da população negra brasileira às políticas públicas de educação profissional.

A pergunta de partida é: O que os indicadores dos censos demográficos sobre o acesso da população negra à educação profissional nos dizem sobre as ações políticas direcionadas para tal oferta educacional?

Na pesquisa ora apresentada, defende-se a tese de que, em que pese a inserção recente de estudantes negros através da política de cotas, ao longo do recorte temporal estudado (1872-2010), não houve mecanismos reais e concretos de inclusão na educação, em particular na educação profissional, para a população negra, uma vez que não ocorreram mudanças nas condições socioeconômicas e políticas que mantêm o racismo como base para a desigualdade estrutural necessária para a preservação do capitalismo.

O recorte temporal se refere ao período em que foram realizados os censos demográficos no Brasil, o primeiro ocorrido em 1872, e o último em 2010, que informa os dados até o momento da realização desta pesquisa.

Como objetivo geral da pesquisa, declara-se examinar os indicadores educacionais dos censos demográficos de 1872 a 2010, visando identificar e analisar o acesso da população negra à educação profissional, com aporte dos seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar as mudanças na classificação racial brasileira nos censos demográficos;
- b) Analisar os indicadores educacionais nos censos demográficos, observando continuidades e rupturas;
- c) Discutir os marcos históricos das políticas públicas de educação profissional, situando-os historicamente no contexto socioeconômico.

Os paradigmas apresentados na tese permeiam o senso comum e estão por trás da ideologia racial vigente no país; entretanto, esses paradigmas têm como base as proposições científicas dos sociólogos Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de

Holanda, respectivamente autores dos clássicos *Casa grande e senzala* (1957) e *Raízes do Brasil* (1937).

Souza (2017) aponta Freyre como o criador do paradigma culturalista brasileiro, dominado por ideias de um Brasil como continuidade de Portugal e do brasileiro com a singularidade da emotividade. Diante desse último aspecto, Freyre foi responsável por construir no meio científico, e posteriormente no senso comum a estória da democracia racial brasileira que teve um papel fundamental na construção de um sentimento de identidade nacional que passou a ser motivo de “orgulho” para a nação: uma identidade construída como uma cultura luso-brasileira, aberta ao novo e ao diferente.

Nesse sentido, Souza (2017) aponta que Freyre foi bem-sucedido na criação de uma comunidade nacional imaginária, que se percebe como singular. Porém, aponta que Freyre foi capaz de perceber, ainda que com falhas, que a semente da formação brasileira, a “união” das três raças (preto, branco e índio), no período colonial, foi perpassada por hierarquia de dominação. A falha crucial na análise de Freyre, segundo Souza (2017), foi o entendimento de que passado o período colonial, a convivência entre as três raças era amigável e solidária. Faltou à interpretação de Freyre observar a permanência estrutural na sociedade do sadomasoquismo, este no sentido da não alteridade e da perversão do prazer enquanto objetivos máximos das relações interpessoais de classe e raça. Freyre destaca que as relações violentas e autoritárias na Colônia em certa medida eram táticas políticas de colonização, visto que um país de população tão pequena como Portugal precisava de estratégias para colonizar um território tão gigante. Assim, no Brasil o patriarca exercia o papel de instância máxima de poder, enquanto Portugal possuía há séculos o Estado e a Igreja para mediar questões sociais. Exatamente, nesse ponto, se destaca a inviabilidade de considerar o Brasil uma continuidade de Portugal.

Por outro lado, Souza (2017) aponta Holanda como o mentor do culturalismo vira-lata que impregna a percepção de Brasil e do brasileiro. Essa versão é vira-lata por ser uma legitimação a serviço dos interesses políticos e econômicos da elite do dinheiro e do mercado, mantendo-os invisíveis, e baseia-se na ideia do brasileiro como sendo o inverso do americano protestante liberal e heroico.

Holanda, conforme Souza (2017), traz em sua obra duas modificações importantes no paradigma culturalista racista de Freyre: a do brasileiro cordial como

algo negativo, e a visão do Estado brasileiro como uma extensão do brasileiro cordial, conseqüentemente, negativo e vira-lata também.

Souza (2017) acredita que Freyre, em sua concepção de brasileiro cordial, ao menos tentou criticar a tese do americano e do europeu como seres superiores. Já Holanda traz a ideia do brasileiro pensado genericamente sem distinções de classe enquanto pura negatividade, o homem emotivo e potencialmente corrupto. Além disso, defende que o Estado brasileiro é um alongamento institucionalizado do homem cordial; a negatividade do último é estendida ao primeiro, com base na noção do patrimonialismo, em que as elites roubam do povo e privatizam o bem público. Ambas as modificações de Holanda constroem a ideia do brasileiro vira-lata.

A problemática dessa percepção é invisibilizar os nossos reais conflitos, pois vão escondendo nessa equação o papel do mercado e do capital nas desigualdades sociais brasileiras, e especialmente camuflando a verdadeira elite, que não são os representantes públicos, são a elite do capital. O papel de Holanda na autopercepção do brasileiro é dominante porque o seu culturalismo racista e liberal conservador é a única teoria explicativa abrangente e totalizadora do Brasil (Souza, 2017).

Pensando na formação político-econômica do Estado brasileiro, consideramos pertinente trazer algumas concepções de Estado nesta Introdução. Concebemos neste trabalho a concepção do Estado Moderno enquanto um Estado capitalista, resultado do conflito antagônico de classes e do movimento histórico que perpassa a sociedade (Marx, 2010).

Santos (2019) faz uma breve revisão bibliográfica das teorias do Estado hegemônicas no período da sociedade Medieval que fundamentam o Estado Moderno. O autor observa que nas suas justificativas já é possível antever o antagonismo de concepções de modelos hegemônicos de Estado:

O Estado para os liberais deveria servir como protetor da propriedade privada, produzida em uma sociedade naturalmente desigual e gerido por uma elite que tivesse condições de não se desviar dessa tarefa; enquanto para os democratas o Estado deveria ser portador da vontade comum, que é aquela que transcende a mera soma dos indivíduos. Para essa expressão é imprescindível à busca pela igualdade material entre os homens e não apenas a formal (Santos, 2019, p. 38-39).

Desse modo, Santos (2019) demonstra que os conflitos de classes se insinuam desde Locke, Hobbes e Rousseau.

Marx e Engels (2008), ao revelarem a influência da economia nas relações sociais, expõem a existência da luta de classes; entretanto, eles não apresentam em si uma teoria de Estado em sua obra, seu trabalho se destina a propor a superação histórica do antagonismo entre classes com a supressão delas. Com a supressão das classes, também ocorreria o fim dos elementos de dominação das classes, sendo um deles o Estado. Assim, a teoria marxista possibilitou compreender os fundamentos da constituição do Estado capitalista, o que permitiu construir uma teoria marxista do Estado. Os autores apresentam o Estado como elemento em favor da burguesia para a reprodução e acumulação do capital no Manifesto Comunista. O Estado se constitui enquanto aparato repressivo necessário para a manutenção da propriedade privada.

Segundo Santos (2019), Marx apresenta na obra *A questão judaica* (Marx, 2005) o Estado enquanto mediador entre o homem e sua liberdade; não estando acima dos interesses das classes, não tendo o fim de garantir a igualdade, e se isentando desse papel, o Estado acaba por ser reproduzidor e mantenedor das desigualdades. Dessa forma, “[...] Essa condição determinada não nos permite olhar o Estado enquanto instituição neutra e isenta na dinâmica social, mas sim como parte do conflito entre classes e, conseqüentemente, suas políticas públicas também o são” (Santos, 2019, p. 49).

Contudo, Santos (2019) recorda que há de se considerar os movimentos históricos e dialéticos da sociedade de classes, mediadas por processos contraditórios. A sociedade de hoje não é a mesma de Marx, assim como a sociedade brasileira atual também não é a mesma. “[...] As contradições entre capital e trabalho ampliaram-se, aumentando assim a desigualdade” (Santos, 2019, p. 49), porém, se ampliaram os espaços de socialização e organização da sociedade, possibilitando uma maior participação política e resistência dos trabalhadores.

Lenin (1918) também discute uma concepção de Estado como instrumento, tomando como referência a obra de Marx e Engels. O pensador ressalta o Estado como essencial para o desenvolvimento do capitalismo monopolista e imperialista; mas também, em sua leitura do Estado, expõe uma crítica à esquerda de sua época, discordando veementemente daqueles que defendiam a chegada do Socialismo por meio de uma política parlamentar de Estado. Entretanto, discorda da supressão imediata do Estado por meio de um processo revolucionário. Lenin (1918) lembra que o Estado tem importante papel em diversas esferas da vida social, e que suprimi-lo por decreto não mudaria as relações de produção e a divisão social do trabalho, não

sem um processo de construção pedagógica. Para Lenin, o Estado serve à classe dominante para manter a exploração, porém a classe trabalhadora precisa do Estado como estratégia de “dominação política para o completo aniquilamento de qualquer exploração” (Lenin, 1918, p. 13).

De acordo com Santos (2019), a noção de Estado Ampliado de Gramsci é mais uma leitura da obra marxiana e acompanha as transformações históricas e dialéticas da sociedade, em particular a ampliação dos espaços de socialização e participação política. Gramsci fala de um novo Estado, baseado na defesa da supressão do Estado capitalista, conforme preconiza a teoria marxista. Para o filósofo, nesse novo Estado, os espaços estatais e certas associações civis seriam, na luta de classes, como trincheiras nas guerras; as disputas para conquistar essas trincheiras seriam as estratégias para se lutar pelo novo Estado (Santos, 2019).

Na teoria de Estado de Gramsci não é possível desconsiderar a força das instituições estatais como centrais na propagação da ideologia dominante, minando ou dificultando a percepção das diferenças de classe ou a consciência de classe. Sua teoria permite compreender que a política estatal também é construída por elementos de fora do âmbito de um governo (Santos, 2019), que a classe dominante exerce sua influência de fora do espaço parlamentar.

Aproximando-se do pensamento de Gramsci, Poulantzas considera que o Estado é composto por aparelhos principalmente repressivos, e outros aparelhos com papel ideológico (Santos, 2019). Poulantzas (1985) acredita ser importante o grupo dirigente fazer sacrifícios de ordem sociocorporativa, e esse aspecto é básico para as suas concepções sobre o Estado enquanto condensação material das contradições e lutas entre classes, mas também intraclasses. Para ele, o Estado é o resultado não apenas da dominação do grupo hegemônico, mas também dos esforços e da história dos grupos dominantes e dominados, o que possibilita compreender como algumas políticas públicas são construídas a favor da classe trabalhadora, apesar da hegemonia das forças da classe dominante.

O Estado brasileiro é um Estado capitalista, na medida em que se rege pela lógica do capital e pelo seu processo de acumulação. Esse ocorre por meio de articulações sociais, em que uma das forças dessa articulação se coloca como dominante (Santos, 1982). Para Santos (2007), o Estado enquanto detentor das soluções para os problemas da sociedade entrou em crise. Com a democracia representativa, liberal e sem redistribuição social, não existe mais tensão entre

democracia e capitalismo e só o que resta é um Estado fraco. Como resultado, o Estado é visto como ineficiente, “a causa de todos os problemas”. Outro resultado dessa crise, para Santos (2007, p. 89), é que

[...] o Estado, ao invés de ser espelho da sociedade civil, é agora seu oposto: para criar uma sociedade civil forte temos que ter um Estado fraco. Um Estado democraticamente forte não pode conduzir a uma sociedade civil forte.

O Estado, sendo fraco, passa a não ter mais o controle da regulação social, passando essa responsabilidade para instituições privadas.

Santos (2007) fala também que havia muitos tipos de democracia, mas que hoje prevalece a democracia representativa liberal. Diz ainda que em alguns lugares havia a dificuldade da implementação da democracia, por falta de condições sejam políticas, econômicas ou sociais. O autor discute a relação entre os princípios da igualdade e da liberdade e as forças políticas que aceitam o jogo democrático, categorizando como demo-liberais os que privilegiam o princípio da liberdade e os demo-socialistas, os que tentam alcançar os dois princípios juntos.

Santos (2007) discute o problema de permanência apenas da democracia liberal representativa, pois para ele a falta de outros modelos de democracia impede a competição e discussão entre eles, o que favorece a teoria democrática. Com o modelo de democracia liberal representativa, acaba a tensão entre capitalismo e democracia, uma vez que esta não favorece e impede a redistribuição social. Para esse autor, é necessário reinventar a “demodiversidade”, e propõe a relação entre democracia representativa e democracia participativa. Isso nos faria chegar a uma democracia de alta intensidade.

Bonfim (2008) discute a formação de um Estado brasileiro desde sua constituição enquanto colônia portuguesa, retrocedendo um pouco mais, discutindo sobre quem são esses colonizadores, que sociedade era aquela que necessitava dos “heróis” colonizadores do desconhecido, para mantê-los na riqueza e no sedentarismo. Nos faz refletir sobre a forma como a Europa enxerga até hoje os países que foram colônias. Mostra ainda como isso tem um impacto sobre a forma como nos enxergamos como nação. O autor denuncia que o Brasil só foi possível ser explorado por causa do tráfico de escravizados africanos que vieram extrair as riquezas naturais e não pelo empreendedorismo português.

O livro *A América Latina: males de origem*, de Bonfim (2008) foi escrito por esse sergipano há mais de 100 anos e continua surpreendentemente atual. É essencial iniciar uma discussão sobre o Estado brasileiro com um autor brasileiro que faça reflexões tomando como ponto de partida o Brasil e a América Latina. Sendo assim, podemos passar a refletir para além de teorias e teóricos que construíram sua visão de Estado dentro do contexto dos seus países e em momentos históricos específicos.

Dois importantes autores contemporâneos dedicam-se a realizar essa tarefa de analisar o Estado brasileiro levando em consideração a questão racial numa perspectiva crítica: são eles Sílvio Almeida (2019b) e Dennis de Oliveira (2021). Ambos os autores se fundamentam na teoria marxista, aproximando-se em particular de pensadores como Gramsci, Poulantzas e outros autores que desenvolvem trabalhos com a mesma visão de mundo. Os pontos das suas obras que serão apresentados a seguir são fundamentos importantes para a discussão da questão racial sob o materialismo histórico-dialético realizada nesta pesquisa.

Com veemência ao afirmar que o Estado vai além de ser “o resultado de um contrato social, a corporificação da vontade popular democrática, o ápice da racionalidade ou o instrumento de opressão da classe dominante” (Almeida, 2019b), Almeida busca superar concepções idealistas e abstratas, que não exibem a “materialidade do Estado enquanto um complexo de relações sociais indissolúveis do movimento da economia” (Almeida, 2019b). Em complementação, o Estado é branco e capitalista independentemente de quem está no governo, afirma Oliveira (2021). Uma mudança desse cenário ocorreria somente com um movimento de ruptura com a ordem capitalista. No entanto, essa concepção estrutural se perde com a ênfase dada na luta contra o racismo como uma luta por direitos civis, na experiência estadunidense. Oliveira (2021) ressalta que a construção de políticas públicas de reserva de vagas subjugada à ordem neoliberal capitalista não deixou de ser branca, apesar da presença de negros e negras, e que termina por reforçar as ilusões de que o modo de produção está se abrindo para o movimento negro, com ideias como empreendedorismo negro e *Black Money*, que crescem justamente pelo aumento da falta de acesso ao mercado de trabalho formal.

Contudo, Oliveira (2021) não deixa de recordar os elementos que constituem nossa pesquisa: a classe trabalhadora brasileira se formou a partir da racialização, ou seja, assim como percebem Ianni (1962) e Almeida (2019b), a classe trabalhadora se constituiu com base em critérios raciais estabelecidos durante a colonização que

definiu quem exercia o trabalho manual (negro) e o trabalho intelectual (branco). Oliveira (2021) destaca ainda que a totalidade do capitalismo global também se baseia em uma divisão internacional do trabalho racializada, posto que as nações de capitalismo dependente são de população não branca, e as de capitalismo central, branca.

Por sua vez, Almeida (2019b) explica que um Estado capitalista não é unicamente mantido e movido pelos interesses do capital; uma das contradições do capitalismo é que ele precisa do Estado para manter a repressão, a propriedade privada e as relações jurídicas, o que ao mesmo tempo dá uma certa autonomia relativa ao Estado. A relação entre Estado e capital é constantemente pressionada pelas lutas políticas que ocorrem na sociedade, o que torna a sociedade capitalista marcada por conflitos. No momento em que os conflitos na sociedade se tornam mais intensos entre os grupos que o compõem é que se observa uma maior autonomia do Estado.

O mesmo autor reforça que o Estado é de classes, e não de uma classe, ou seja, não é apenas um instrumento da classe dominante; numa sociedade composta por diversos grupos sociais, o Estado capitalista aparece como uma unidade possível, utilizando-se de um mix de mecanismos de repressão e ideológicos (Almeida, 2019b). Quando um não for suficiente, o outro aparecerá para manter a reprodução do capital. Assim, para Almeida (2019b), o propósito do Estado e de suas intervenções se revelam: pode, quando necessário, limitar a ação destruidora de certos grupos sociais, como também, por outro lado, permitir mecanismos que assegurem a participação popular para restaurar a legitimidade do sistema.

Não é possível ignorar a existência de outros conflitos existentes na sociedade capitalista, tendo em vista a existência de diversos grupos sociais. São conflitos raciais, sexuais, religiosos, culturais e regionais que tomam uma forma especificamente capitalista no momento presente. Nesse sentido, a relação entre Estado e sociedade não pode ser definida apenas com base na troca de mercadorias – as relações de opressão e exploração sexuais e raciais são também importantes da definição do modo de intervenção do Estado e na manutenção e reprodução do modo de produção capitalista, o que traz “um nexos estrutural entre as relações de classe e a constituição social de grupos raciais e sexuais que não pode ser ignorado” (Almeida, 2019b). Desse modo, é válido dizer que para entender as classes em seu sentido material, é necessário entender os diferentes grupos sociais que o compõem.

Nesse caminho, Oliveira (2021) apresenta o conceito de restauração conservadora referenciado pelos conceitos de contrarreforma e restauração de Gramsci. O autor chama de restauração conservadora a reação de reforçar a supremacia das classes dominantes. Em resumo, Oliveira (2021) explica que a contrarreforma no século XX foi o Estado de Bem-Estar Social no pós-guerra; no século XXI, é o neoliberalismo que se estabelece com o fim da Guerra Fria e a ascensão do imperialismo estadunidense ao fim dos anos 1980. Nesse contexto, em países europeus cujas políticas sociais universais estavam consolidadas, uma onda xenofóbica e nazifascista ressurgiu para culpar o imigrante da África, do Leste Europeu e da América Latina pelos cortes de investimentos nos serviços públicos. No entanto, esse contexto que se apresenta atualmente não se trata de uma repetição de elementos históricos, e sim de uma restauração do conservadorismo como obstáculo à ascensão das classes dominantes.

Vejamos o que diz Oliveira (2021, p. 28):

Para se entender como essa restauração se expressa, é preciso ver os elementos fundantes do neoliberalismo. No campo econômico, o modelo neoliberal altera profundamente a forma de organização da produção capitalista que não se realiza mais em grandes plantas produtivas industriais e sim em redes globais de nichos produtivos. Na cabeça dessas redes estão os centros produtores e gerenciadores de tecnologias e processos – que se localizam nos países centrais do capitalismo. No intermédio, a aplicação desses processos tecnológicos e a realização da produção material. E na base, o fornecimento de insumos e matérias primas. O intermédio e, principalmente, a base se localizam nas periferias do capitalismo.

O que Oliveira (2021) explica é que o neoliberalismo possibilitou a reorganização do modo de produção capitalista para se adequar às redes globais de exploração, colocando na base da pirâmide os países de capitalismo dependente – não por acaso, países de população em sua maioria não branca. O aumento do desemprego estrutural e de cortes em investimentos nas políticas sociais que atinge o mundo aflige os países mais pobres com o aumento da miséria, levando-os a imigrar para os países centrais. A população destes países, inclusive da classe trabalhadora, é levada a acreditar que a crise econômica é causada pelos imigrantes, que foram na realidade os maiores afetados pela crise econômica mundial.

Sobre a educação profissional, discutiremos em que consiste essa modalidade, cujo acesso é regido pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016³ e implica no acesso às universidades federais e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, destaca que a educação profissional e tecnológica se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, podendo ser oferecida como formação inicial e continuada ou qualificação profissional; na forma de educação profissional técnica de nível médio; e como educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Na forma publicada em 1996, a LDB definia a Educação Profissional no artigo 39 como uma modalidade de ensino que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, estando integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. A alteração promovida pela Lei nº 11.741/2008 se dá no artigo 39, no trecho que trata da Educação Profissional relacionada ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Segundo o *Dicionário do pensamento marxista* (Bottomore, 2012), não há uma concepção marxista da educação fechada, embora apareça em muitas obras de Marx e Engels, e posteriormente tenha recebido contribuições de diversos autores, como Bebel, Jaurès, Klara Zetkin, Liebknecht, Gramsci, Langevin, Wallon e Sève. O Dicionário aponta que atualmente muitos pesquisadores se dedicam ao desenvolvimento da concepção marxista de educação, embora destaque que essa concepção é, em essência, uma teoria da prática. Os principais pontos dessa concepção de educação são:

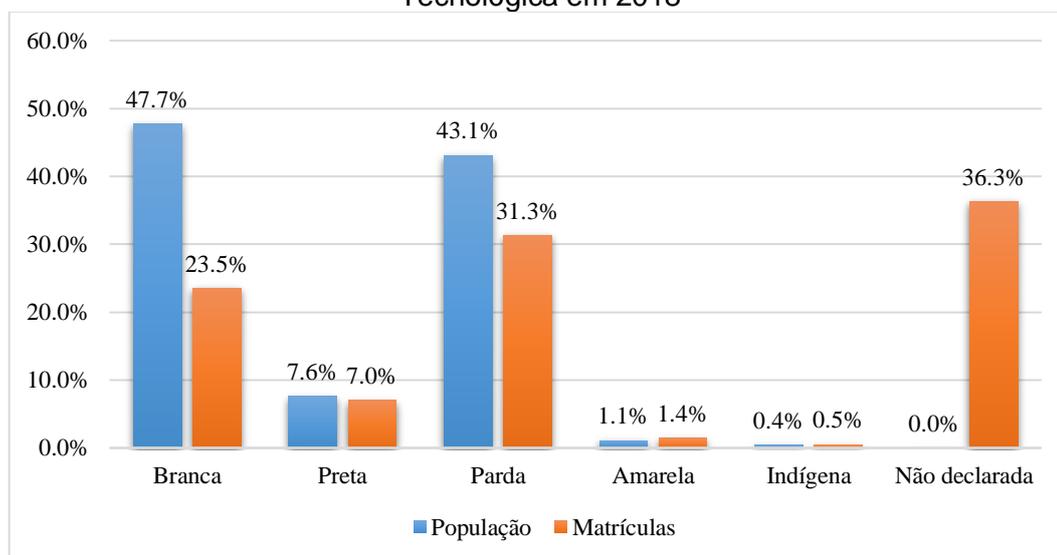
- a) a oferta de educação pública gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças e adolescentes;
- b) a combinação da educação com a produção material – nos dizeres de Marx, a combinação de instrução, ginástica e trabalho produtivo – visando a eliminação da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual;

³ Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

- c) o desenvolvimento integral do jovem através da educação, através da reaproximação da ciência e da produção, tornando o estudante um sujeito mais completo;
- d) atribuição à sociedade de maior papel educacional, pressupondo uma melhor relação entre escola e sociedade, promovendo também uma relação entre professor e estudante biunívoca e mutuamente enriquecedora.

A RFEPCT se destaca na educação profissional pública no Brasil, como mencionado por Fischer e Waiandt (2012). Essa atua com ênfase na educação profissional, científica e tecnológica do país, desempenhando um papel relevante na oferta da educação profissional e tecnológica brasileira, bem como para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas e ações de inovação e extensão tecnológica⁴. Ela tem a garantia de acesso através da reserva de vagas para pessoas pretas, pardas ou indígenas desde 2012, seja no nível médio como também no nível superior. Mesmo assim, o número de estudantes que não declaram sua raça ainda é extremamente alto em comparação com a ausência de autodeclaração encontrada no último censo do IBGE, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Comparativo entre o percentual da população brasileira por raça em 2010 e o percentual das matrículas⁵ por raça na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2018



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011); Ministério da Educação (2019).

⁴ Informações extraídas do site da Secretaria Especial de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 18 ago. 2019.

⁵ Corresponde ao estudante que esteve com sua matrícula em pelo menos um dia no ano de referência, no caso, 2018. Um aluno pode ter mais de uma matrícula nesse período, caso tenha se matriculado em mais de um curso (Ministério da Educação, 2019).

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, documental, e de abordagem quali-quantitativa (Lehfeld, 2007), tendo em vista a possibilidade de trabalhar com formas quantitativas e qualitativas como um modo de completar e ampliar informações com base em pontos de vista diferentes (Gamboa, 2000 *apud* Toledo; Gonzaga, 2011). O método de análise fundamenta-se no materialismo histórico-dialético.

Embora o método marxista tenha sido inicialmente pensado para a compreensão da disciplina Economia Política, o seu pressuposto metodológico também pode ser estendido para outros campos de investigação (Andery *et al.*, 2012). Como já mencionamos, classe e raça estão bastante relacionadas no Brasil, cabendo entender as relações entre elas na compreensão das relações sociais brasileiras. Entender as relações presentes na realidade, e nela incluídas, é essencial no processo do pensamento ao apreender e representar mentalmente – no processo que entendemos por conhecimento. Para entender a totalidade das relações sociais brasileiras, é fundante entender as relações das partes que compõem essa totalidade e fazem delas um conjunto que absorve e modifica o todo (Prado Jr., 1973).

[...] as partes e elementos constituintes se condicionam e determinam mutuamente, são função recíproca uns dos outros. E ao mesmo tempo que integram uma totalidade, são função, desta totalidade, e dela derivam sua individualidade, tanto quanto a mesma totalidade é função de seus elementos ou partes, e deles deriva sua individualidade própria (Prado Jr., 1973, p. 28).

Nesse sentido, entendemos que só é possível compreender as relações de classe no Brasil ao se analisar atentamente as relações raciais.

Muito do que foi discutido por Marx nos seus escritos sobre força de trabalho e escravidão nas sociedades antigas foi elaborado enquanto o Brasil era ainda fortemente dependente do trabalho escravo. Marx (1996) se refere em seus textos à escravidão nos Estados Unidos e seu papel na economia daquele país, entretanto a escravidão estadunidense se deu e se desenvolveu de forma bastante diferente da brasileira, de modo que a abolição naquele país foi conquistada após uma guerra civil, em 1863.

No Brasil, a abolição se deu através de um misto de fatores envolvendo política externa, pressão interna dos escravizados e dos abolicionistas e a necessidade própria das mudanças de uma sociedade colonial para uma sociedade capitalista. Marx (1996) sinaliza que quando o capitalista compra a força de trabalho por tempo

determinado, espera que não ocorra nenhum consumo desnecessário de matéria-prima e meios de trabalho, porque esse desperdício significa quantidades despendidas em excesso de trabalho objetivado que não contam nem entram no produto da formação de valor; tal desperdício não pode ser evitado no regime escravista.

Contudo, a mudança no perfil societário brasileiro não se deu de forma tão expressiva, de modo que em 1950 o país ainda não tinha o perfil industrial almejado pelos capitalistas locais (Bastide; Fernandes, 2008; Souza, 2017). Da mesma forma, as relações sociais permaneceram com o caráter colonialista travestido de democracia racial. Inclusive, Hasenbalg (2005) afirma que o preconceito e a discriminação sofreram alterações após a abolição da escravidão no Brasil, assumindo novas funções e significados no contexto da estrutura social capitalista. Também aponta que as relações raciais presentes no século XX não são meros resquícios do passado escravocrata, mas estão relacionadas com os benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros. Assim, Hasenbalg (2005) sustenta que não há uma lógica inerente ao desenvolvimento capitalista que gera uma incompatibilidade entre racismo e industrialização.

De fato, Souza (2017) reconhece que nosso desenvolvimento histórico foi diferente do europeu, não por termos heranças malditas de Portugal, mas porque nossa sociedade foi forjada por relações sociais diferentes. Enquanto Portugal tinha Estado e Igreja fortes para intervir na dinâmica social, no Brasil colonial o isolamento social concedia aos senhores todo o poder de garantir o funcionamento social a seu favor.

O desenvolvimento europeu, e o desenvolvimento ocidental influenciado pela Europa, tem como peça fundamental a ruptura com o escravismo do mundo antigo (Elias, 1976 *apud* Souza, 2017). A escravidão e sua violência inerente inibiam como desnecessário o processo interdependente de uma regulação externa de conduta. Segundo Souza (2017), para Elias a noção de cidadania que temos hoje vem de uma instância disciplinadora que tornaria dispensável, em grande medida, a repressão externa e policial, como também do aumento da sensibilidade em relação à dor e ao sofrimento, tanto o próprio quanto o do outro. Para além do escravismo, a noção de cidadania garantida universalmente pressupõe esse processo de aprendizado social de uma nova sensibilidade que reage com repulsa a qualquer forma de violência ou

humilhação excessiva ou gratuita. Entretanto, as relações sociais brasileiras apenas mudaram das relações de sadismo entre patriarca e escravo para as relações de mandonismo entre a elite e a classe mais pobre e majoritariamente negra, que permanece no lugar de abandono e desprezo (Souza, 2017).

Compreendemos que mesmo com as iniciativas do Estado de inclusão racial através de reserva de vagas, a ideologia racial incutida no senso comum permanece mantendo a população negra em lugar de subalternidade e exclusão, em particular nas áreas de educação e trabalho.

Para efetivação desta pesquisa, foi realizado um levantamento das teses e dissertações para mapear as produções científicas relacionadas ao objeto de pesquisa disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e possibilita que a comunidade brasileira científica publique e difunda teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. O IBICT compõe o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Governo Federal. O levantamento teve o intuito de verificar a originalidade da pesquisa que nos propomos a realizar.

Em um primeiro momento, foi feito um levantamento com os descritores “raça”, “censo demográfico” e “educação” em todos os campos. Dessa pesquisa, foram encontradas 59 produções científicas. Entendemos que esse número é insuficiente para uma verificação extensa no banco de dados para um levantamento de tese. Desse modo, testamos pesquisas com diferentes combinações de outros descritores, de modo a ampliar a base de dados: “indicadores”, “censos demográficos”, “negro”, “negra” “raça”, “população”, “educação” e “educação profissional”. A opção de número mais significativo foi a pesquisa com os descritores “indicadores”, “raça” e “educação” em todos os campos: o resultado gerou 567 produções científicas.

Exportamos um arquivo de extensão .CSV para realizar a revisão da literatura levantada no aplicativo web Rayyan⁶. O primeiro passo na análise das 567 produções científicas na plataforma foi excluir as duplicatas e as entradas sem dados, o que

⁶ O Rayyan é uma plataforma que facilita a revisão colaborativa e sistemática de literatura. Auxilia na categorização, exclusão e confirmação de referências encontradas em um ou mais bancos de dados, que podem ser inseridos no Rayyan com diferentes extensões, assim como o resultado da análise pode ser extraído em formatos diferentes para uso em outros aplicativos, inclusive de edição de texto.

deixou um total de 532 pesquisas. O segundo passo foi definir palavras-chave para exclusão de produções listadas no banco de dados que não tinham relação com o tema da nossa pesquisa, que foram: 10.639/03; 10.639/2003; crianças; cultura; currículo; deficiência; educação infantil; ensino fundamental; etnia; formação continuada; quilombola; formação docente; gênero; identidade; indígena; literatura; práticas pedagógicas.

Em seguida, definimos as palavras-chave para inclusão, ou seja, palavras-chave que estão relacionadas com a temática da pesquisa. O primeiro critério para a definição desses descritores foi listar os assuntos mais encontrados nas 532 produções extraídas do BDTD: “ações afirmativas”; “cotas raciais”; “cotas”; “educação”; “políticas públicas”; “raça”; “racismo”; “relações étnico-raciais”; “relações raciais”. Acrescentamos também como palavras-chave de inclusão, por estarem relacionadas com a nossa pesquisa: “censo”; “censo demográfico”; “educação profissional”; “Instituto Federal”.

Estabelecidas as palavras-chave de inclusão e exclusão, fizemos a primeira triagem das 532 produções científicas com o Rayyan, em busca de decidir as que de fato poderiam ser consideradas como relacionadas à nossa pesquisa; as que não têm relação; as que talvez tenham alguma relação; e as que iremos chamar de indefinidas. Nessa primeira análise tivemos como resultado 17 pesquisas relacionadas; 34 pesquisas nomeadas como “talvez”; 182 pesquisas não relacionadas; e 299 pesquisas indefinidas.

As pesquisas não relacionadas e as cuja relação com a pesquisa ainda estava indefinida foram categorizadas, de forma que pudéssemos ter um controle das razões pelas quais elas foram consideradas sem relação com a pesquisa. As categorias são:

- a) Lei nº. 10.639/2003;
- b) Animais;
- c) Crianças e adolescentes;
- c) Cultura;
- d) Currículo;
- e) Desempenho acadêmico;
- f) Educação infantil;
- g) Educação para as relações étnico-raciais;
- h) Ensino fundamental;

- i) Esporte e desempenho esportivo;
- j) Formação docente;
- k) Gênero;
- l) Identidade;
- m) Indígena;
- n) Literatura;
- o) Pessoa com deficiência;
- p) Práticas pedagógicas;
- q) Quilombola;
- r) Saúde;
- s) Segurança pública;
- t) Trabalho;
- u) Assuntos diversos.

Desse modo, essa segunda triagem, agora com a categorização das pesquisas excluídas, fez: nenhuma pesquisa indefinida ou sem definição; 51 pesquisas nomeadas como “talvez” (relacionadas com a pesquisa em pauta); 41 pesquisas possivelmente relacionadas; e 440 pesquisas não relacionadas.

A triagem a seguir consistiu em analisar um por um os resumos dos trabalhos científicos nomeados como “talvez” ou como relacionados à nossa pesquisa. As pesquisas foram definitivamente analisadas através dos resumos para serem selecionadas como relacionadas ou não relacionadas à pesquisa. Os trabalhos cujo resumo não foi encontrado retornaram ao grupo de pesquisas não relacionadas. O total encontrado foi de 48 produções científicas relacionadas, dentre as 532 extraídas inicialmente do BDTD. O aplicativo web Rayyan permite o upload de arquivos, de modo que todas as teses e dissertações selecionadas como relacionadas à pesquisa foram anexadas à plataforma.

Nesse passo, todas as pesquisas foram identificadas como sendo teses ou dissertações, e categorizadas: neste caso, categorias que *justificam sua relação* com nossa a pesquisa de doutoramento, conforme a tabela a seguir (Tabela 1).

Tabela 1 – Produções científicas extraídas da BDTD-IBICT relacionadas à tese

Categoria	Dissertações	Teses	Total
Avaliação das cotas	15	3	18
Desigualdades raciais na educação	6	7	13
Desigualdades raciais na renda	6	2	8
Percepções sobre as cotas raciais	4	1	5
Ações afirmativas e trabalho	0	2	2
Pesquisas sobre desigualdades raciais e educação	0	2	2
Total	31	17	48

Fonte: elaboração própria.

A primeira categoria reúne as pesquisas que fazem avaliações sobre os sistemas de cotas sociais e raciais, sejam os implementados antes da Lei nº. 12.711/2012⁷ (Silva, 2007) ou em universidades estaduais (Hamú, 2014; Santos Jr., 2016), sejam os que avaliam a implementação da lei. O estudo de Silva (2007) procurou ir além da avaliação sobre o sistema de cotas, analisando também o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A categoria Desigualdades raciais na educação aborda diferentes assuntos dentro dessa temática, como a tese que compara ações afirmativas no Brasil e no México (Linhares, 2010); a tese que estuda os processos excludentes nos Planos Nacionais de Educação (Silva, 2017); e estudos de caso sobre estudantes egressos, graduandos e pós-graduandos negros em seus percursos educacionais (Silva, 2020; Souza, 2018; Durat, 2021; Paula, 2017). Dois estudos em especial nos chamaram atenção porque também trazem indicadores educacionais de censos demográficos, porém divergem da nossa temática de pesquisa. A tese de Mont'Alvão Neto (2013) examina a estratificação do acesso ao ensino superior do período que vai do início dos anos 1980 até o final da primeira década do século XXI. Já a dissertação de Souza (2019) se volta para a educação dos negros no município de Uberlândia, MG, e região entre 1950 e 1970, baseando-se não só nos indicadores educacionais do IBGE, como também na metodologia de pesquisa oral.

⁷ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A próxima categoria reúne pesquisas que trazem indicadores educacionais no seu escopo, mas têm como foco as Desigualdades raciais de renda. Como destaque, chamamos atenção para a tese de Rocha (2015), sob o título “O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza no Brasil com os dados do Censo Demográfico de 2010”. O autor estudou a desigualdade racial entre os ricos brasileiros, tomando como base três fontes de desigualdade: atributos individuais como a formação educacional, considerando inclusive a disparidade entre brancos e negros nas diferentes áreas de formação superior; as desvantagens diretamente relacionadas à raça, ou seja, a discriminação racial; e fatores não observados pelo censo demográfico. Rocha (2015) conclui que o componente de discriminação é muito relevante, de modo que a equiparação educacional não é suficiente para reduzir a diferença de riqueza entre brancos e negros.

A categoria Percepções sobre as cotas traz, em sua maioria, as discussões acerca da necessidade ou validade de cotas raciais no período anterior à Lei nº 12.711/2012 (Moehlecke, 2004), inclusive no âmbito do Direito (Berni, 2010). Consideramos relevante a dissertação de Silva (2017) por trazer o processo de formação da Lei nº 12.711/2012, analisando desde o trâmite legislativo das propostas que deram origem à lei e os debates nas audiências públicas realizadas no Congresso Nacional. A autora demonstra que a questão racial foi incorporada marginalmente ao debate legislativo e permeada pelo mito da democracia racial brasileira, evidenciando o racismo institucional na formação de uma política pública.

A categoria Ações afirmativas e trabalho inclui duas pesquisas de pós-graduação em educação, mas tratam de discursos empresariais sobre diversidade racial no trabalho (Sales, 2012) e de formação escolar e formação político-ideológica de trabalhadores (Rio, 2009). A primeira pesquisa, uma tese, buscou analisar discursos de empresas, veiculados na internet, sobre diversidade racial no trabalho, verificando que pluralidade e diferença têm sido incorporadas nos discursos empresariais. A segunda pesquisa, também uma tese, traz as propostas formativas do Movimento Operário Cearense na Primeira República.

Por fim, a última categoria traz duas pesquisas que não discutem propriamente desigualdades raciais na educação, e sim desigualdades raciais e educação. A tese de Carmo (2020) analisa os grupos de pesquisa no Brasil cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que são da área de educação e estudam relações raciais. As temáticas de pesquisa encontradas foram:

Lei nº 10. 639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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; movimento negro; mulheres negras; africanidades; ações afirmativas; racismo institucional; e igualdade racial. Já a tese de Ribeiro (2005) analisou 101 produções científicas dos anos 1970 até o início de 2004, visando conhecer o entendimento dos pesquisadores acerca do negro enquanto temática, das relações raciais e da educação.

Acreditamos ser importante revelar o conteúdo dessas pesquisas encontradas no BDTD-IBICT, ainda que brevemente, para trazer à tona a constatação da inexistência de pesquisas que tenham os objetivos da pesquisa que nos propomos a realizar. As três pesquisas mencionadas que apresentam dados educacionais de censos demográficos abordam temáticas diferentes da educação profissional, que, dentre as pesquisas explicitadas acima, foi um tema muito pouco abordado. Sendo assim, salientamos que os estudos antecedentes acerca do tema nos permitiram conhecê-lo em bases empíricas, o que nos permitirá fazer uma análise política tendo como fundamento a lógica que permeia as ações políticas que influenciam e são influenciadas pelos resultados dos censos demográficos em relação à educação, com especial atenção à educação profissional.

À guisa de conclusão desta seção, iremos, a seguir, apresentar a estruturação desta tese. São cinco seções; na Introdução – a seção 1, introdutória – trazemos os elementos que compõem a pesquisa científica, quais sejam: pergunta de partida, objeto, objetivos e tese, bem como a produção de conhecimento relacionada ao tema que evidencia a originalidade e o ineditismo do presente estudo.

Na seção 2, exibimos o percurso teórico-metodológico, subdividido em três subseções: abordagem epistemológica, caracterização da pesquisa e dimensões de análise.

Na seção 3, o tema é o Censo Demográfico e os indicadores populacionais de cor e raça, e educacionais, coletados ao longo de 140 anos de realização de censos demográficos no Brasil.

A seção 4 tem como objetivo discutir ações de garantia de acesso à educação para a população negra brasileira, em particular à educação profissional.

As considerações finais da pesquisa serão apresentadas na seção 5.

Temos a expectativa de que os resultados desta pesquisa sistematizam dados em torno do tema que podem servir de base para outras e novas pesquisas. A seguir, apresentamos o percurso teórico-metodológico desenvolvido no processo de pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

[...] a perspectiva de colocar a opressão racial dentro da lógica do sistema capitalista brasileiro aponta para a necessidade de se articular a luta contra o racismo com a luta contra o capital (Oliveira, 2014, p. 18).

Esta seção se propõe a descrever o percurso teórico-metodológico da pesquisa da qual se origina a presente tese. Por esse motivo, se diferencia das demais seções desde o preâmbulo pela escrita predominantemente descritiva e objetiva, diferente da escrita dissertativa e crítica das outras seções. Esta seção contemplará discussões baseadas em fontes bibliográficas que darão sustentação à fundamentação teórico-metodológica, ao mesmo tempo em que referencia os passos seguidos nas demais seções desta tese.

Na primeira subseção, apresentamos e discutimos a abordagem epistemológica que guia este trabalho e o método de análise. Em seguida, apresentamos a caracterização metodológica com relação à abordagem da pesquisa, à natureza, aos objetivos, aos procedimentos e às técnicas utilizadas.

Na terceira subseção, explanamos a dimensão de análise e o escopo dos dados quali-quantitativos que serão analisados, descrevendo a forma de acesso aos dados documentais extraídos da internet.

2.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E MÉTODO DE ANÁLISE

Traçar o percurso teórico-metodológico visando a natureza do objeto e os objetivos declarados é um passo fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa. Minayo (2016) nos lembra que a metodologia da pesquisa indica o caminho do pensamento e da prática, conforme a abordagem escolhida para análise da realidade, e aponta não só as concepções teóricas, como também o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade por parte do pesquisador. Nesse sentido, esta subseção apresenta o materialismo histórico-dialético enquanto método de análise e abordagem epistemológica, e em seguida, trataremos do enquadramento teórico-metodológico que fundamenta este trabalho.

Sobre os paradigmas epistemológicos nas ciências humanas, Severino (2016) explica que pressupostos epistemológicos tratam da relação entre sujeito e objeto no processo de construção de conhecimento. A depender dos pressupostos epistemológicos selecionados é que ocorre a variação de como se estabelece a relação entre sujeito e objeto. Tal percepção deve ser considerada no processo investigativo, pois a pesquisa pode desembocar em conclusões diferentes. Diante disso, observamos que as técnicas de pesquisa, como entrevista ou pesquisa documental, precisam estar alinhadas com o pressuposto epistemológico escolhido pelo pesquisador. Daí advém a expressão referencial teórico-metodológico, posto que esse não trata apenas de descrever as técnicas de pesquisa, mas de destacar a abordagem teórica que fundamenta a coleta e análise dos dados extraídos através das técnicas de pesquisa escolhidas pelo pesquisador.

Esta tese fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. O materialismo histórico-dialético é o método criado por Marx para o estudo da economia política, que permitiu uma visão revolucionária do capitalismo. Por privilegiar a história como um movimento que influencia na produção do conhecimento científico, os objetos de pesquisa que se encontram inseridos no processo de produção capitalista podem ser analisados tendo como suporte as categorias fundantes do método de Marx e aprimorados ao longo da história por vários pesquisadores vinculados à linha de pensamento marxista.

Pacífico (2019) considera intrínseca a relação entre o método marxiano e as correntes de pensamento, de modo que analisa como o materialismo, a história e o movimento dialético se transformam e se ressignificam no método materialista histórico-dialético. Esse autor lembra que,

Embora Marx não tenha organizado seu referencial metodológico de uma forma sistematizada, tal compreensão perpassa toda a sua obra, com maior ou menor inflexão, raramente encontrando uma exposição explícita, mas podendo se observar o método fundamentando suas aplicações analíticas em relação aos objetos de discussão tensionados pelo pensamento marxiano, em especial o sistema capitalista (Pacífico, 2019, p. 221).

Desse modo, é coerente afirmar que o materialismo histórico-dialético se afasta do sentido comumente atribuído ao termo “método” como sinônimo de “técnica”, se constituindo como uma abordagem epistemológica que fundamenta os estudos

marxianos e marxistas⁸. Como método, o materialismo histórico-dialético pode analisar os fenômenos reais relacionados ao modo de produção capitalista, considerando um dado momento histórico; e como fundamento epistemológico, ele pode contribuir para uma visão de mundo ampliadas cujas relações são intrinsecamente ligadas ao modo de produção.

Sendo o racismo um conceito intrínseco ao nosso objeto de pesquisa, o acesso da população negra à educação profissional, há de se ponderar a relevância de entrever à discussão não concluída acerca das relações entre os conceitos de classe e raça no Brasil. Este é um aspecto pertinente para a proposição do estudo com fundamento no materialismo histórico-dialético.

Benedicto (2010) nos auxilia a entender como o racismo e o marxismo se cruzaram no Brasil: o autor comenta que os povos negros, vitimados pela escravidão e pelo racismo, abraçaram o marxismo como ideologia de luta, mas “a postura tradicional e universalista do Marxismo não admitia a interpretação que considerava a raça como determinante principal da exploração do negro” (Benedicto, 2010, p. 17). Desse modo, raça seria uma distração para a unidade dos trabalhadores, e o racismo seria uma estratégia utilizada pelos capitalistas para desviar a atenção dos indivíduos. Significaria dizer que o racismo não seria um problema, ou seria um problema falso construído no seio do sistema capitalista.

Esse constructo se manteve aceito até a década de 1930, com a consagração do Movimento Negritude iniciado na década anterior, movimento este que tinha um viés artístico e político, de origem entre os africanos e caribenhos de língua francesa, e que “propugnava o fim do colonialismo e o combate frontal contra o racismo através da positivação dos valores culturais, estéticos e do próprio fenótipo dos negros” (Benedicto, 2010, p. 17).

A Negritude, segundo Benedicto (2010), influenciado pelo marxismo, e o movimento pan-africanista da organização Universal Negro Improvement Association (Associação Universal para o Progresso Negro), foram as raízes do movimento estadunidense *Black Power* e da propagação da “consciência negra” no Brasil, através das experiências do Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento, e do

⁸ O termo marxiano se refere diretamente à obra de Marx e Engels, enquanto os estudos marxistas referem-se às obras de autores que tiveram como ponto de partida os estudos de Marx e Engels (Lombardi; Saviani, 2005).

Quilombismo. Em linhas gerais, esses foram os primeiros passos da estruturação do movimento negro no Brasil, sob a forma contemporânea que conhecemos hoje.

Desse modo, o autor destaca a importância dos fundamentos marxistas não só na formação da esquerda brasileira, como da própria formação do movimento negro. A diversificação dos fundamentos teóricos no movimento negro explica várias divergências entre perspectivas de ações antirracistas defendidas no próprio movimento, inclusive as divergências acerca das cotas raciais.

Harvey (1992) analisa que o questionamento às formulações marxianas “ortodoxas” feitas por pesquisadores que seguiram a linha de Frantz Fanon sobre a questão racial e de Simone de Beauvoir sobre a questão de gênero, foram não só necessárias como positivas, apontando para importantes transições não só nas práticas culturais, mas, conforme nossas reflexões e corroborado por Harvey (1992), na economia política e na natureza das funções do Estado. O autor assinala que foi necessário desengessar a teoria marxista e o materialismo histórico para apreender a significação dessas mudanças. Entendemos que se trata de um desengessamento, pois tanto o marxismo quanto o materialismo são abordagens dinâmicas, e não estáticas, como porventura estavam sendo tratadas pelos ortodoxos da “velha esquerda”.

Almeida (2019b) ilumina esse debate com outros elementos. Por um lado, lembra que para Angela Davis “a negação da classe como categoria analítica não interessa à população negra” (Davis, 2016 *apud* Almeida, 2019b, p. 126); por outro, afirma que “não existe ‘consciência de classe’ sem consciência do problema racial” (Almeida, 2019b). Seguindo Clóvis Moura, Almeida (2019b) compreende que o racismo não deve ser visto como uma questão lateral na luta de classes, porque a noção de classe que não leva em consideração as expressões objetivas das relações sociais é uma noção abstrata (o oposto da análise concreta proposta pelo materialismo), posto que é esvaziada do sentido histórico. Nesse sentido, o autor acredita que não cabe analisar em termos de oposição as categorias de raça e classe, e sim considera que ambos são elementos socialmente sobredeterminados. No entanto, também destaca que a defesa não é por uma luta à semelhança dos movimentos pós-modernistas criticados por Harvey (1992), pois para Almeida (2019b, p. 128),

[...] a identidade desconectada das questões estruturais, a raça sem classe, as pautas por liberdade desconectadas dos reclamos por transformações econômicas e políticas, tornam-se presas fáceis do sistema. Facilmente a questão racial desliza para o moralismo.

Ainda, nesse sentido, Almeida (2019b) aponta que não basta empreender uma defesa do antirracismo baseando-se somente em questões identitárias ou pela defesa de uma diversidade que não se converte em transformação social concreta. A luta antirracista precisa ir a fundo na busca por uma mudança estrutural revolucionária. Num país cuja população é majoritariamente negra, o combate ao racismo precisa estar expresso em termos práticos e simbólicos no projeto político e socioeconômico de desenvolvimento nacional; se não for desse modo, a luta antirracista ficará sempre restrita à superfície do problema.

Analisar o objeto de pesquisa desta tese na perspectiva do materialismo histórico-dialético possibilita a produção de conhecimento científico “interessado”, sob o conceito de práxis. A teoria marxiana confere um poder fundamental à intervenção humana, a partir do materialismo visto sob o movimento que a dialética atribui à história. A essa intervenção humana, Marx denomina de práxis. Frigotto (2000, 2016) demarca a perspectiva do materialismo histórico-dialético para além de um método, e a considera como uma postura e uma práxis, pois,

enquanto um método [...] permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, [...] é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Frigotto,, 2000, p. 73).

Vemos que para Frigotto o materialismo histórico-dialético enquanto abordagem epistemológica antecede o método, posto que, “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (Frigotto, 2000, p. 77), lembrando que nessa perspectiva não é concebível a ideia de método isolada de uma concepção de realidade, diferentemente das abordagens epistemológicas metafísicas e positivistas.

Nessa perspectiva, por considerar que o racismo pode ser estudado e analisado com suporte em sua práxis, historicidade e contradição, observamos que o pensamento de Marx pode ser um caminho, pois esse rompe com as correntes de pensamento anteriores a ele, que se baseiam na ideia do conhecimento científico neutro, quando propõe que o conhecimento pode ser comprometido com uma

determinada compreensão de mundo, com uma determinada via de transformação. Nossos pressupostos teórico-metodológicos para a discussão, com base no materialismo histórico-dialético, serão: Moura (1988, 2020); Oliveira (2014, 2021); Garcia (2022); Haider (2019); Almeida (2019a, 2019b); Gonzalez (2020) e Nogueira (2021).

Andery *et al.* (2012) nos dão amparo interpretativo nessa questão, ao interpretarem que na teoria marxiana o conhecimento científico envolve uma compreensão do mundo que implica uma prática, e uma prática que depende desse conhecimento para se exercer como práxis. A compreensão de práxis, assim definida, possibilita entender os aspectos que se explicam sob o conceito de ideologia em uma investigação cujo objeto se encontra envolto nas relações de dominação. Ou seja, “desvelar as aparências intencionalizadas, que buscam mascarar as forças de dominação que se impõem entre as classes sociais antagônicas” (Pacífico, 2019, p. 228). Possibilita também compreender “as transformações das ideias sobre a realidade e a transformação da realidade, [que] no pensamento dialético, caminham juntas” (Minayo, 2014, p. 120), uma vez que permite “a emancipação subjetiva e objetiva do ser humano e a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência” (Minayo, 2014, p. 120).

Além da produção de conhecimento comprometida possibilitada pela concepção de práxis, o materialismo histórico-dialético também se coaduna com uma visão da realidade que considera que, ao analisar os aspectos relacionados à questão racial brasileira, é imprescindível comprometê-la com a perspectiva histórica concreta. Nesse sentido, as categorias de análise que possibilitam uma análise concreta do objeto de pesquisa tratado neste trabalho são a historicidade e a contradição.

A historicidade como principal categoria de análise nos permitiu compreender o objeto de pesquisa e tornou-se indispensável ao seu desenvolvimento. Ao se debruçar sobre a dialética, Minayo (2014, p. 111) discute a especificidade histórica da vida humana como o primeiro princípio da dialética, lembrando que “nada existe totalmente dado, eterno, fixo e absoluto”, ou seja, a realidade não pode ser compreendida senão sob o olhar da história. No entanto, a história também não é produto das ideias: a história “não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto” (Minayo, 2014, p. 111). Citando o pensamento do marxista Goldmann, que ressalta que “todo fato social é um fato histórico” (Minayo, 2014 *apud*

Goldmann, 1980, p. 17), Minayo (2014) destaca que a produção de conhecimento científico que adota uma perspectiva sócio-histórica precisa levar em consideração que as pessoas não são apenas objeto (de estudo), são pessoas que constroem o mundo, fazem suas relações, modelam e remodelam pensamentos e ideias.

Outra categoria de análise adotada nesta pesquisa é a contradição e essa se articula com a historicidade, como uma lógica essencial para a compreensão das relações sociais e humanas envoltas em razões manifestas que carecem de interpretações para o desvelamento das razões reais implicadas contextualmente. Severino (2016, p. 123) enfatiza que “a história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade”. Significa dizer que a história não se desenvolve de forma linear, indo além da simples sucessão de partes e de acumulação de processos. Sendo assim, nas políticas públicas educacionais, o exame de seu contexto nos permite observar as contradições que, sendo inerentes às relações sociais, também são esperadas nas ações políticas desde suas concepções até a implementação, visto que elas são um produto da ação humana.

A “união dos contrários no interior das totalidades dinâmicas e vivas” (Minayo, 2014, p. 115), está presente nas totalidades e em suas partes, em constante movimento e conflitos, entre os fenômenos e sua essência, entre o particular e o geral, entre a teoria e a prática – onde se constitui a práxis, e entre a base material e a consciência, uma vez que existe uma correlação que não pode ser ignorada entre o modo de produção, as relações sociais, e as formas de pensar (Minayo, 2014). As ideias e o concreto se relacionam dialeticamente, pois o pensamento é inerente à realidade humana, ainda que se estude suas bases materiais, mas também é possível encontrar a realidade concreta na análise das ideias ou das representações dessas.

Embora o pensamento marxista defenda a tese de que as bases econômicas sejam determinantes nas transformações sociais, também faz parte de sua melhor tradição a ideia da influência mútua entre as instâncias que conformam a realidade (Minayo, 2014, p. 117).

E é nesse sentido que, ao elegermos a contradição como categoria de análise, sedimentamos a interpretação sobre o racismo como fenômeno histórico.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esclarecidas a abordagem epistemológica e as categorias de análise, passamos à caracterização da pesquisa situando-a no campo das ciências sociais, na subárea da educação, e diante disso postulamos seu afastamento das abordagens positivistas de produção do conhecimento, e a situamos como quali-quantitativa com relação à abordagem empírica, porque essas abordagens poderão se complementar para atingir os objetivos deste estudo.

Minayo (2014) recorda que frequentemente se discute os métodos qualitativos e quantitativos de forma inadequada, muitas vezes colocando ambos em oposição. Contudo, as duas abordagens não são incompatíveis, podendo ser até complementares. Corroboramos a defesa de Minayo (2016) sobre a relação das abordagens quantitativas e qualitativas como opostos que se complementam, possibilitando uma riqueza na análise de dados ao se considerar “a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade” (Minayo, 2016, p. 24). De fato, experiências com trabalhos de abordagens qualitativas e quantitativas mostram que elas não são incompatíveis; podem ser complementares, quando uma abordagem contribui com as perguntas suscitadas pela outra abordagem, e vice-versa; e quando trabalhadas em conjunto, possibilitam uma construção da realidade mais elaborada e completa (Minayo, 2014).

Com relação aos objetivos traçados, podemos classificar esta pesquisa como exploratória, concordando com Severino (2016), que a define como uma pesquisa que busca levantar informações sobre um objeto, delimitando um campo de trabalho e coletando informações acerca da manifestação do fenômeno estudado. Gil (2021, p. 26), por sua vez, considera que as pesquisas exploratórias visam “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores”. Ainda segundo esse autor, costumam ser realizadas a partir de levantamento bibliográfico e documental e buscam promover uma visão geral acerca do fenômeno em estudo.

Nesse sentido, e considerando o objeto, esta é uma pesquisa básica no que se refere à sua natureza, uma vez que tem o objetivo de construir novos conhecimentos para o avanço científico no que se refere à compreensão da questão racial em relação ao acesso à educação profissional.

A respeito dos procedimentos, esta pesquisa se baseia no levantamento bibliográfico e documental, este último realizado exclusivamente pela internet. Na

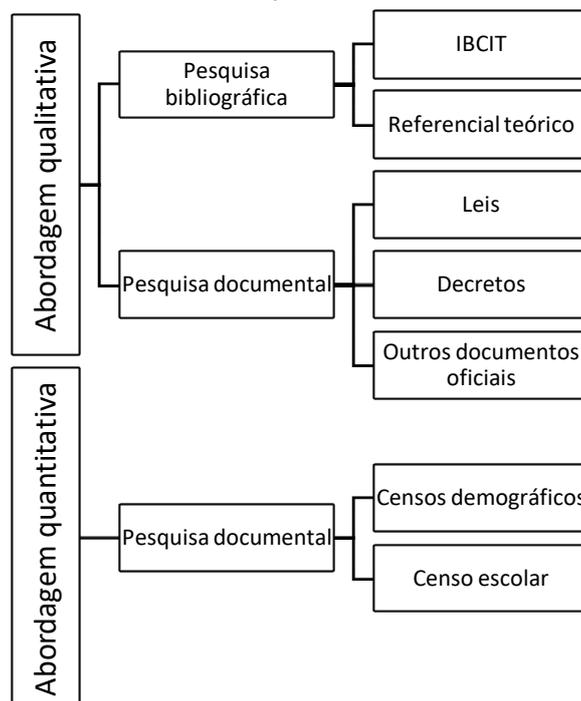
subseção 2.2, serão especificadas as fontes bibliográficas e documentais utilizadas, bem como as formas de acesso. Nesta subseção, nossa intenção é justificar a escolha dos procedimentos como forma de caracterização da pesquisa.

Com essa perspectiva, visando realizar uma pesquisa básica e exploratória, realizamos a tomada de decisão de direcionar a investigação para documentos como leis, decretos, portarias e outros relacionados às políticas de educação profissional e, em particular, a ações afirmativas raciais no âmbito da educação. As fontes documentais possibilitaram um maior conhecimento do passado, porque, “por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (Gil, 2021, p. 173). Além disso, permitem a investigação dos processos sociais e culturais pelos registros documentais de mudanças nas atitudes, valores, estruturas sociais (Gil, 2021), o que corrobora a escolha dos fundamentos de análise que privilegiam a historicidade e a contradição como categorias.

As fontes documentais primárias (Gil, 2021), com conteúdo sem tratamento analítico (Severino, 2016), permitiram dialogar neste estudo entre a ação bibliográfica necessária para a devida articulação com o pensamento social brasileiro e a fundamentação teórica relacionada ao pensamento materialista histórico-dialético acerca das políticas públicas educacionais. A pesquisa bibliográfica esteve presente do começo ao fim do processo de investigação, tendo como finalidade verificar os estudos antecedentes e a produção de conhecimento acerca dos temas que compõem a temática formadora do objeto de pesquisa, qual seja: questão racial e acesso à educação profissional no Brasil situados no contexto histórico em que ambos os temas se tornaram reais no país. Essa possibilitou esclarecer o significado de conceitos utilizados ao longo da pesquisa, como também discutir concepções, teorias e pensamentos utilizados pela pesquisadora como fundamentação teórica (Gil, 2021). Desse modo, a pesquisa bibliográfica nos ampara na forma como enfatiza Severino (2016), a literatura visitada passa a ser fonte dos temas a serem pesquisados.

Para entender as partes que compõem a totalidade relacionada ao objeto de pesquisa, os dados estatísticos apresentados pelos censos demográficos e escolar possibilitaram uma visão do todo num nível maior de complexidade, condizente com o arrojo que esta pesquisa quali-quantitativa apresenta (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma com a classificação metodológica da pesquisa quanto à abordagem e aos procedimentos



Fonte: elaboração própria.

Desse modo, em cada seção as pesquisas bibliográfica e documental se articulam, desde a construção da justificativa para a pesquisa com o levantamento dos estudos antecedentes e da produção de conhecimento no banco de dados de teses e dissertações do IBCIT apresentado na introdução, até a apresentação e análise dos dados.

Há ainda um aspecto que deve ser mencionado, como um adendo à descrição das fontes utilizadas neste trabalho. Na seção 4, recorreremos ao uso de imagens para ilustrar as discussões acerca dos censos, porém o recurso das imagens teve fundamentalmente a intenção de ilustrar a discussão, não sendo necessariamente fonte de pesquisa. Entendemos que as imagens têm um rico potencial enquanto fonte, mas não é a nossa intenção empregá-las como fonte nesta investigação. Concordamos com Loizos (2003) quando ele afirma que as imagens oferecem um registro poderoso do tempo e dos fenômenos reais, ainda que restrito, e que podem ser excelentes fontes primárias, concedendo informação visual. Optamos pelo uso complementar das imagens por reconhecer que “[...] ‘o visual’ e ‘a mídia’ desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica. Eles se tornaram ‘fatos sociais’, no sentido de Durkheim. Eles não podem ser ignorados” (Loizos, 2003, p. 138). As imagens, no caso desta pesquisa, complementam as

informações escritas, e o texto, por sua vez, pode ser exemplificado pelo conteúdo das imagens. Desse modo, o emprego das imagens tem a finalidade de documentar as mudanças históricas relacionadas às realizações dos censos demográficos.

Sendo a pesquisa toda baseada em fontes bibliográficas e documentais, cabe chamar atenção para o papel da internet nesta investigação. Parte do referencial teórico foi extraído de artigos, dissertações, teses e livros encontrados na rede mundial de computadores, em pesquisas por títulos ou autores associados ao objeto em ferramentas populares de busca como o Google, ou em buscas mais abrangentes em banco de dados para levantar o estado do conhecimento. No entanto, para além deste que já é um passo comum na investigação científica, a internet também foi o local de onde foram extraídas as fontes documentais.

De fato, Fragoso, Recuero e Amaral (2011) apontam que a pesquisa na internet é uma realidade, embora ainda seja um desafio pensar em abordagens empíricas nesta seara que sejam compatíveis com os problemas de pesquisa e com a fundamentação teórica, mantendo o rigor científico necessário. Ainda assim, as autoras enfatizam que a internet hoje pode ser objeto de pesquisa, como também o local onde se pesquisa e o instrumento de pesquisa.

Nesse sentido, em nossa pesquisa a internet é o principal instrumento de coleta de dados, de onde foram extraídas boa parte das fontes bibliográficas e todas as fontes documentais. A legislação e outros documentos oficiais relacionados ao objeto de pesquisa foram encontrados nos portais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC)⁹, do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁰, da Presidência da República¹¹ e da Câmara dos Deputados¹². Já os dados quantitativos foram extraídos da biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹³, do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA)¹⁴ e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP)¹⁵.

Algumas pesquisas científicas trouxeram luz aos dados dos censos demográficos e as referências são acessíveis na própria biblioteca do IBGE, como os

⁹ <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/legislacao>

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>

¹¹ <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>

¹² <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>

¹³ <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html>

¹⁴ <https://sidra.ibge.gov.br/home/pmc/brasil>

¹⁵ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

estudos do Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica, integrado ao Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais (NPHEd/CEDEPLAR/UFMG), que publicaram uma importante pesquisa intitulada “Publicação crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872” (Paiva; Godoy; Rodarte *et al.*, 2012)¹⁶. Nesse sentido, é importante destacar que a biblioteca do IBGE contribuiu não somente com fontes documentais, mas também com importantes fontes bibliográficas.

Sempre que possível, assim que localizadas, fizemos downloads das fontes bibliográficas e documentais, para evitar possíveis desencontros ao citar as fontes e posteriormente não ser possível encontrá-las on-line. A forma de coleta e organização dos dados será mais bem tratada na subseção seguinte.

Uma vez especificada a caracterização metodológica da pesquisa, na subseção a seguir olharemos mais detidamente o que será analisado.

2.3 DIMENSÕES DE ANÁLISE

Temos agora a missão de especificar as dimensões analíticas, já pontuadas sucintamente na Figura 1, quais sejam: a análise qualitativa de fontes documentais relacionadas ao objeto de pesquisa, como leis, decretos, resoluções e outros documentos oficiais, e das fontes bibliográficas; assim como os objetos da análise qualitativa, que são os dados quantitativos dos censos demográficos e do censo escolar. Nossa intenção é expor o corpo de dados, bem como o acesso, coleta e organização das fontes de pesquisa. Inicialmente trataremos das fontes documentais, e depois das fontes bibliográficas.

Como exibido na Figura 1, as fontes documentais se dividem em um escopo que será analisado sob uma abordagem qualitativa, e outro, quantitativamente, sendo que ambos serão relacionados na análise temática. Sob a abordagem qualitativa, serão analisados documentos oficiais como leis, decretos, portarias e outros relacionados às políticas de educação profissional e, em particular, a ações afirmativas raciais no âmbito da educação.

¹⁶ <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop-72-brasil/>

Dada a amplitude do objeto de pesquisa, o número de fontes documentais é extenso, bem como o recorte temporal expresso na data de publicação dos documentos.

Os documentos foram identificados nas fontes bibliográficas pesquisadas e em pesquisas na internet, sendo localizados nos portais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Presidência da República e da Câmara dos Deputados, conforme mencionado na seção anterior. Esses são documentos que expressam os mecanismos de regulação produzidos pelo Estado, explicitando as formas de controle e coordenação das políticas públicas. A análise e discussão desses documentos perpassam todas as seções, pois seus temas centrais estão relacionados aos temas das seções desta tese. Com foco nesses temas, a leitura histórico-crítica dos documentos possibilitou uma visão ampliada da estrutura e dinâmica das políticas públicas que são alvo desta pesquisa, em especial no que se refere às políticas públicas de educação profissional e o acesso dos estudantes da população negra a essas políticas.

Nesse sentido, a ênfase dada nas próximas seções será para o estudo das fontes documentais relacionadas às políticas de educação profissional, com foco na educação básica. Nesse escopo, incluem-se as bases legais das políticas de educação profissional, em especial os marcos históricos e legais da RFEPCT; do Serviço Nacional de Aprendizagem do Sistema S; e de outros programas de governo voltados para a educação profissional, como Escola de Fábrica, PRONATEC, entre outros.

Apesar de estarem caracterizadas como educação profissional na página da SETEC/MEC, não foram considerados para esta pesquisa os documentos legais relacionados às escolas militares e a programas de educação profissional no âmbito do sistema prisional. Documentos relacionados ao ensino superior só fazem parte do quadro de fontes documentais desta pesquisa na medida em que pautam ou informam algo relevante para a análise das políticas públicas de educação profissional de nível médio.

As ementas e os conteúdos dos documentos são importantes para a análise tanto quanto a data de publicação e o tipo do documento, para compreender historicamente o lugar das políticas públicas estudadas. É importante lembrar que uma legislação percorre todo um trâmite que passa pela demanda popular, por

discussão e aprovação no Congresso Federal, até resultar na promulgação pelo Presidente da República.

Por outro lado, os decretos são decisões impostas pelo chefe do executivo, não sendo, portanto, necessariamente um processo democrático, posto que, a depender da ocasião ou dos motivadores para a implementação do decreto, ele pode corresponder a uma decisão antidemocrática e furtar da sociedade a possibilidade de opinar ou participar das decisões que regem o país. Nesse sentido é que lembramos que todas as informações relativas aos documentos analisados serão de grande valia para este estudo.

Outras fontes documentais que utilizaremos nesta pesquisa são os dados estatísticos dos censos demográficos brasileiros, disponibilizados pelo IBGE, e os dados estatísticos do censo escolar, disponibilizados pelo INEP.

Após a sua criação, em 1934, o IBGE passou a ser o responsável por realizar os censos demográficos e arquivar os dados dos censos anteriores, conhecidos como a série histórica. O IBGE é uma entidade da administração pública federal, vinculada ao Ministério da Economia, que se constitui no principal provedor de dados e informações do país, tanto para a sociedade civil como para os órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. São funções do IBGE, entre outras funções, produzir, analisar, coordenar, consolidar, documentar e disseminar informações geográficas e estatísticas do Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021b).

Através da Resolução nº 84, de 18 de julho de 1938, a presidência do IBGE ficou autorizada a solicitar aos Ministérios do Governo Federal a cessão das publicações encaminhadas às suas respectivas bibliotecas gerais ou pertencentes a serviços de estatística. Para gerenciar esse material, foi criada a Biblioteca Central do IBGE através da Resolução nº 78, de 01 de setembro de 1939, que passa a ser um setor de serviço subordinado à Secretária-geral do IBGE. Ao longo dos anos, a biblioteca mudou de posição na estrutura administrativa do IBGE diversas vezes. Atualmente, é de responsabilidade do Centro de Documentação e Disseminação de Informações (CDDI) do IBGE:

- I - planejar, organizar, coordenar, supervisionar e executar as atividades de documentação e de disseminação do acervo de informações;
- II - desenvolver produtos e serviços de informação adequados aos vários segmentos de usuários e promover sua divulgação e comercialização;
- III - divulgar a imagem e preservar a memória institucional; e

IV - zelar pelos direitos intelectuais da Fundação IBGE quanto a seus produtos (Brasil, 2003).

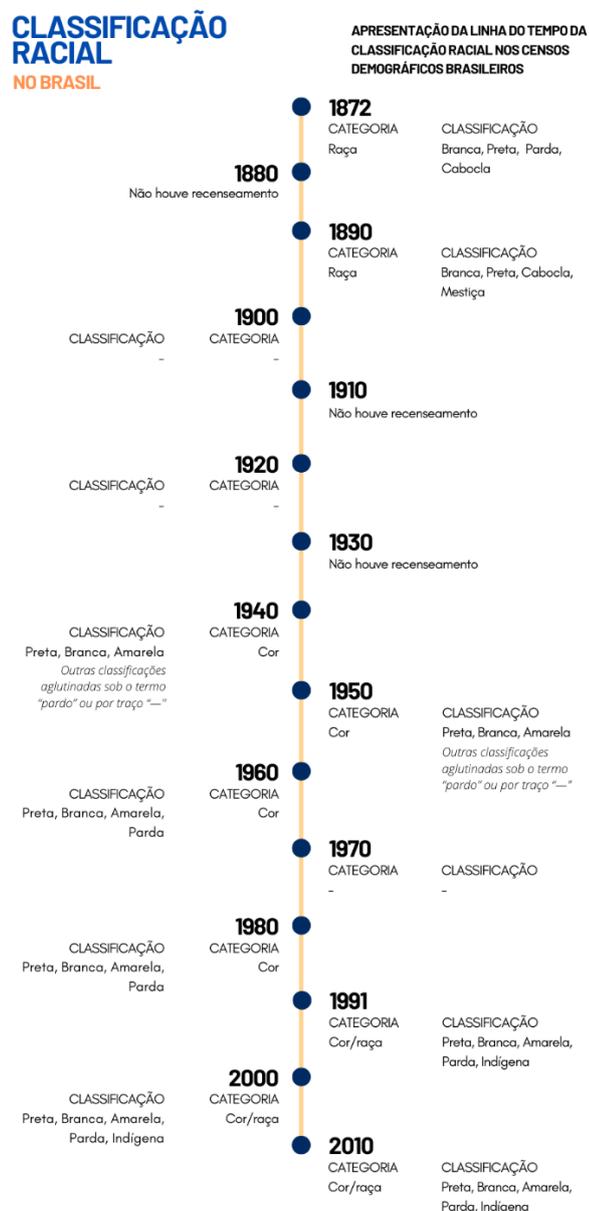
O CDDI disponibiliza uma biblioteca on-line com acesso gratuito aos arquivos digitais acervos através do catálogo on-line no endereço eletrônico <http://www.biblioteca.ibge.gov.br/>, possibilitando inclusive o download de parte dos acervos. Essa informação sobre a biblioteca on-line e as informações exibidas ao longo desta tese são apresentadas no site da Biblioteca do IBGE (IBGE, 2021a). No catálogo on-line, é possível fazer buscas simples ou combinadas por tipo de material a ser consultado, disponíveis nos acervos digitais.

Objetivando facilitar ainda mais a disseminação de informações, o IBGE criou o SIDRA, Sistema IBGE de Recuperação Automática. O SIDRA é um sistema que facilita a consulta ao banco de tabelas estatísticas com dados agregados (que não identificam o respondente) das pesquisas que o IBGE realiza. É uma ferramenta digital que pode ser acessada em qualquer navegador web. A primeira versão do SIDRA foi lançada em 1997 e em 2016 foi atualizado em uma nova versão. A ferramenta possibilita consultar todos os indicadores econômicos conjunturais e suas séries históricas, além de dar acesso a várias pesquisas realizadas pelo IBGE, como o censo demográfico – neste caso, apresenta os dados referentes aos três últimos censos, de 1991, 2000 e 2010. O SIDRA pode ser acessado pelo endereço <http://sidra.ibge.gov.br>. A ferramenta também possibilita a extração de dados em programas e aplicativos web através de uma API (Interface de Programação de Aplicação), disponível pelo endereço <http://api.sidra.ibge.gov.br>.

Para compreender as mudanças na classificação racial no Brasil historicamente, bem como para articular o desenvolvimento histórico da educação profissional brasileira com o retrato sócio-histórico do acesso à educação da população negra, o censo demográfico foi considerado a melhor pesquisa para contribuir com essa retrospectiva histórica, uma vez que é a principal fonte de conhecimento sobre as condições de vida da população, abrangendo todos os municípios do país.

A Figura 2 antecipa a discussão empreendida na seção 4 e demonstra o quão complexo é voltar o olhar para as condições de acesso à educação da população negra, visto que a identificação racial é um critério social, diferente, por exemplo, da caracterização da população por sexo ou por idade, características exclusivamente biológicas, sob as quais não paira dúvidas.

Figura 2 – Classificação racial nos censos demográficos brasileiros



Fonte: elaboração própria a partir de dados do IBGE.

Acerca das fontes bibliográficas, esta pesquisa ampara-se em contribuições de diversos autores que versam sobre ações afirmativas, classificação racial, educação e educação profissional, pensamento social brasileiro, raça e racismo, além de apoiar-se no trabalho de pesquisadores que orientam a fundamentação teórico-metodológica e epistemológica desta pesquisa. Conforme o exposto, podemos apresentar a estruturação da tese no Quadro 1:

Quadro 1 – Estruturação da tese

SUMÁRIO	QUESTÃO NORTEADORA	OBJETIVOS	CAMPO TEÓRICO	CAMPO METODOLÓGICO
Seção 1 – Introdução	O que os indicadores dos censos demográficos sobre o acesso da população negra à educação profissional nos dizem sobre as políticas direcionadas para tal oferta educacional?	Geral: examinar os indicadores educacionais dos censos demográficos de 1872 a 2010 visando identificar o acesso da população negra à educação profissional	- Cor, raça e etnia - Racismo - Educação profissional - Estado	- Pesquisa na internet - Pesquisa bibliográfica - Pesquisa documental
Seção 2 – Percorso teórico-metodológico	Materialismo histórico-dialético Caracterização da pesquisa Dimensões de análise			
Seção 3 – O Censo Populacional no Brasil e a classificação racial: encontros e desencontros	Como se realizaram os censos demográficos e a investigação da classificação racial? Quais os indicadores educacionais presentes nos censos?	Específico: Investigar as mudanças na classificação racial brasileira nos censos demográficos e analisar os indicadores educacionais nos censos demográficos	- Censos demográficos pré e pós-IBGE - Classificação racial - Hetero e autodeclaração racial - Indicadores educacionais	- Pesquisa na internet - Pesquisa bibliográfica - Pesquisa documental
Seção 4 – Educação profissional para a população negra: políticas públicas e ações afirmativas	Em que contexto(s) político(s) e histórico(s) se configuraram as políticas públicas de educação profissional?	Específico: Discutir os marcos históricos das políticas públicas de educação profissional	- Políticas públicas - Agenda antirracista - Ações afirmativas - Educação profissional	- Pesquisa na internet - Pesquisa bibliográfica - Pesquisa documental
Seção 5 – Considerações finais				

Fonte: elaboração própria.

Concluídas as considerações sobre os aspectos metodológicos, na seção a seguir discutiremos os censos demográficos brasileiros, suas classificações raciais presentes ou ausentes, e os indicadores educacionais tratados nos inquéritos.

3 OS CENSOS DEMOGRÁFICOS DO BRASIL E A CLASSIFICAÇÃO RACIAL: ENCONTROS E DESENCONTROS

No Brasil pós-abolição, a marginalização social traz para os negros a necessidade de continuar a resistir à identidade criada pelo racismo e ressignificada na sociedade de classes (Santos; Darido, 2018, p. 17).

Em setembro de 2019, ganhou notoriedade na mídia e nas redes sociais o caso de um jovem negro de 17 anos que foi chicoteado por furtar chocolate por seguranças de um supermercado em São Paulo¹⁷. Em depoimento à polícia, o rapaz relatou que o fato havia ocorrido meses antes; que foi levado a um quarto nos fundos do supermercado pelos seguranças, e em seguida despido, amordaçado, amarrado e chicoteado com fios elétricos trançados por cerca de 40 minutos. Os agressores filmaram a sessão de tortura e depois liberaram o rapaz, sob ameaças à sua vida caso denunciasse o ocorrido. O vídeo teria sido compartilhado no WhatsApp pelos próprios seguranças¹⁸ com a intenção de botar medo na comunidade¹⁹, portanto já era de conhecimento dos moradores do entorno do supermercado antes da repercussão nacional²⁰. Após a repercussão deste, outros casos de tortura no mesmo supermercado foram descobertos²¹.

Além do sadismo doentio visível no vídeo, ficou impossível não fazer relações entre o caso noticiado com o passado escravocrata brasileiro, passado esse que muitos tentam esquecer ou dissociar das relações sociais contemporâneas. O delegado que abriu o inquérito da Polícia Civil sobre a tortura afirmou em entrevista que a sessão de tortura é “uma barbaridade que remonta à escravatura” e que “Não

¹⁷ “Jovem negro de 17 anos chicoteado porque furtou uma barra de chocolate”. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/jovem-de-17-anos-chicoteado-porque-furtou-uma-barra-de-chocolate/>. Acesso em: 08 set. 2019.

¹⁸ “‘Chocante é o apoio à tortura de quem furta chocolate’, diz advogado que acompanha jovem chicoteado”. Disponível em: <https://epoca.globo.com/sociedade/chocante-o-apoio-tortura-de-quem-furta-chocolate-diz-advogado-que-acompanha-jovem-chicoteado-23926366>. Acesso em 08 set. 2019.

¹⁹ “Delegado diz que seguranças suspeitos de torturar adolescente em SP queriam ‘botar medo na comunidade’”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/delegado-diz-que-seguranças-suspeitos-de-torturar-adolescente-em-sp-queriam-botar-medo-na-comunidade.ghtml>. Acesso em: 11 set. 2019.

²⁰ “Tortura no supermercado ecoa na vizinhança, entre o repúdio e a sensação de rotina”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/06/politica/1567790466_070782.html. Acesso em: 08 set. 2019.

²¹ “Imagens mostram segundo caso de tortura no supermercado Ricoy, em São Paulo”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/04/exclusivo-or-imagens-mostram-segundo-caso-de-tortura-no-supermercado-ricoy-em-sp/>. Acesso em: 08 set. 2019.

cabe ao responsável pela segurança do supermercado decidir se outra pessoa deve tomar três chibatadas ou apanhar de cinto, chinelo ou o que quer que seja”²².

De fato, na fala expressa do delegado ecoou a associação imediata de quem leu as manchetes dos jornais. Uma imagem bastante compartilhada nas redes sociais descreveu o imaginário do que não foi dito diretamente nas manchetes (Figura 3):

Figura 3 – Montagem circulada nas redes sociais em setembro de 2019 em referência ao caso de tortura de jovem E. nas dependências de supermercado em São Paulo



Fonte: Facebook.

Numa sociedade em que a população negra ainda não é vista como sujeito, como mudar o pensamento da própria população negra sobre si? Se não existe um consenso nem ao menos sobre a classificação racial ao longo da história brasileira, tamanho é o racismo estrutural na sociedade, como poderá o sujeito se autoidentificar racialmente? Sem isso, como poderá o Estado identificar prioridades no planejamento, elaboração e execução de políticas públicas? E ainda: quais parâmetros de avaliação de políticas públicas poderão ser confiáveis se os dados oficiais do Estado, que respaldam essas ações, não estiverem isentos de preconceitos estruturais presentes na base das desigualdades da população brasileira? Essas questões são apenas retóricas. É notório observar que o fato de o Brasil ser o país com a maior constituição de população negra fora do continente africano não seja suficiente para dar uma visibilidade positiva ao negro e à cultura afro-brasileira.

²² “Barbaridade que remonta à escravatura’, diz delegado que investiga chibatadas em supermercado”. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,e-uma-barbaridade-que-remonta-aos-idos-da-escravatura-diz-delegado-que-investiga-chibatadas,70002999476>. Acesso em: 11 set. 2019.

O objetivo desta seção é discutir a classificação racial no Brasil desde o primeiro censo demográfico, suas mudanças ao longo da história e as relações entre essas mudanças e as configurações do Estado brasileiro em cada momento da coleta (ou não coleta) de dados referente à questão racial no Brasil. Em cada subseção será possível notar a formação e desenvolvimento de um Estado que oscila nas contradições entre os interesses da classe dominante e as necessidades da classe trabalhadora, majoritariamente formada pela população negra. Em alguns momentos históricos, as demandas do modo de produção capitalista exigem subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas, como a elaboração de indicadores populacionais. Em outros momentos, a invisibilização de certos recortes populacionais condiz com o momento político-econômico do país.

A primeira subseção apresentará as mudanças na classificação racial brasileira ao longo da história; a segunda subseção traz a história dos censos demográficos brasileiros, e a terceira e última subseção, indicadores educacionais exibidos nos censos demográficos, assim como as ausências e presenças de dados educacionais com recorte racial em cada edição do censo, para embasar a discussão posterior acerca da inserção da população negra na educação profissional.

3.1 A CLASSIFICAÇÃO RACIAL NO BRASIL E SUAS MUDANÇAS: POR QUE MUDOU?

As categorias de pertencimento racial utilizadas nos Censos Demográficos do IBGE são utilizadas em outros questionários, levantamentos e registros administrativos no Brasil: branca, preta, parda, amarela e indígena. Em torno dessas categorias construímos um questionamento: essas categorias conseguem resumir todas as identidades raciais do nosso país? Essa é uma questão bastante complexa; o fato é que é necessário pensar nossa sociedade em termos de relações raciais, e para isso a adoção de certas categorias é necessária para se realizar uma leitura das desigualdades raciais existentes em nosso país.

As questões elaboradas nos censos demográficos refletem projetos políticos, assim como a metodologia utilizada e as respostas oferecidas. Petrucelli (2012 *apud* Senkevics; Machado; Oliveira, 2016) aponta que as categorias raciais utilizadas atualmente espelham lutas políticas por representação, ao mesmo tempo que são ferramentas estatais de gestão populacional. Nesse processo de aproximação dos

censos a projetos políticos, ao se definir a classificação racial da população brasileira, é imprescindível escolher algumas categorias em detrimento de outras, o que influencia as lentes pelas quais a sociedade enxergará as relações raciais no país.

Contudo, antes de adentrar nas relações entre a elaboração dos censos e os projetos políticos em vigência durante suas implementações no item 4.2 desta seção, cabe discutir definições sobre a classificação racial e métodos de identificação, e em seguida contextualizar historicamente a classificação racial brasileira atual.

O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE é composto por dois elementos principais, os métodos de identificação e a classificação em si. Segundo Osório (2003), o método de identificação é a forma pela qual se define o pertencimento dos indivíduos aos grupos raciais. Pode-se dizer que há três principais métodos de identificação: a identificação biológica, a heteroatribuição e a autoatribuição de pertença.

A identificação biológica, como já foi discutido na Introdução, carrega em si o pressuposto da diferença racial entre os seres humanos com base em sua ascendência, passível de identificação através de testes de DNA. A “objetividade científica” obtida com a análise é tentadora, em especial em países miscigenados como o nosso, que inclusive tem em sua classificação uma categoria específica para designar a mestiçagem: a categoria parda. Ainda que seja possível encontrar grandes grupos de ascendências de uma pessoa, no estabelecimento das relações sociais brasileiras pouco importa a ancestralidade, em comparação com os critérios que definem e hierarquizam os grupos raciais na sociedade. Ou seja: no Brasil não faz muita diferença saber o quanto de ancestralidade africana uma pessoa tem; se ela tem características fenotípicas, marcas físicas da população africana, isso a coloca em situação de potencial alvo de discriminações, diretas ou estruturais.

A questão em relevo é que não há correspondência entre as “raças” que a genética pode demonstrar com testagens de DNA e o que a sociedade entende por raça. Mesmo que o fato de uma pessoa possuir a pele negra tenha relação com ancestrais que migraram da África, o fato de esta ser discriminada em relação a uma pessoa de pele branca não necessariamente significa que o motivo de sua discriminação é a ancestralidade ou origem, visto que no momento de uma situação de discriminação racial não ocorrerá o questionamento da ancestralidade de um ou outro (Osório, 2003). Conforme afirma o autor: “Ao branco racista comum, pouco importa o fato de geneticamente ser igual ao negro que discrimina: bastam as

diferenças visíveis da cor da pele, do cabelo e das feições” (Osório, 2003, p. 11). Quando se postula que as pessoas de pele negra são menos capazes ou mais predispostas a certos comportamentos, isso ocorre com base em desigualdades socialmente construídas, e não com base em diferenças genéticas. É nesse contexto que se ultrapassa a realidade biológica da “raça” e a realidade sociocultural racial se apresenta de forma distinta.

Por fim, ainda que a “objetividade científica” seja atraente aos que se incomodam com o caráter transitório e ambíguo da classificação racial brasileira, há de se levar em consideração a inviabilidade de se fazer testagens de DNA em larga escala na população para a classificação racial. Ainda que fosse possível empreender tamanho levantamento, provavelmente os resultados seriam insatisfatórios, pois possivelmente se encontraria um maior percentual de indivíduos com ascendência africana, maior mesmo do que a soma dos que se autoidentificam como pretos e pardos: indivíduos com origem africana, porém brancos em aparência, e que por conseguinte não são atingidos pela discriminação racial pelo enquadramento social. Outro problema decorrente da adoção do teste de DNA seria definir absurdamente qual o percentual de ascendência africana seria adotado para o indivíduo se identificar como negro, ou definir uma escala de cores de pele com esse mesmo objetivo de classificação. Embora saibamos que indivíduos com menos características africanas são menos discriminados, em comparação com um indivíduo branco, as chances de o primeiro sujeito ser discriminado se evidenciam (Osório, 2003).

A identificação racial através de auto ou heteroatribuição nos interessa mais. Piza e Rosemberg (1999) definem como autoatribuição as escolhas feitas, pelos indivíduos respondentes, por uma das categorias de classificação racial, seja do vocabulário racial brasileiro, seja das opções utilizadas pelos censos. Já a heteroatribuição é definida pelas autoras como a

atribuição de cor ou raça realizada pelo conjunto da sociedade brasileira aos descendentes de pretos, pardos, índios e brancos em que um componente racial ou de cor vem associado a posições sociais simbólicas e/ou concretas (Piza; Rosemberg, 1999, p. 124).

De forma mais simples, a autoatribuição se dá quando o próprio sujeito escolhe sua categoria racial, e na heteroatribuição a definição da categoria racial do sujeito é dada por outra pessoa.

É possível que mais de um método de identificação seja utilizado ao mesmo tempo; os levantamentos do IBGE, por exemplo, adotam os critérios de autoatribuição e heteroatribuição. A orientação do IBGE em geral é colher a declaração racial sem intervir ou influenciar o respondente, porém nem sempre a informação é dada pelos próprios sujeitos, seja por estarem ausentes no momento da visita do entrevistador ou por serem incapazes de responder, como no caso de crianças ou pessoas em situações especiais. Nesses casos, a classificação é dada por outro morador da residência. De qualquer modo, vale ressaltar que a classificação é feita por alguém próximo do morador ausente ou incapaz, podendo-se inferir que a resposta nesses casos não seja muito diferente da que poderia ser dada através de autoatribuição (Osório, 2003).

Existem recomendações internacionais para que se adote a autoatribuição como método de identificação em pesquisas e estudos étnico-raciais, contudo há um extenso debate no Brasil sobre qual método seria mais adequado. Diante da dificuldade, por um lado, de alguns sujeitos se autoidentificarem dentro das categorias disponibilizadas pelo IBGE ou de os entrevistadores serem “confiáveis” no sentido de garantir que não haverá influência na resposta, e de, por outro lado, a pergunta sobre a situação racial do outro poder constranger o entrevistador – de acordo com a chamada etiqueta das relações raciais brasileiras (Nogueira, 1985) – é difícil estabelecer à primeira vista um método mais seguro.

Osório (2003) demonstra, baseando-se na análise de levantamentos realizados em períodos diferentes que, em termos de objetividade, não há por que supor que a heteroatribuição seja mais eficaz que a autoatribuição. Mesmo que os entrevistadores ou responsáveis pela informação sejam treinados para reconhecer fenótipos específicos e classificá-los, sem recorrer à identidade racial subjetivamente construída, não há como garantir que os entrevistadores não serão influenciados por outros aspectos vistos em conjunto com a questão racial, como a posição social do sujeito classificado. Há um ditado que diz que “o dinheiro embranquece”, e de fato existem estudos que apontam que tanto em autoatribuição como em heteroatribuição, a situação socioeconômica mais abastada do sujeito tende a branqueá-lo, assim como a situação socioeconômica mais precária pode escurecê-lo. Em resumo, em ambos os métodos o fator da subjetividade do entrevistado e do entrevistador não pode ser completamente isolado no processo da entrevista. Piza e Rozemberg (1999)

destacam que é na troca entre o olhar de si e o olhar do outro que se (in)forma o campo da identidade racial.

Nas Referências Técnicas para a Atuação do Psicólogo sobre as Relações Raciais (Conselho Federal de Psicologia, 2017), a identidade racial é dada como uma identidade grupal delineada por traços fenotípicos. Por ser uma identidade grupal, os sujeitos podem vivenciar situações positivas ou negativas com base nas representações que cada identidade racial carrega, como também nas condições materiais relacionadas às identidades raciais. As pessoas brancas têm privilégios pelo simples fato de serem brancas; desfrutam positivamente (mesmo que não saibam ou não queiram) do fato de pertencerem ao grupo racial branco. A pessoa branca é responsabilizada pelo seu deslize, pela sua feiura, pelo seu acerto, o qual é visto como fruto meramente de seu desempenho pessoal/familiar. Por assim dizer, a identidade grupal torna-se fundo, moldura, para que seja realçada a singularidade do sujeito. Enfim, a pessoa branca não se vê como racializada, não pensa na sua condição de ser branca.

Do outro lado da dicotomia racial, se uma pessoa negra comete algum equívoco, é julgada pelo fato de ser negra e o equívoco é automaticamente transferido para toda a população negra. Por outro lado, quando a pessoa negra conquista algum bem, ela é vista como exceção, como alguém que se esforçou ou como se quase não fosse negra, mas basta cometer algum deslize para ser achincalhada. Negros são convocados o tempo todo a lidar com o fato de serem racializados.

Nesse sentido, Schwarcz (2012) também reforça esse entendimento ao afirmar que raça é uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural que exerce uma influência real na produção e reprodução de identidades coletivas e hierarquias sociais. Desse modo, a autora destaca que conceber categorias como raça, gênero, sexo, idade e classe de forma articulada permite uma análise desnaturalizada e contextualizada de cada categoria.

Retomando a análise realizada por Osório (2003), três levantamentos diferentes foram analisados para se verificar a eficácia da utilização da autoatribuição e da heteroatribuição: o primeiro levantamento ocorreu em 1986; o segundo em 1995; e o terceiro, 1996. Para avaliar o melhor método de identificação, Osório (2003) definiu como critérios o conhecimento prévio de que:

- a) do ponto de vista genético, espera-se um número maior de pessoas com ascendência africana, inclusive maior do que a soma de pretos e pardos;
- b) há uma tendência de branqueamento na medida em que ocorre a ascensão social;
- c) ser branco é valorado positivamente em todas as camadas sociais.

Em vista desses critérios, na avaliação espera-se um maior percentual de pretos e pardos coletados pelo método dito mais eficiente. Após as análises, as conclusões a que chegou foram que:

[...] o entrevistador, por ter sido treinado para o reconhecimento dos “fenótipos”, produziria uma classificação mais acurada. No entanto, foi muito mais difícil que esses entrevistadores conseguissem concordar com os entrevistados que se declararam pretos do que para os entrevistadores das demais pesquisas. Em uma sociedade na qual vigem o ideal de brancura e a concepção de que ser negro é ruim, é difícil conceber uma explicação para o fato de, nessa perspectiva, *os entrevistados se escurecerem ante os entrevistadores*. Também há de se considerar que o objetivo da classificação não pode ser visto como sendo o estabelecimento de um enquadramento fenotípico preciso, mas sim de um enquadramento estético local e relacional. Além disso, como apontado no início desta seção, se geneticamente a população é muito mais miscigenada do que aparenta e *se há uma tendência de branqueamento à medida que se galgam os degraus mais elevados da pirâmide social, a classificação por heteroatribuição tenderia a ser mais escura, o que não acontece*. Assim, aparentemente, a autoatribuição parece engendrar uma distribuição de cor mais acurada do que a heteroatribuição, embora os resultados desta não desautorizem seu uso (Osório, 2003, p. 17, grifo nosso).

A questão posta é que ainda que surjam diferenças entre a auto e a heteroatribuição, ambos os métodos denunciam as desigualdades raciais do Brasil.

Apresentada a questão do método de identificação, discutiremos a definição de classificação racial. Esta é o conjunto de categorias em que as pessoas são enquadradas. Em geral, cada país possui sua classificação e os órgãos internacionais entendem que não caberia uma classificação universal, cada país define suas categorias com base em sua história nacional para estudos de desigualdades socioeconômicas e políticas na população. No Brasil, os critérios de classificação são de cor ou raça, entretanto na Índia, a orientação religiosa é o qualificador étnico estudado, e na Inglaterra, a variação linguística é considerada. Allan (2001 *apud* Osório, 2003) estudou em profundidade as classificações étnico-linguísticas-raciais em treze países, e somente em três, incluindo o Brasil, o critério raça foi observado,

sendo que nos dois outros países, Estados Unidos da América e Canadá, o critério de origem é associado ao da raça.

Senkevics, Machado e Oliveira (2016) informam que as cinco categorias utilizadas pelo IBGE não são uma percepção objetiva da demografia brasileira, e sim o reflexo de uma determinada ideologia racial que, em um determinado momento histórico, foi legitimada como um bom indicador da realidade social. Em contrapartida, Osório (2003) aponta que embora existam algumas imperfeições ou erros na definição das categorias raciais, a quase totalidade das pessoas se enquadra em uma das cinco opções disponíveis; e também que o problema não seria o instrumento de mensuração das desigualdades raciais utilizado no Brasil, e sim a complexidade do fenômeno a ser mensurado, visto que as relações raciais podem variar circunstancialmente. Pelo exposto por Senkevics, Machado e Oliveira (2016) e Osório (2003), cabe buscar entender historicamente a construção das atuais categorias raciais utilizadas pelo IBGE.

No primeiro censo brasileiro de 1872, as categorias utilizadas foram branco, preto, pardo e caboclo, este último para identificar os indígenas e seus descendentes. Já é possível observar com essas categorias a adoção mista de critérios de origem (para os indígenas) e de marca, com a utilização de “cor” como categoria. Esse censo em particular é significativo por ser o único realizado com a escravidão legalmente em vigência, de modo que a população brasileira é investigada não somente por suas características de origem ou física (de onde advém a descrição “cor/raça” no sistema classificatório atual do IBGE), como também por sua condição social: livre ou escravo. Camargo (2009) sugere que a apreciação do quesito raça separado da “condição” tinha como objetivo destacar as marcas da escravidão da população, de modo a melhor analisar a formação hierárquica social brasileira, análise essa necessária para a introdução do regime de trabalho livre.

O principal questionamento acerca das categorias do atual sistema classificatório do IBGE é se elas são coerentes com o vocabulário socialmente atribuído à identificação racial no cotidiano. Esse questionamento se dá em especial com relação ao termo pardo. Contudo, Gomes (2019) aponta que antes de 1500, em Portugal, no primeiro registro oficial de leilão de escravizados em Portugal em 1448, feito por Gomes Eanes de Azurara, já havia referências ao uso do “pardo”:

Os escravos, segundo ele, eram “uma coisa maravilhosa de se ver, porque entre eles havia alguns de razoada brancura, formosos [...]; outros menos brancos, como os pardos; outros tão negros como os etíopes, disformes nas feições, tanto nos rostos como nos corpos, como a representar imagens do hemisfério inferior” (Gomes, 2019, p. 52).

Na Bahia de 1680, um grupo de “moços pardos”, mestiços de ascendência africana, enviou um protesto à Coroa Portuguesa contra a sua exclusão das escolas jesuítas, e em resposta obtiveram um parecer favorável, parecer esse que foi contestado pelo padre Antônio Vieira,

pois os pardos eram “quase sempre malcriados” e foram banidos do colégio porque as famílias brancas não toleravam ver seus filhos ao lado de pessoas “de vil e obscura origem, de costumes corrompidos e com audaciosa soberba” (Gomes, 2019, p. 247).

Osório (2003) também indica que há ocorrências do uso do termo pardo em levantamentos populacionais ao menos desde 1798.

Evidente que as categorias raciais do censo não surgiram do nada. O uso de expressões que faziam referência à cor era bem útil para identificar nos jornais, por exemplo, o escravo fugido (Schwarcz, 1987). As categorias preto e pardo do primeiro censo se referiam obviamente aos escravizados, mas poderiam também se referir a pessoas nascidas livres ou libertadas. Realmente, buscava-se compreender as diferenças dos grupos sociais, ainda não numa perspectiva poligenista, como é visto nos censos seguintes (Camargo, 2009)²³. Buscava-se compreender a formação da população, que se constituía cada vez mais, segundo a “condição”, de escravizados e nascidos livres do que de escravizados. Um conjunto de leis em discussão e promulgadas²⁴ apontava para a declaração definitiva da abolição da escravatura, o que requeria do Império uma maior atenção para a transição entre esse sistema e o regime de trabalho livre, de modo que a prioridade em si do censo era menos a identificação racial do que da condição social da população. Do ponto de vista de Mattos (1998 *apud* Camargo, 2009), a noção de “cor” já naquele período final

²³ A categoria amarela só aparece no censo de 1940, e em todos os censos a expressão utilizada era “cor”; a associação oficial desse termo com “raça” só passou a ser utilizada no censo após a inclusão da categoria indígena, como veremos na próxima subseção.

²⁴ De forma breve, podemos citar as leis promulgadas antes do censo de 1872, que são a abolição do tráfico negreiro (1850) e a Lei do Ventre Livre (1871), e as leis promulgadas subsequentes ao censo: a Lei dos Sexagenários (1885) e a proibição dos açoites (1886).

do Império dizia menos sobre as diferenças de marca e mais sobre as expectativas de estratificação social:

[...] a noção de “cor”, herdada do período colonial, não designava, preferencialmente, matrizes de pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem, mas buscava definir lugares sociais, nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas. Desta perspectiva, a cor inexistente [a ausência da dimensão “cor” na apreciação da população branca], antes de significar apenas branqueamento, era um signo de cidadania na sociedade imperial, para a qual apenas a liberdade era precondição (Mattos, 1998, p. 98-99 *apud* Camargo, 2009, p. 367).

A respeito desse ponto, os estudos de Oracy Nogueira (1985) são uma importante referência brasileira nas discussões sobre identidade racial. Nogueira (1985) distingue o preconceito de marca do preconceito de origem no contexto social brasileiro. Entender o preconceito é necessário para entender a própria constituição da identidade racial. Como já foi dito, a identidade racial se constitui nas vivências de situações positivas ou negativas com base nas representações de cada identidade racial. A experiência de situação negativa, como o preconceito racial, pode ser um fator que contribui na construção da identidade racial de um sujeito.

Nogueira (1985) propôs um quadro de referência para a identificação das relações raciais no Brasil, e com esse quadro delimitou dois tipos de preconceito racial: o preconceito de marca e o de origem. O primeiro se refere ao preconceito com base nas características físicas da pessoa; quanto mais características físicas associadas à ascendência africana, maiores as chances de essa pessoa sofrer preconceito racial. O segundo remete à ascendência em si: cito como exemplo um filme que assisti quando criança, *A imitação da vida* (*Imitation of life*, 1959, produzido nos Estados Unidos), em que uma das personagens principais, Sarah Jane, apesar de ter a pele branca, sofre preconceito por ter mãe negra. Sarah rejeita profundamente a mãe por ser negra – fato que para mim quando criança foi bastante difícil de compreender, ainda mais que, sob minha perspectiva, ela não tinha motivos para rejeitar uma mãe amorosa e compreensiva. O fato é que Sarah era vítima e algoz do preconceito de origem: rejeitava a si própria e era discriminada por ter uma mãe negra, ainda que não trouxesse essa herança genética de forma visível.

Embora os dois tipos de preconceito possam se apresentar juntos, a distinção dada por Nogueira (1985) foi fundamental para a compreensão das diferenças entre relações raciais nos Estados Unidos, que à época do estudo de Nogueira era marcado

fortemente pelas relações raciais hostis oriundas do *apartheid*, e as relações raciais no Brasil. À época do trabalho de Nogueira, o Brasil se tornava conhecido internacionalmente pela fantasiosa democracia racial, apresentada inclusive no meio científico pelo sociólogo Gilberto Freyre (2003). O mito da democracia racial foi respaldado cientificamente e encontrou lugar tácito no senso comum brasileiro até os dias de hoje; a ideia dada por esse mito é que no Brasil as relações raciais são constituídas de igualdade, tendo sido superadas as diferenças impostas por séculos de regime escravocrata. Uma pista dessa teoria seria a miscigenação da população, tão bem aceita socialmente, diferentemente do que ocorria nos Estados Unidos, onde era até ilegal a união inter-racial.

O que o mito da democracia racial escondeu e esconde até hoje é a manutenção das desigualdades raciais, camufladas de desigualdade social. Freyre tornou seu livro *Casa grande e senzala* um marco na sociologia brasileira ao construir um “romance da identidade nacional”. Apesar de impregnado pelo culturalismo conservador, Freyre é considerado um dos principais pensadores brasileiros (Souza, 2017) por seu papel na construção de uma identidade nacional embasada em uma cultura luso-brasileira diferenciada, embora tenha falhado ao supor que as relações raciais eram amigáveis e solidárias no Brasil pós-colônia.

O preconceito racial de origem atinge os que descendem do grupo discriminado, não importando suas características físicas, como no filme dado como exemplo. Nesse tipo de preconceito, havendo a miscigenação, o descendente é identificado com o grupo discriminado, mesmo que sua aparência o aproxime da aparência do grupo discriminador. A exclusão incondicional “dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador” (Nogueira, 1985, p. 79), por si já reduz bastante a probabilidade de uniões inter-raciais ocorrerem.

Por outro lado, no preconceito racial de marca vigente no Brasil, a origem não importa, o que vale é quantos traços ou marcas do “fenótipo” do grupo discriminado são portados pela vítima potencial. O preconceito racial de marca não exclui completamente, mas desabona suas vítimas, porque portar os traços do grupo discriminado constitui inferioridade e faz com que os sujeitos ao preconceito sejam preteridos em relação aos demais. O que faz toda a diferença no contexto do preconceito de marca é que a posse de outras características positivamente

valoradas, como educação, poder político, projeção social e bens materiais, pode compensar, ao menos parcialmente, as marcas (Osório, 2003).

Em vista do cenário proposto por Nogueira (1985), Osório (2003) entende que a preocupação com a marca em detrimento da origem, e a miscigenação intensa, tenham despertado o interesse de pesquisadores estrangeiros a respeito das relações raciais brasileiras. O racismo e as relações raciais no Brasil se complexificam na medida em que a categoria de análise raça se cruza com a categoria classe. O preconceito de marca brasileiro favoreceu o processo de miscigenação, permitindo que as uniões entre raças pudesse ser uma estratégia de ascensão social, ou que indivíduos de grupos discriminados com acesso a outros capitais que compensassem as marcas, pudessem casar-se com pessoas brancas. Não por acaso, no fim do século XIX a maioria da população brasileira era mestiça.

Sobre isso, Prado Júnior (1961) cita o dizer popular: “Uma gota de sangue branco faz do brasileiro um branco, ao contrário do americano, em que uma gota de sangue negro faz dele um negro”. O autor, ao discutir a formação do Brasil contemporâneo, relata histórias que demonstram uma preocupação generalizada em “limpar o sangue”:

Martius refere que muitos aventureiros europeus passavam no Brasil uma vida descuidada de cidadãos abonados graças aos casamentos realizados em famílias que estavam procurando abonar o seu sangue. Até um empregado do naturalista recebeu propostas neste sentido no alto sertão do Piauí. Koster faz a mesma observação e refere fatos semelhantes. E mais tarde, Hércules Florence, o relator da expedição Langsdorff, notará a mesma coisa em Mato Grosso (Prado Jr., 1961, p. 106).

Schucman (2012, 2014), conforme citada pelo Conselho Federal de Psicologia (2017), salienta que mesmo atualmente, dentro do grupo racial branco há uma espécie de escalonamento hierárquico entre três grupos: os branquíssimos, os brancos e os encardidos, escalonamento esse que seria resultante de um cruzamento entre as categorias de raça e classe: quanto mais branco, europeu e rico, branquíssimo; quanto mais pobre e branco miscigenado, encardido. Segundo a autora, o branco encardido seria a população branca de descendência nordestina e nortista, muitas vezes fruto da miscigenação com o indígena. Quando o branco é encardido e não rico, são considerados brancos menos brancos, principalmente nas regiões do sul e sudeste brasileiros.

De fato, Nogueira (1985) já pontuava que no contexto do preconceito racial de marca a definição do grupo discriminado e a atribuição de pertença são flexíveis, de modo que uma mesma pessoa, em determinadas relações sociais e em contextos delimitados, pode ser vista como branca, parda ou preta. Isto é, a concepção de cor e raça varia, em função do grau de mestiçagem, de pessoa para pessoa, de região para região, de classe para classe (Nogueira, 1985).

Osório (2003) sugere uma situação hipotética em que gêmeos idênticos de aparência parda são separados e colocados em Salvador e em Blumenau, cidade colonizada por alemães. Para ele seria plausível supor que o gêmeo localizado em Salvador seja considerado branco, e por isso nunca tenha sido alvo de discriminação racial, enquanto o irmão em Blumenau seria classificado facilmente como pardo, se não negro. A questão é que interessa menos o fato de que os dois sejam classificados igualmente do que o fato de serem classificados de acordo com o que são, nos contextos em que estão inseridos. Por aí se discute que a fluidez entre preto, pardo e branco, ao fornecer uma certa indefinição, garante contraditoriamente uma certa objetividade na classificação ao permitir apreender a situação racial do sujeito em seu microcosmo social, no contexto relacional que é realmente significativo na auto ou heteroatribuição em um grupo discriminado ou discriminador.

Nessa perspectiva, se coaduna a compreensão de parte do movimento negro sobre o termo pardo que, quando não utilizado como uma forma de negar a negritude, mas como um reconhecimento que o sujeito tem uma ascendência miscigenada, tem uma conotação positiva, assim como o termo preto, e são utilizados como estratégia de afirmação pessoal, de mobilização social e negociação política (Conselho Federal de Psicologia, 2017).

A questão que o preconceito de marca destaca é que quanto mais negra uma pessoa é, maiores as chances de ela ser alvo de preconceito e discriminação racial. Ao considerar as categorias preta, parda e branca, o ponto crucial é perceber a distância entre os extremos de cor, e que o grupo intermediário não possui os privilégios do extremo branco. Estudos relevantes apontam haver pouca ou nenhuma diferença entre os grupos populacionais que se identificam como pretos e pardos (Telles; Lim, 1998 *apud* Osório, 2003), enquanto estes distinguem-se bastante dos brancos. Osório (2003, p. 24) caracteriza de forma brilhante o que realmente é importante considerar na aproximação entre preto e pardo: “Pardos têm menos traços [de aparência negra], mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos,

e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminações”. Essas considerações são o que justificam a agregação de pardos e pretos no grupo populacional negro, tanto as aproximações estatísticas socioeconômicas, quanto o fato de as discriminações sofridas por ambos os grupos serem da mesma natureza. Os pardos são discriminados pela parcela preta em sua aparência. É importante entender esse agrupamento para explicar a necessidade legítima de ambos os grupos serem beneficiários de políticas públicas que se proponham a reverter ou minimizar as desigualdades raciais.

O que de fato se sobressai nessa discussão não é a indefinição ou a falta de objetividade da categoria parda, nem mesmo a discriminação racial por si só. Osório (2003) chama atenção para o fato de que o negro não era considerado um grande problema para o progresso da nação. O que realmente incomodava – e eu diria que ainda incomoda – é a intensa miscigenação brasileira.

A cor parda, indicada pela mestiçagem, teve ao longo da história do racismo brasileiro um lugar paradoxal: uma possibilidade de passagem da negrura para a brancura, como também uma representação do impuro, do degenerado, do sujo pela raça negra (Conselho Federal de Psicologia, 2017).

Do ponto de vista do projeto de formação social, o grupo que identificava a miscigenação de forma positiva, propunha uma saída “biológica” para a população brasileira com o branqueamento gradual, enquanto o outro grupo acreditava ser inviável a formação de uma nação mestiça (Schwarcz, 1993).

No bojo dessas discussões sobre a formação da identidade nacional, é que *Casa grande e senzala* (Freyre, 2003) encontra seu lugar. Embora a importância dessa obra já expressa por Souza (2017), no corpo do seu texto o peso da determinação da raça camufla-se com as condições estruturais sociais do país. Como já foi mencionado, o papel de Freyre é conclusivo na formação da identidade nacional, de modo que sua concepção de democracia racial perpassa o senso comum até os dias atuais. Entretanto, essa falsa percepção de harmonia e igualdade racial trouxe e traz sérias consequências à população negra, que ainda se percebe, com base nos escritos de Freyre, como uma sociedade multirracial em que as três raças de origem – europeia, africana e indígena – eram vistas como igualmente valiosas. E nesse contexto, os brancos puderam adquirir os traços culturais africanos e indígenas, esse último em menor escala (Skidmore, 1976 *apud* Santos; Silva, 2018).

Esse olhar “igualitário e harmônico” das relações raciais encobre os conflitos raciais, as desigualdades existentes nos vários campos sociais, camufla as desigualdades raciais como consequência das desigualdades sociais estruturais, e ainda favorece a alienação²⁵ dos não brancos, permitindo que estes últimos não percebam o racismo estrutural presente no Brasil. A “harmonia” entre as raças no Brasil se tornou uma referência mundial, sendo também bastante útil nas escritas daqueles que contribuíram para a construção do mito da democracia racial, como Holanda (1995).

Assim como o trabalho de Nogueira (1985), pesquisas promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Bastide; Fernandes, 2008) foram importantes para descaracterizar o mito da democracia racial ao denunciar o preconceito de marca e as sutilezas do racismo à brasileira, racismo este presente, mas não tão explícito quanto no *apartheid* americano. Sobre esse aspecto, Ianni (1962) constata o que ele chama de metamorfose do escravo em negro e mulato: no início do século XX, começo de nova organização do sistema de produção brasileiro, o negro e o pardo eram os trabalhadores braçais no sistema capitalista, onde coexistem trabalhadores e proprietários dos meios de produção.

Para Ianni (2004b), o mito da democracia racial serviu intencionalmente para desmobilizar os negros; uma estratégia ideológica de administração, controle, orientação, incentivo ou dominação. O Brasil formou uma identidade nacional com uma história de “revoluções brancas” em que predominam a “conciliação”, tudo meio ao tom “lusotropical” (Santos; Silva, 2018)²⁶.

Sobre a metamorfose do escravo em negro e pardo, Ianni (2004b, p. 127) diz:

Quem inventa o negro do branco é o branco. E é este negro que o branco procura inculcar no outro. Quem transforma o índio em enigma é o branco. Nos dois casos, o branco é o burguês que encara todos os outros como desafios a serem desfeitos, exorcizados, subordinados.
[...] A metamorfose desgasta sutilmente o eu, ao mesmo tempo que constitui o negro do branco.

²⁵ “O uso corrente do termo designa, frequentemente em forma genérica, uma situação psicossociológica de perda da própria identidade individual ou coletiva, relacionada com uma situação negativa de dependência e de falta de autonomia. A Alienação, portanto, faz referência a uma dimensão subjetiva e juntamente a uma dimensão objetiva histórico-social” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 20).

²⁶ Ao discutir o “Pensamento social no Brasil” (Ianni, 2004b), Santos e Silva (2018) optam por manter as aspas nas expressões “revoluções brancas”, “conciliação” e “lusotropical” da mesma forma que Ianni (2004b).

Ianni (1978) traz uma importante contribuição aos estudos sobre as relações raciais brasileiras ao criticar as interpretações que mostram que as raças subalternas são discriminadas nas relações econômicas e políticas, desconsiderando que o preconceito e a discriminação racial estão sempre nas dinâmicas das relações sociais e de produção, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas e culturais nas relações de poder e nos processos de dominação e apropriação. Em outra obra, Ianni (2004a) destaca que as diversidades raciais tanto se recriam continuamente como sempre escondem desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, e assume em *A dialética das relações raciais* (Ianni, 2004a) que os problemas da população negra também são problemas de classe.

No contexto da constituição da sociedade de classes, a cor da pele e suas gradações se tornam marcas decisivas que limitam ou possibilitam a ascensão social (Hasenbalg, 2005). O autor traz também importantes contribuições aos estudos das relações sociais no Brasil ao fazer críticas à Escola Sociológica Paulista – com base em Florestan Fernandes – ao pontuar que a discriminação racial no Brasil não é uma mera herança do regime escravocrata, e sim resultado direto das desigualdades entre brancos e não brancos em diferentes esferas, como educação, economia, trabalho, e foi reconstruída no tempo atual pela ordem capitalista (Santos; Silva, 2018). Hasenbalg (2005) aponta para a exploração de classe e a opressão racial como mecanismos de exploração da população negra, excluída do acesso a bens materiais e simbólicos. Indica também que a população negra foi explorada economicamente ao longo da história e que essa exploração se deu por classes dominantes brancas, e que a categoria raça ainda constitui um critério seletivo ao acesso à educação e trabalho (Hasenbalg, 2005).

Um ponto que comumente costuma ser alvo de questionamentos é a suposta dúvida sobre se o termo *moreno* é mais bem aceito pela população do que o termo *pardo*. Como já foi mencionado, o termo *pardo* não foi escolhido à toa nos censos, já havia um uso observado séculos antes do primeiro censo. A questão é que no período em que se consolidava uma identidade nacional em torno da ideia da democracia racial, a *morenidade* foi uma característica da população brasileira valorada positivamente. Antes desse período, ser *moreno* era visto com desconfiança, como mostra um trecho de jornal do século XIX em que se alerta para que os brancos tomem cuidado com um indivíduo “branco, porém de cor morena” (Schwarcz, 1987). Da

mesma forma, o hábito de tomar sol e se bronzear era incomum, e quando ocorriam eram por recomendação médica e os banhistas o faziam vestidos (Osório, 2003).

Somente nas primeiras décadas do século XX ser moreno passou a ser valorizado. Osório (2003) pontua que a reivindicação do termo moreno nada mais é do que uma das muitas faces do racismo e a persistência da ideia de embranquecimento. A preferência pelo uso do termo moreno foi chamada por Guerreiro Ramos (1995) de “patologia do branco”, que seria a expressão do desejo de ser ou parecer europeu, branco e moderno, mesmo que isso signifique a negação da história e importância dos negros na constituição da população brasileira. Essa patologia leva mesmo os negros que aderem a esse ideal de brancura a se sentirem desconfortáveis ao serem identificados como negros, por terem consciência de que ser classificado dessa forma é visto de forma negativa sob os olhos do ideal europeu estético. O autor relata algumas situações que retratam esse desejo problemático por um ideal de brancura:

Conheço o caso, muito significativo, de um poeta alagoano. Era esse homem de letras um cidadão mestiço, mas perfeitamente suscetível de ser incluído na quota dos “brancos” apurados pelo Recenseamento. Consta que, certa vez, um editor argentino de suas poesias sobre motivos negros fez uma propaganda em que o apresentava ao público como “um grande poeta negro do Brasil”. A alcunha, porém, teria levado o poeta alagoano a, em longa carta, pedir ao editor argentino que cessasse nas propagandas as alusões que o apresentavam como homem de cor. Este mesmo cidadão escreveu, diretamente em língua alemã (o que é significativo na perspectiva adleriana do protesto), um livro em que sustentava uma tese arianizante. Mas, outro poeta nortista, residente em São Paulo, de pele tostada, foi mais taxativo. Tendo sido considerado numa entrevista como poeta negro, requereu se lhe fizesse um exame de sangue no Instituto de Biotipologia da Penitenciária de São Paulo para provar a pureza de seu sangue. Recentemente um romancista da raça negra, mas “embranquecido” por processos decorativos, químicos e mecânicos, numa autodescrição que fizera a pedido de um repórter da revista O Cruzeiro, se declara “moreno carregado” (Ramos, 1995, p. 227-228, grifo do autor).

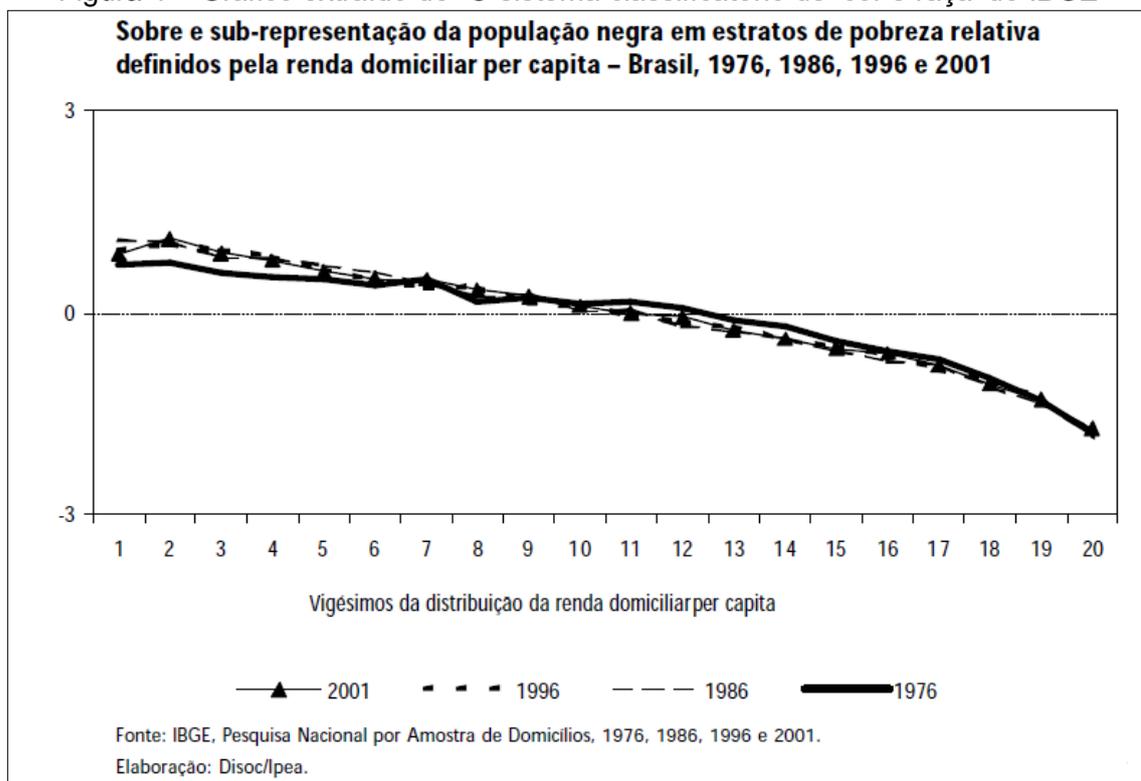
Osório (2003) chega a afirmar provocativamente que a adoção do termo moreno seria inclusive problemática por estar sujeito a variações climáticas: um levantamento populacional realizado do verão poderia resultar em mais “morenos” do que no inverno. Por fim, conclui que a substituição do termo pardo pelo termo moreno seria uma concessão inadmissível ao racismo, o que, em última análise, é o que faz as pessoas preferirem o segundo termo.

Enfim, não existe a possibilidade de uma captação perfeita de um aspecto da realidade social, seja ele qual for. Entretanto, há fatores suficientes apresentados

neste t3pico para se supor que existem resultados positivos na classifica33o racial brasileira atual, seja pelos termos ou pelos resultados socioecon33micos semelhantes encontrados entre os grupos pretos e pardos.

A Figura 4, exibida a seguir, foi extraída do estudo de Os33rio (2003), com dados extraídos da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) de 1976, 1986, 1996 e 2001, a partir dos quais foi criado um indicador do grau de sub ou sobre-representa33o dos negros nos vinte estratos de pobreza relativa definidos pela renda domiciliar per capita, dos 5% mais pobres aos 5% menos pobres da popula33o brasileira.

Figura 4 – Gráfico extraído de “O sistema classificatório de ‘cor e raça’ do IBGE”



Fonte: Osório (2003, p. 34).

O gráfico da Figura 4 é bastante expressivo ao mostrar que no período dos 25 anos representados pelos dados da PNAD o padrão de sub-representação dos negros nos estratos mais ricos e de sobre-representação nos estratos mais pobres é o mesmo, embora sejam pessoas completamente diferentes, de épocas diferentes, mas que gozam da mesma condição, que, por sua vez, não apresenta sinais de mudança ao longo do tempo. Esse dado condiz com a condição histórica da desigualdade racial, assim como expõe a contradição histórica expressa na ausência de políticas públicas voltadas para a população negra.

Para concluir esta subseção sem necessariamente finalizar o debate, consideramos crucial acrescentar o pensamento de Oliveira (2021) acerca do papel da classificação racial como resultado, ao mesmo tempo que um instrumento, para a manutenção do racismo e como um recurso de poder fundamentado na racialização da classe trabalhadora. Para o autor, o racismo como se configura hoje é fruto de “uma ‘tipologia de classificação racial’ consolidada principalmente no século XVI como instrumento do projeto eurocentrista” (Oliveira, 2021, p. 68), lembrando que o eurocentrismo é o responsável pelo estabelecimento da centralidade hegemônica da tipologia branca. Ao desconstruir a narrativa ideológica do eurocentrismo, é possível

que recordemos que não existe uma história mundial única, e sim combinações, destaques e invisibilizações de processos históricos dos mais diversos contextos sociais, porém, da forma que a história foi universalizada sob o ponto de vista eurocêntrico permitiu que se sustentassem tipologias de classificação racial, e, por conseguinte, de racismo (Oliveira, 2021).

À época da expansão do colonialismo europeu, a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e sua própria conceituação da ideia de raça contribuíram para naturalizar e legitimar a dominação de não-brancos nos continentes africano, asiático e americano, tendo a raça se tornado um critério fundamental para a definição dos níveis e papéis da população mundial na sociedade de classes em formação. Desse modo, a classificação racial, segundo Oliveira (2021), não serviu apenas aos propósitos da colonização, mas transcende para a atual divisão internacional do trabalho: se o capitalismo modificou as estruturas de produção escravistas, por outro lado não rompe com as hierarquias produzidas pela colonização.

A seguir, discorreremos sobre as mudanças que o censo demográfico e classificação racial brasileira sofreu desde suas primeiras edições, coadunando com a discussão feita por Oliveira (2021) sobre como essa tipologia atende a objetivos político-econômicos da elite brasileira, representada nos governos vigentes, e por conseguinte, do Estado brasileiro.

3.2 O CENSO DEMOGRÁFICO E SUAS (RE)CONFIGURAÇÕES EM CONFORMIDADE COM CONTEXTOS POLÍTICOS E SOCIOECONÔMICOS NO BRASIL

Nesta subseção, contextualizaremos os censos e seus objetivos nos respectivos momentos históricos, políticos e socioeconômicos do Brasil. A palavra “censo” vem do latim *census* e significa “conjunto dos dados estatísticos dos habitantes de uma cidade, província, estado, nação” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003b, p. 10). O censo demográfico no Brasil é realizado pelo IBGE com o objetivo de contar os habitantes, identificar suas características e revelar como vivem os brasileiros. Porém, existe uma história de levantamentos populacionais no país anterior à criação do IBGE, que apresentaremos sucintamente nos próximos parágrafos, com base no texto da Introdução da *Metodologia do censo demográfico 2000* (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003b).

O censo demográfico de 1872 é considerado o primeiro censo do Brasil por sua maior complexidade e controle ao qual foi submetido, realizado ainda no Império. Mas antes dele, houve outros levantamentos populacionais, embora fossem mais do tipo levantamentos estimativos, com vistas a atender às necessidades da metrópole portuguesa de conhecer suas colônias.

Retrocedendo ao período pré-1870, tem-se registro de um levantamento da população brasileira, estimada em 1.900.000 “almas”, em 1776. Na sequência, tem-se uma carta régia de 08 de julho de 1800, dirigida ao Vice-Rei do Estado do Brasil, que indica que é responsabilidade dessa função a remessa para o reino de elementos estatísticos. Em 1808 teria ocorrido o primeiro recenseamento brasileiro, onde foi encontrado um total de 4.000.000 habitantes.

Os detalhes dos procedimentos desse levantamento não são conhecidos, mas sabe-se que tinha como objetivo atender a interesses militares de recrutamento, e especula-se que seus resultados estejam subestimados, talvez por ter um objetivo tão específico ou até mesmo por um certo ressabiamento da população contra o censo. Entretanto, segundo Joaquim Norberto (*apud* IBGE, 2003b), o levantamento realizado em 1819 é considerado o primeiro levantamento populacional pela sua aproximação da verdade, realizado após a elevação da colônia à categoria de reino, onde se encontrou 4.395.132 habitantes. Vale lembrar que esse levantamento se deu a partir de fontes muito heterogêneas, como informações dadas pelos párocos, mapas enviados por ouvidores e outros magistrados, entre outras. Aos dados levantados, estipulou-se um acréscimo arbitrário e sem base científica de 25% ao apurado para contemplar crianças menores de sete anos, militares e outros grupos populacionais não recenseados, e, além desse total, ainda foram acrescentados um número estimado de 800.000 índios.

Após a proclamação da Independência, em 1822, não houve muitas mudanças no quesito de estatísticas populacionais, embora ocasionalmente houvesse implementação legal ou regulamentar por parte do Estado para averiguar o crescimento da população. Nesse sentido, em 1829 foi criada por Decreto a Comissão de Estatística Geográfica, Natural, Política e Civil; porém a comissão pouco produziu, e existiu por pouco tempo. Um corpo normativo foi instituído para garantir a execução dos recenseamentos: o Regulamento nº 120, de 31 de janeiro de 1842, artigo 18, parágrafo 17, que incumbiu os chefes de polícia de fazer o arrolamento das pessoas domiciliadas nas províncias sob sua jurisdição; a Lei nº 387, de 19 de agosto de 1846,

artigo 107, que determinou que se procedesse à realização de censos de população a cada oito anos; e a Lei nº 586, de 6 de setembro de 1850, que autorizou o governo a despender o que fosse necessário para levar a efeito, no menor prazo possível, o Recenseamento Geral do Império. Nenhuma dessas medidas legislativas surtiram efeito, de modo que foram sustadas pelo Decreto nº 907, de 29 de janeiro de 1852.

Em 1854, o Ministro dos Negócios do Império ordenou através de carta circular que fosse realizado levantamento populacional em cada província, e os resultados desse levantamento, apresentados em 1856, resultaram em 7.677.800 habitantes. Em 1867, as províncias foram novamente convocadas a fornecer dados populacionais pelo mesmo Ministério, entretanto dessa vez a solicitação ministerial não encontrou resposta. Nessa mesma época, um levantamento realizado para a Exposição Universal de Paris²⁷ estimou uma população de 11.780.000 brasileiros, entre 1.400.000 escravizados, 9.880.000 habitantes livres, e 500.000 indígenas.

Em 1870, houve uma nova solicitação de levantamento populacional do Ministro do Império, que encarregou Joaquim Norberto de Souza e Silva de elaborar um relatório sobre a população do Brasil, com o resumo de estimativas feitas entre 1776 e 1869. Esse relatório teve o papel de sensibilizar o Império para a necessidade de um recenseamento ampliado do país, a ser implementado com o respaldo de medidas administrativas que garantissem o registro fidedigno dos dados investigados (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003b). Foi criada então a Diretoria Geral de Estatística (DGE), através do Decreto nº 4.676, de 14 de janeiro de 1871. Contudo, antes ainda da criação da DGE, foi realizado, em 1870, o Censo do Município Neutro²⁸, sendo a operação reproduzida no Censo Geral do Império, de acordo com

²⁷ As Exposições Universais eram grandes laboratórios exibicionistas, de caráter pedagógico e imperialista, onde se via e se exibia o que as nações haviam feito de progresso industrial e de avanço tecnológico. O Brasil participou durante o Império das Exposições de 1862 (Londres), 1867 (Paris), 1873 (Viena), 1876 (Filadélfia) e 1889 (Paris) (Santos, 2013). A última Exposição ocorreu no Cazaquistão em 2017.

²⁸ "Após a transferência da Corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro, a autonomia, que a província tanto aspirava, não foi alcançada da mesma forma que as demais, já que ao ministro do Reino, cargo que foi praticamente um substituto para o de Vice-Rei com relação ao Rio de Janeiro, era confiada a sua administração. Aliado a isto, estava o fato de que a cidade do Rio era a capital do Império, o que fazia com que o ministro administrasse a província inteira por meio de 'avisos' [...]. Essas diferenças com relação às demais unidades administrativas do Brasil fez com que no ano de 1834 a cidade do Rio fosse transformada em Município Neutro, permanecendo como capital do país, enquanto a província passou a ter a mesma organização político-administrativa das demais, tendo sua capital na Vila Real da Praia Grande, que no ano seguinte passou a se chamar Niterói. Já a cidade do Rio passou a ter uma Câmara Municipal, que cuidaria da vida daquela cidade sem interferência do presidente de província e, em 1889, após a implantação da República, a cidade continuou como capital nacional, sendo o Município Neutro transformado em Distrito Federal e a província em estado. Com a mudança

o disposto no Decreto nº 4.856, de 30 de dezembro de 1871. Esse censo, para efeitos históricos, em função da sua organização e características gerais, foi tomado como referência como o primeiro censo demográfico brasileiro. Foi realizado em quase todo o território nacional, com exceção das províncias de Minas, São Paulo e Mato Grosso, onde imprevistos impediram que os trabalhos fossem executados no tempo estabelecido. Foram recenseados 10.112.061 habitantes, e esse censo foi considerado de grande importância histórica por retratar dados da população livre e escrava (Anexo A). Paiva *et al.* (2012) destacam que os resultados do Censo de 1872 foram organizados e publicados em 23 volumes e que a informação é que apenas 50 exemplares foram disponibilizados para a venda, o que tornou as edições originais obras raras, sendo acessíveis hoje através da biblioteca virtual do IBGE em planilhas digitais.

Naquele censo, o governo dispôs quatro categorias de identificação racial: branco, preto, pardo e caboclo, sendo o pardo o descendente da união entre branco e preto, e o caboclo, o povo nativo, ou seja, indígenas e seus descendentes. Nesse primeiro censo já se apresenta uma dificuldade na apuração dessa questão:

Em 1872, a informação de *cor* levantada por apenas 4 categorias resultava em uma agregação grande para considerável parcela da sociedade, em especial, para os “pardos” que, a princípio, abarcaria todos os mestiços, independente da específica relação interétnica (Paiva; Godoy; Rodarte *et al.*, 2012, p. 17-18).

É interessante notar que desde o primeiro censo a definição da classificação racial da população brasileira se baseia no critério fenotípico, expresso na utilização do termo “cor”, e no critério de ascendência (Piza; Rosemberg, 2012).

Em 1879 a DGE foi extinta, indicando as mudanças que ocorriam no governo imperial. O recenseamento de 1880 foi transferido para 1887, mas mesmo assim não chegou a ser executado.

Após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a DGE foi restaurada em 1890, denotando maior interesse governamental nos levantamentos demográficos. No Decreto nº 331, de 12 de abril de 1890, atribui à DGE um novo regulamento e competência mais específica, qual seja: dirigir os trabalhos do recenseamento geral da população, segundo programa e os mapas que houvesse

da capital para Brasília em 1960, o município do Rio de Janeiro tornou-se o estado da Guanabara" (Maschek, 1870).

organizado, e dar-lhes publicidade. Esse decreto também estipulou o dia 31 de dezembro daquele ano para a execução do Primeiro Censo da República. Neste censo foram levantados dados quanto às características dos habitantes isoladamente considerados – nome, sexo, idade, estado civil, cor, filiação, naturalidade, nacionalidade dos pais, defeitos físicos e residência; quanto à família – nome de cada um dos cônjuges, ano de casamento, número de matrimônios, grau de parentesco do casal e número de filhos vivos e já falecidos, segundo o sexo e também relativamente aos defeitos físicos; quanto à sociedade – nome, nacionalidade, relação com o chefe da casa, instrução, culto professado, profissão, título científico, literário ou artístico, e renda. O quesito sobre cor permaneceu semelhante ao do censo de 1872, porém o termo “pardo” foi substituído por “mestiço” neste ano (Senkevics; Machado; Oliveira, 2016).

Visando uma melhor qualidade na coleta de dados, o Decreto nº 659, de 12 de agosto de 1890, definia os encargos das Comissões Censitárias e Repartições de Estatística e atribuía a esses órgãos: proceder à divisão do território das paróquias em tantas seções quantas fossem indispensáveis, para que o recenseamento pudesse ser executado escrupulosa e facilmente por um só agente recenseador; nomear esses agentes, escolhendo-os entre pessoas que soubessem ler e escrever corretamente, além de outros predicados capazes de assegurar o bom desempenho do cargo; distribuir o material censitário pelos agentes recenseadores, levando em conta, nessa distribuição, o número provável de domicílios a serem recenseados em cada seção, a fim de que as sobras verificadas em uma delas não concorressem para a deficiência de formulários em outras, daí resultando prejuízos ao inquérito.

Houve muita morosidade na apuração dos dados do censo de 1890, de modo que só às vésperas do censo de 1900 é que o último volume da série de publicações do censo de 1890 foi anunciado.

O Segundo Censo da República teve um início difícil após a divulgação dos resultados da apuração na cidade do Rio de Janeiro, em 1901, recebendo muitas críticas sobre a deficiência dos dados divulgados, inclusive de autoridades reconhecidas em matéria de estatística e outras pessoas de elevado conceito social. Em virtude disso foi nomeada uma comissão de avaliação dos resultados, que por sua vez acabou por invalidar os dados referentes ao Distrito Federal e cancelar o censo de 1900 nesse local. A apuração das demais localidades prosseguiu, sendo retomado o censo no Distrito Federal somente em 1906.

O quadro geral da população é apresentado subdividido em sexo, cor e estado civil. Senra (2006b) informa que a justificativa dada por Timóteo da Costa, então presidente da DGE, para a substituição de “pardo” por “mestiço” na categoria cor é que o primeiro trata somente do casamento do branco com preto, enquanto o segundo é uma indicação mais genérica, abrangendo também a fusão com o indígena.

O Terceiro Censo da República deveria se realizar em 1910, mas terminou sendo suspenso após um grande volume de verbas públicas já ter sido destinado para a sua realização.

Em 1900, assim como em 1920, o quesito referente à classificação racial não foi adotado. Nessa época predominavam, nos meios científicos, ideias oriundas de um culturalismo racista, ou de um racismo científico, que associavam traços da negritude a uma suposta degeneração da população e inferioridade cultural (Petruccelli, 2002).

O Censo de 1920, ao não incluir esse quesito, justifica-se nos seguintes termos:

[...] as respostas [ocultam] em grande parte a verdade, especialmente com relação aos mestiços, muito numerosos em quase todos os Estados do Brasil, e de ordinário os mais refratários à cor original a que pertencem [...] sendo que os próprios indivíduos nem sempre podem declarar sua ascendência, atendendo a que em geral o cruzamento ocorreu na época da escravidão ou em estado de degradação social da progenitora do mestiço. Além do mais a tonalidade da cor da pele deixa a desejar como critério discriminativo, por ser elemento incerto [...] (Lamounier, 1976, p. 18 *apud* Piza; Rosemberg, 1999, p. 125).

É nesse contexto dos censos de 1900 e 1920 que são implementadas políticas de embranquecimento da população através da abertura do país aos imigrantes europeus e asiáticos, com o intuito de diluir o fenótipo negro com a adição de uma população branca estrangeira, entendida como uma “raça superior”. Entretanto, além do embranquecimento da população brasileira, a abertura para a imigração europeia também significou o barateamento da mão de obra. A abundância de mão de obra, além de favorecer a queda de salários, também acirrou a concorrência entre trabalhadores por postos de trabalho, desarticulando-os no sentido de organizarem-se em busca de direitos trabalhistas ou de trabalho digno. Kowarick (1994) informa que até 1920 os trabalhadores imigrantes representavam 52% dos trabalhadores da indústria, e dos 48% restantes, a maioria era filhos de imigrantes.

Não por acaso, o censo de 1920 tem como medida preliminar tomada pela DGE para a sua execução

o envio de um emissário especial ao U.S. Census Bureau, dos Estados Unidos, para colher informações sobre os trabalhos preliminares do XIV Censo Americano e obter indicações precisas sobre como adquirir, por compra ou contrato, o equipamento mecânico utilizado na apuração de seus inquéritos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003b, p. 17).

Além da influência estadunidense na operação do recenseamento, esse país também influenciou a ampliação da abrangência da investigação estatística para além do aspecto demográfico, inquirindo também a situação econômica brasileira através da investigação sobre a produção agrícola e industrial.

Mais uma vez, a periodicidade decenal dos censos, prevista em lei, foi prejudicada com a não realização do censo de 1930, que tinha sido predito pelo Decreto-lei nº 5.730, de 15 de outubro de 1929. Não obstante essa previsão, motivos, principalmente de ordem política, determinaram a sua não realização nesse ano.

A DGE se torna o Instituto Nacional de Estatística pelo Decreto nº 24.609, de 6 de julho de 1934, e passa a ser uma entidade de natureza federativa, tendo como finalidade promover e executar, ou orientar tecnicamente, em regime racionalizado, o levantamento de todas as estatísticas nacionais, mediante a progressiva articulação e cooperação das três ordens administrativas da Organização Política da República, bem como da iniciativa privada. Mais tarde, esse instituto passou a denominar-se Conselho Nacional de Estatística e passa a integrar, com o Conselho Nacional de Geografia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através do Decreto-lei nº 218, de 26 de janeiro de 1938. Em função dessa estrutura, o censo de 1940 é considerado o primeiro da série dos censos modernos decenais no Brasil (Figuras 5, 6, 7 e 8).

Figura 5 – Cartaz do censo de 1940



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 6 – Selo comemorativo do censo de 1940



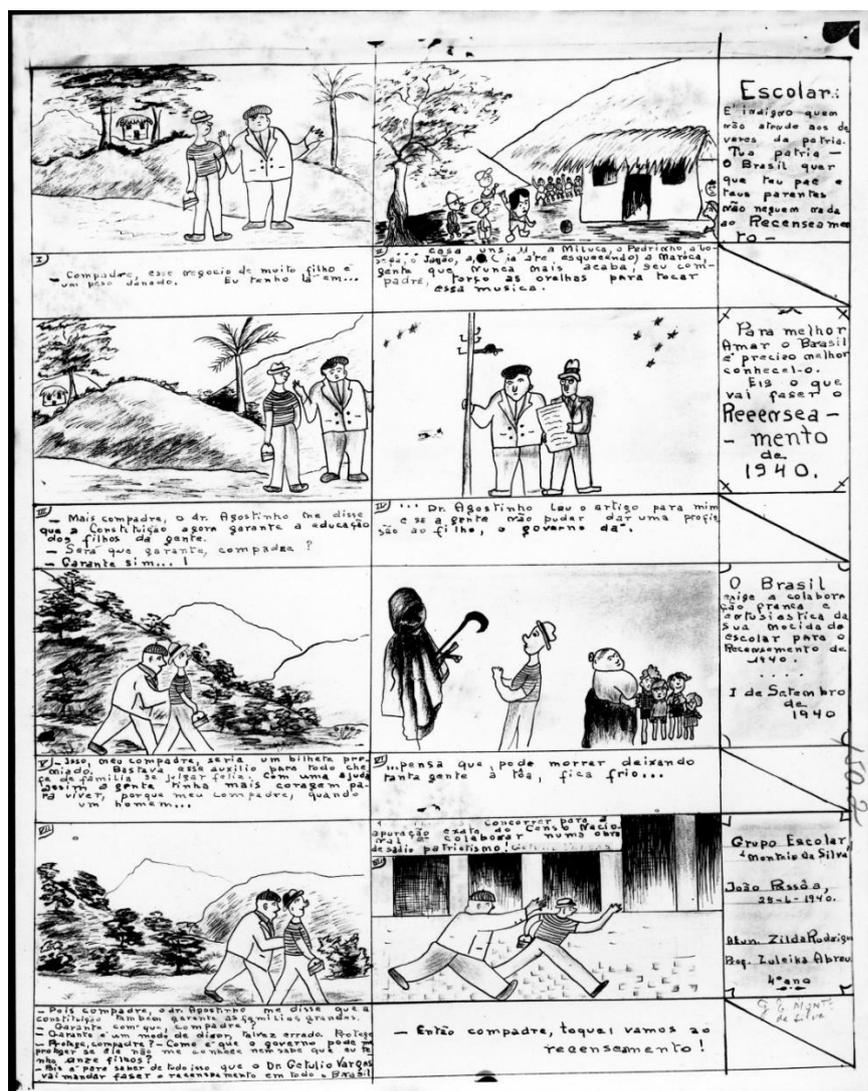
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 7 – Selo comemorativo do censo de 1940



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 8 – Desenho apresentado no discurso de divulgação do censo de 1940



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Somente no censo de 1940 a classificação racial foi retomada, época em que foi criado o IBGE e o Brasil passa a realizar um censo com maior qualidade técnica (Senkevics; Machado; Oliveira, 2016). Os três cartazes acima são exemplos da mobilização promovida pelo IBGE para sensibilizar a população a participar do recenseamento.

Do ponto de vista político, Piza e Rosemberg (1999) avaliam que, no Brasil sob um regime de inspiração fascista²⁹, a raça voltou a ser inquirida no censo por ter um papel importante na formação da identidade nacional. Nesse ano, o termo “caboclo” foi abolido, e o termo “pardo” também foi retirado, retornando em todos os censos

²⁹ O Estado Novo, regime ditatorial presidencialista imposto por Getúlio Vargas, vigorou entre 1937 e 1946.

seguintes, com exceção do censo de 1970. As opções disponíveis eram apenas: branca, preta e amarela, esta última sendo adicionada para retratar a população asiática e seus descendentes, que imigraram para o país entre 1908 e 1929. Se o entrevistado não se identificasse com nenhuma das três opções, o quesito era respondido com um traço, posteriormente sendo codificado como “pardo” na análise dos dados (Senkevics; Machado; Oliveira, 2016). A população indígena não foi contemplada neste censo de 1940.

O censo de 1940 foi importante por apresentar uma nova categoria racial presente na população brasileira, a “amarela”, como também para demonstrar como o projeto de embranquecimento da população estava sendo bem-sucedido: Petrucelli (2002) destaca que a população branca passou de 44% em 1890 para mais de 63% em 1940.

Em 1950 (Figuras 9 e 10), o censo ainda não contemplava a população indígena, sendo justificado que esses poderiam se identificar como pardos, construindo em torno desse termo a ideia de uma categoria “guarda-chuva” que contempla todas as categorias não especificadas no questionário (Senkevics; Machado; Oliveira, 2016). Na parte do material destinada aos conceitos, o quesito cor é assim descrito:

Cor – Distribuiu-se a população, segundo a cor, em quatro grupos – brancos, pretos, amarelos e pardos – incluindo-se neste último os índios e os que se declararam mulatos, caboclos, cafuzos, etc. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1956, p. XVII-XVIII).

Esse foi o primeiro ano em que os recenseadores foram orientados oficialmente a adotar a autodeclaração do respondente. Nesse ano, o recenseamento brasileiro integrou o Censo das Américas, atendendo à solicitação da Organização das Nações Unidas (ONU). Assim permaneceu em 1960 (Figuras 11 e 12), com o recenseamento brasileiro atendendo as diretrizes estabelecidas pelo Programa Mínimo dos Censos das Américas, que visava assegurar a uniformidade dos conceitos, do qual depende a comparabilidade dos resultados dos censos das nações americanas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003b).

Figura 9 – Caminhão de divulgação do censo de 1950



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 10 – Cartaz de divulgação do censo de 1950



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 11 – Propaganda censitária no Maracanã durante intervalo de jogo entre Flamengo e Vasco, em 1960



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 12 – Propaganda do censo de 1960 na Avenida Rio Branco, Rio de Janeiro



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Houve mudanças na classificação racial em 1970, período em que ocorria a ditadura civil-militar brasileira instaurada em 1964 – ainda que tenha permanecido as diretrizes básicas do Programa Mínimo já mencionado (Figuras 13, 14 e 15). Em 1970 a classificação racial foi novamente retirada do censo, e embora não tenha havido explicações oficiais sobre os motivos da retirada (Piza; Rosemberg, 1999), ela ocorreu com base na lógica de que retirar as ferramentas para se discutir a questão racial levaria a superação do racismo no país. Nessa mesma época, o movimento negro, que se fortaleceu nesse período, tratou de discutir a reafirmação da importância do conceito de raça numa perspectiva de luta antirracista, em contraposição ao discurso antirracista da ditadura. A luta antirracista logicamente se refere ao enfrentamento contra o racismo, enquanto a expressão antirracista tem o sentido de combate ao racismo, porém suprimindo a noção de raça como forma de acabar com a desigualdade racial e o racismo (Guimarães, 1995).

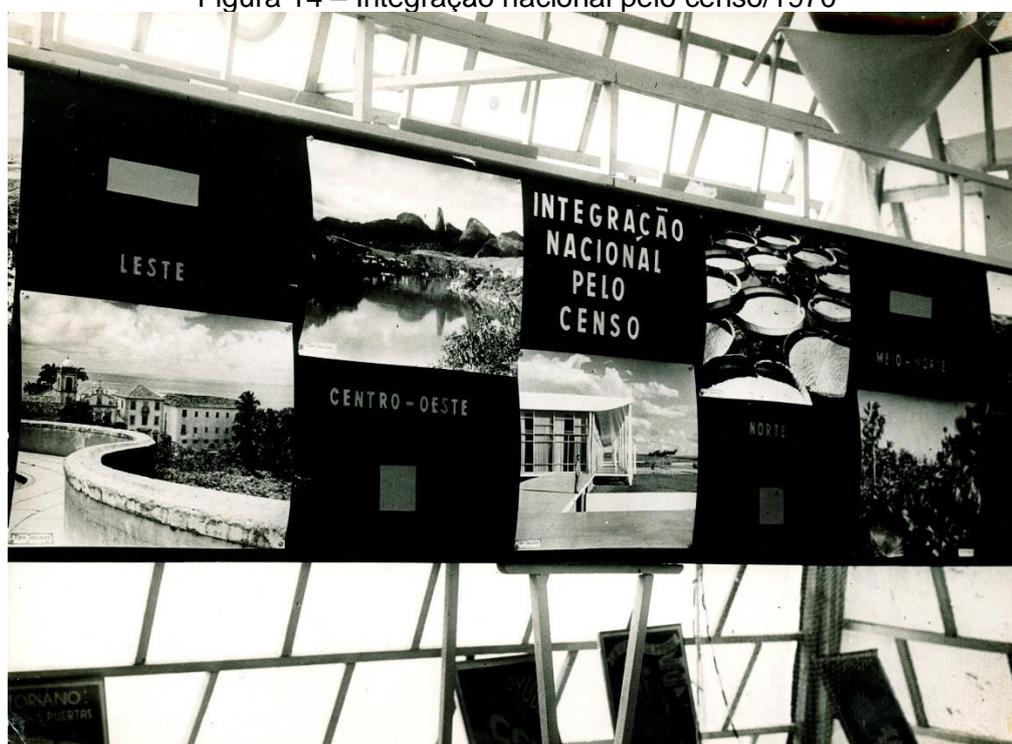
Durante a década de 1970, vários estudos foram realizados sobre a inclusão do quesito sobre identificação racial para censos futuros, como o de Costa (1974 *apud* Piza; Rosemberg, 1999) e o do PNAD mencionado na subseção 4.1, por pressão de pessoas interessadas nesses dados, como pesquisadores e militantes do Movimento Negro.

Figura 13 – Cartaz de divulgação do censo de 1970



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 14 – Integração nacional pelo censo/1970



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 15 – Estudantes em divulgação do censo de 1970



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O censo de 1980, realizado sob o slogan “O país que a gente conta” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003b), foi realizado com base na Lei nº 5.878, de 11 de maio de 1973³⁰, nos dispositivos do Decreto nº 74.084, de 20 de maio de 1974³¹, e do Decreto nº 84.221, de 19 de novembro de 1979³².

No censo de 1980 a classificação racial foi retomada, apontando as transformações sociais da transição entre a ditadura civil-militar e a redemocratização. A conceituação de cor foi dada da seguinte forma:

Na investigação foram discriminadas as seguintes respostas: Branca, Preta, Amarela e Parda (mulata, mestiça, índia, cabocla, mameluca, cafuza etc.). As pessoas a que não apresentaram resposta indagação foram contadas no grupo “Sem declaração” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1983, p. XXVII).

Nesse ano,

não foram recenseados os estrangeiros em trânsito pelo nosso território, em navios ou aeronaves de diferentes origens na data do Censo, *nem os*

³⁰ Dispõe sobre a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e dá outras providências.

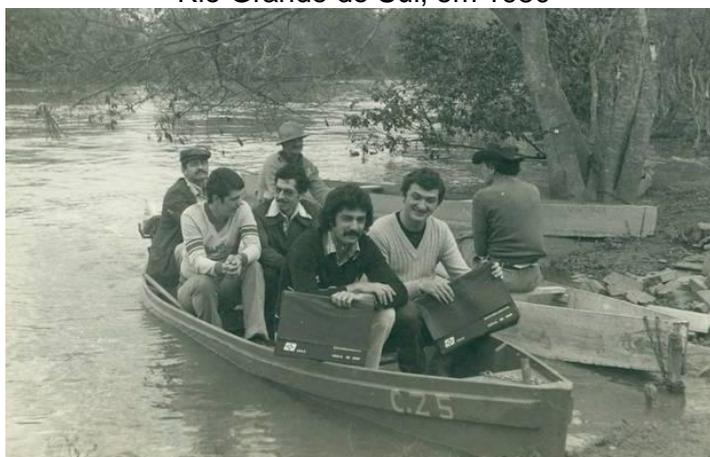
³¹ Aprova o Plano Geral de Informações Estatísticas e Geográficas, e dá outras providências.

³² Dispõe sobre a realização do IX Recenseamento Geral do Brasil.

aborígenes que viviam em tribos, arredios ao contato (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003b, p. 26, grifo nosso).

Tanto no censo de 1960 quanto no de 1980, o quesito cor foi coletado de forma pobre, ou “esquelética”, nos dizeres de Skidmore (1991). As autoras compreendem essa pobreza de informações estatísticas como estratégia para colocar a questão racial no limbo das discussões sobre prioridades econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais (Figuras 16 e 17).

Figura 16 – Equipe de recenseadores visita moradores das margens do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, em 1980



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 17 – Máquinas perfuradoras da IBM durante o censo de 1980



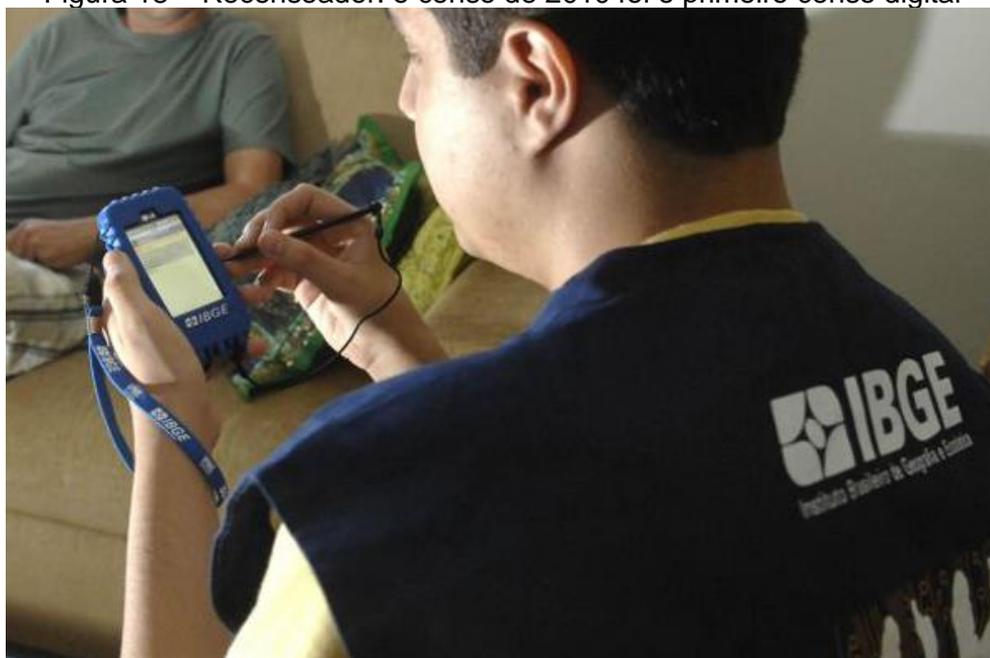
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O censo de 1991 ocorreu com atraso porque o IBGE precisava contratar mais de 180 mil recenseadores em contrato temporário; entretanto, essa contratação foi protelada em um contexto governamental em que uma das diretrizes era reduzir o quadro de servidores públicos, contexto dado pelo governo liberal do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992).

Quando a contratação foi autorizada, em julho de 1990, não havia mais tempo hábil para se realizar o processo seletivo público para contratação dos recursos humanos destinados ao censo, cuja coleta de dados estava programada para se iniciar no mês de setembro. Por tal motivo, o IBGE decidiu realizar o censo em 1991 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003b, p. 27).

Somente em 1991 o censo demográfico veio a adotar a classificação racial da forma que a conhecemos: branca, preta, parda, amarela e indígena. A opção indígena finalmente veio fazer parte oficialmente da classificação racial, após 101 anos de ausência. Nesse ano, a orientação dada aos recenseadores era perguntar “sua cor ou raça é...”, no lugar de perguntar “sua cor é”, o que deixaria subentendido que a categoria indígena recém-introduzida estaria se referindo a uma raça, e não uma cor (Senkevics; Machado; Oliveira, 2016).

Figura 18 – Recenseador: o censo de 2010 foi o primeiro censo digital



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 19 – Recenseador do censo de 2010 em comunidade indígena



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Nos censos de 2000 e 2010, o formato de classificação racial foi o mesmo de 1991, entretanto em 2010 (Figuras 18 e 19), o quesito cor/raça passou a ser coletado de forma censitária, e não amostral. Além disso, o censo de 2010 foi o primeiro a demonstrar que a população branca não é a maior do país: 47,7% se declararam brancos, 43,1% pardos, 7,6% pretos, 1,1% amarelos e 0,4% indígenas. Somando-se os quantitativos de pretos e pardos, teríamos 50,7% de negros. Além disso, o percentual de “não declarados” caiu para praticamente zero, o que tornou mais preciso e informativo o sistema classificatório de cor ou raça (Senkevics; Machado; Oliveira, 2016).

Esses resultados condizem com o que Petruccelli (2002, p. 21) chamou de “revalorização identitária”, ao se referir a um “processo social em andamento pode ser contextualizado como de um melhor delineamento na classificação das pessoas em grupos étnico-raciais”.

Há de se observar o atraso na adoção da categoria indígena, categoria que deveria ser obviamente adotada desde sempre, uma vez que retrata a população de origem do Brasil. Adota-se no Brasil a soma das opções preta e parda para designar a população negra, porém o pardo ainda serve tanto para designar a mestiçagem como também serviu por muito tempo para contemplar a população indígena. Essa dificuldade de identificação racial se observa nos dias de hoje em comunidades de origem indígena, a ponto de prejudicar a legitimação da história da comunidade, o

reconhecimento do território e a adoção de políticas públicas específicas para essa população.

Contudo, vale destacar também que Petrucelli (2002) observa que em nenhuma outra época verificou-se um crescimento tão expressivo da população preta como entre os anos de 1991 e 2000, com uma variação de quase 40% entre esses dois censos. O autor acredita que estamos vendo uma mudança de declaração de cor no país, e que o consenso dos especialistas indica que a miscigenação na população não significa a eliminação da diversidade.

Nesta subseção, demonstramos as dificuldades e avanços relacionados à classificação racial para os censos e especialmente para a identidade racial da população brasileira. Essa compreensão é fundamental para que nos distanciemos das impressões do senso comum – carregadas de mitos e preconceitos raciais – e possamos compreender que levantamentos demográficos fidedignos sobre a situação racial do país podem garantir a intervenção efetiva do Estado na diminuição das desigualdades raciais.

3.3 INDICADORES EDUCACIONAIS POR RAÇA NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS: (RE)CONSTRUÇÕES A PARTIR DE UMA CATEGORIA SOCIAL

Uma vez que a categoria raça apresenta uma fluidez diferente de categorias como sexo biológico ou idade, por ser construída socialmente, é impossível comparar dados educacionais por raça ao longo dos censos. No entanto, é possível contar a história da investigação da situação educacional da população brasileira, pelos recortes baseados na classificação racial existente – ou ausente – no momento da realização de cada censo. Porém, no que concerne aos indicadores educacionais, há de se considerar que, a cada década, os quesitos sobre educação investigados representavam as necessidades e interesses dos governos vigentes. Sendo assim, nesta subseção os indicadores educacionais presentes nos censos serão apresentados e discutidos a partir do recorte racial presente ou ausente, e analisados conforme o momento político e socioeconômico em que o censo foi realizado.

Em 2003, o IBGE reuniu na publicação *Estatísticas do século XX* dados estatísticos culturais, sociais, políticos, populacionais (primeira parte) e econômicos (segunda parte), sendo que a primeira parte nos despertou mais interesse por trazer um breve relato sobre a área educacional. Nessa primeira parte, os autores se

limitaram à descrição dos dados dos Anuários Estatísticos e avaliação da possibilidade de comparação dos dados, observando também a ausência de séries históricas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003a). A publicação traz uma interessante entrevista do então presidente do IBGE com o economista Celso Furtado, intelectual dedicado ao estudo do desenvolvimento econômico brasileiro que foi superintendente da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), além de Ministro do Planejamento, antes do golpe militar, e da Cultura no período de redemocratização.

Celso Furtado destaca que o Brasil encerra o século XX como um país com regiões de diferentes níveis de desenvolvimento. Se ao longo daquele século houve uma gradativa queda da população rural e do emprego no campo, isso não se converteu em aumento de postos de trabalho urbanos. O intelectual também destaca que a diminuição do trabalho no campo não decorre somente do crescimento da produtividade, mas também do aumento da concentração de terras. Por essas e outras questões, o autor considera que pensar o desenvolvimento do Brasil implica solucionar o problema de desigualdade social, ainda tão marcante em um país com regiões centradas no desenvolvimento urbano, enquanto outras focadas no desenvolvimento rural latifundiário (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003a).

Nas *Estatísticas do século XX*, o autor convidado a tratar do tema educação foi Carlos Hasenbalg. Ele considerou para o seu trabalho as estatísticas referentes ao ensino, como número de estabelecimentos ou cursos, corpo docente e matrículas, tomando como unidades informantes os centros de ensino. Além disso, ele trata das características de instrução da população, sendo elas: níveis de alfabetização e analfabetismo; escolaridade ou nível de instrução da população; e escolarização ou distribuição da população estudantil. As fontes das características de instrução foram os Censos Demográficos e o PNAD para o período anterior a 1980; deste ano em diante, os Anuários Estatísticos trazem os mesmos dados estatísticos do censo.

Tomando como referência o estudo de Hasenbalg (2003), elaboramos o quadro a seguir para análise das características de instrução ao longo do recorte temporal de nossa pesquisa, porém levando em consideração aspectos históricos marcantes de cada período, bem como mudanças na classificação racial e destacando quais dados educacionais apresentam recorte racial (Quadro 2).

Quadro 2 – Características de instrução nos censos demográficos e recorte por cor e raça, com fatos históricos e contexto sociopolítico do período do censo, e a classificação racial vigente

Ano do censo	Fatos históricos e contexto sociopolítico	Características de instrução	Classificação racial	Recorte de dados educacionais por cor/raça
1872	Império Regime escravista	Instrução de adultos: sabe ler e escrever; analfabetos Instrução de pessoas de 6 a 15 anos: frequenta a escola; não frequenta; sem informação	Branca Preta Parda Cabocla	Sem dados educacionais por raça; apresenta recorte por situação: livres e escravizados
1890	Início da República	Sabe/não sabe ler e escrever; Título científico, literário ou artístico	Branca Preta Cabocla Mestiça	Dados educacionais por brasileiros e estrangeiros
1900	Início do século XX Teorias de branqueamento da população brasileira	Grau de instrução; Analfabetos maiores de 15 anos	Sem classificação racial	Dados educacionais por sexo, idade, religião e nacionalidade
1920	República Velha Primeira Guerra Mundial Movimentos tenentistas Dissimulação racial	Número de matrículas e escolas Grau de instrução: sabe/não sabe ler e escrever	Sem classificação racial	Dados educacionais por idade, sexo e nacionalidade
1940	Estado Novo 1º Censo do IBGE Segunda Guerra Mundial Categoria “cor” no lugar de “raça” Teorias de democracia racial	Instrução: sabe/não sabe ler e escrever; não responderam Está estudando: grau de ensino Curso completo: grau de ensino; espécie de curso	Branca Preta Amarela (outras classificações aglutinadas sob o termo “pardo” ou com hífen)	Recorte por cor em todas as categorias educacionais, exceto na espécie do curso completo
1950	Reforma Capanema Estudos sobre as relações raciais sob foco das questões socioeconômicas	Instrução: sabe/não sabe ler e escrever Nível educacional: estão frequentando ou frequentaram algum curso (grau de ensino e última série aprovada) Curso completo: grau de ensino; espécie do curso mais elevado	Branca Preta Amarela (outras classificações aglutinadas sob o termo “pardo” ou com hífen)	Recorte por cor nas categorias instrução e curso completo
1960	Governo e renúncia de Jânio Quadros Governo de João Goulart Golpe de 1964	Alfabetização: sabe/não sabe ler e escrever Frequência à escola: se está frequentando escolas regulares (última série concluída) Anos de estudo: pessoas frequentando ou que haviam frequentado algum curso Curso completo: grau de ensino; espécie de curso	Branca Preta Amarela Parda	Sem dados educacionais por cor

Ano do censo	Fatos históricos e contexto sociopolítico	Características de instrução	Classificação racial	Recorte de dados educacionais por cor/raça
1970	Ditadura civil-militar	<p>Alfabetização: sabe/não sabe ler e escrever</p> <p>Frequência à escola: se está frequentando escolas regulares (última série concluída)</p> <p>Anos de estudo: pessoas frequentando ou que haviam frequentado algum curso</p> <p>Curso completo: grau de ensino; espécie de curso</p>	Sem classificação por cor	Sem dados educacionais por cor
1980	Redemocratização Visibilidade das desigualdades raciais para além das diferenças sociais	<p>Alfabetização: sabe/não sabe ler e escrever</p> <p>Anos de estudo (série mais elevada concluída): 1 a 8 anos (1º grau); 9 a 11 anos (2º grau); 12 anos ou mais (superior, incluindo mestrado ou doutorado)</p> <p>- Cursos não seriados: 4 anos (1º grau supletivo); 8 anos (2º grau supletivo); 12 anos (vestibular); 17 anos ou mais (mestrado ou doutorado)</p> <p>Frequência à escola: cursos regulares; pré-escolar; alfabetização de adultos; supletivo (escola, rádio e TV); vestibular; mestrado ou doutorado</p> <p>Curso concluído: grau de ensino; espécie de curso</p>	Branca Preta Amarela Parda	Recorte por cor na categoria anos de estudo
1991	Pós-constituente Plano Collor Retomada da categoria "raça"	<p>Alfabetização: sabe/não sabe ler e escrever</p> <p>Anos de estudo (série e grau mais elevados concluído): sem instrução e menos de 1 ano (elementar e 1º incompletos); 1 a 3 anos (até 1º grau incompleto); 4 a 7 anos (até ginásial ou Médio 1º ciclo incompletos); 8 a 10 anos (até colegial ou Médio 2º ciclo incompletos); 11 a 14 anos (até o superior incompleto); 15 anos ou mais (superior completo, mestrado ou doutorado)</p> <p>Frequência à escola: cursos regulares; pré-escolar; alfabetização de adultos; supletivo</p>	Branca Preta Amarela Parda Indígena	Recorte por cor/raça nas quatro categorias educacionais

Ano do censo	Fatos históricos e contexto sociopolítico	Características de instrução	Classificação racial	Recorte de dados educacionais por cor/raça
		(frequentando escola); vestibular; mestrado ou doutorado Curso concluído: grau de ensino; espécie de curso (ensino geral, educação especial, ensino profissionalizante)		
2000	Governo Lula SIDRA	Alfabetização: sabe/não sabe ler e escrever Frequência à creche ou escola: Curso regular (pré-escola; ensino fundamental ou 1º grau; ensino médio ou 2º grau; ensino superior ou 3º grau; mestrado ou doutorado); Curso de alfabetização de adultos; Curso pré-vestibular Nível de ensino: creche; pré-escola; classe de alfabetização; alfabetização de adultos; ensino fundamental ou 1º grau regular seriado; ensino fundamental ou 1º grau regular não-seriado; supletivo ensino fundamental ou 1º grau; ensino médio ou 2º grau regular seriado; ensino médio ou 2º grau regular não-seriado; supletivo ensino médio ou 2º grau; pré-vestibular; ensino superior; mestrado ou doutorado Rede de ensino: particular; pública Anos de estudo: sem instrução e menos de 1 ano (elementar e 1º incompletos); 1 a 3 anos (até 1º grau incompleto); 4 a 7 anos (até ginásial ou Médio 1º ciclo incompletos); 8 a 10 anos (até colegial ou Médio 2º ciclo incompletos); 11 a 14 anos (até o superior incompleto); 15 anos ou mais (superior completo, mestrado ou doutorado) Nível educacional concluído: para pessoas de 25 anos ou mais	Branca Preta Amarela Parda Indígena	Recorte por cor/raça em todas as categorias educacionais, exceto em rede de ensino

Ano do censo	Fatos históricos e contexto sociopolítico	Características de instrução	Classificação racial	Recorte de dados educacionais por cor/raça
2010	Governo Lula/Dilma Rousseff	<p>Frequência à creche ou escola: frequente (matriculado); não frequente, mas já frequentou</p> <p>Rede de ensino: particular; pública</p> <p>Curso frequentado: creche; pré-escola; classe de alfabetização; alfabetização de adultos; ensino fundamental regular; ensino fundamental supletivo ou EJA; ensino médio regular; ensino médio EJA; ensino superior; especialização de nível superior; mestrado ou doutorado</p> <p>Conclusão de outro curso superior de graduação: para pessoas que fizeram pelo menos um curso de graduação</p> <p>Curso mais elevado frequentado anteriormente: para pessoas que não frequentavam, mas já frequentaram creche ou escola</p> <p>Conclusão do curso: para pessoas que não frequentavam, mas já frequentaram creche ou escola, foi perguntado o último curso concluído com aprovação</p> <p>Espécie do curso mais elevado concluído: para pessoas que já haviam concluído uma graduação e não frequentavam escola, ou estavam frequentando outro curso de nível superior</p> <p>Nível de instrução: sem instrução e fundamental incompleto; fundamental completo e médio incompleto; médio completo e superior incompleto; superior completo; não determinado</p>	Branca Preta Amarela Parda Indígena	Recorte por cor/raça nas categorias educacionais frequência à creche ou escola, rede de ensino, curso frequentado e nível de instrução

Fonte: Elaboração própria com base em Directoria Geral de Estatística (1876, 1898, 1905, 1929); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950, 1956, 1978?, 1973, 1983, 1996, 2003, 2012); Camargo (2008a, 2008b).

O primeiro censo, o único bem-sucedido no período imperial e escravista, desperta interesse por sua abrangência nacional e de temas investigados, sendo até mais abrangente no que se refere ao segundo quesito do que os censos seguintes, de 1890 e 1900, “além de ter sido considerado mais exato na captação e com maior cobertura” (Paiva; Godoy; Rodarte *et al.*, 2012). Uma vez proclamada a independência do Brasil, em 1822, havia muito a se fazer para consolidar a monarquia constitucional, porém poucos recursos humanos ou materiais qualificados para a implementação de um Estado independente (Senra, 2006a). Como bem assinala Senra (2006a), em trecho retirado dos *Anais do Senado do Império do Brasil*, o senador Francisco de Assis Mascarenhas, o Marquês de São João da Palma, defende a formação de uma comissão de estatística, afirmando em plenário: “É um dos maiores trabalhos, que temos a fazer, e talvez o mais importante; porque sem termos a estatística, como conheceremos o Brasil?” (Brasil, 1827 *apud* Senra, 2006a, p. 49).

De fato, os parlamentares exigiam estatísticas, como se fosse descaso do governo; o governo, por sua vez, não tinha leis e instituição que regessem o levantamento estatístico ou registros administrativos, como inscrições escolares, militares, alfandegárias; de nascimento, casamento e óbitos; de saúde pública; entre outros. Se os tinham, eram incipientes (Senra, 2006a). Senra (2006a, p. 53) corretamente enfatiza que “esta sempre será uma característica das estatísticas”: precisam da expressão manifesta dos governos para que possam ocorrer e fundamentar as decisões políticas; mas também precisam que os mesmos governos estejam dispostos a investir grandes valores para a execução das pesquisas.

Apesar de tamanha preocupação com a necessidade de formulação de dados sobre o Brasil, Senra (2006a) observa que o censo de 1872 provocou poucos estudos posteriores, seja autônomo, de parlamentares ou do governo, apesar do excepcional banco de dados que foi gerado. Os próprios parlamentares, principais demandadores, usaram poucos os dados em seus discursos. O autor reflete que talvez esse resultado tenha sido consequência da falta de escolas superiores e universidades à época.

Paiva *et al.* (2012) informam que no recenseamento do município da Corte, em 1870, considerado um pré-teste para o recenseamento geral, foi considerada a apuração de condição (se livre ou escravo), idade, religião, estado civil e profissões

dos habitantes, justificando que seriam dados importantes para o estudo de fatos sociais e para regular a distribuição do ensino primário, garantido pelo art. 179 da Constituição vigente à época. A apuração desses dados acabou não sendo feita no pré-teste, mas foi inserida no recenseamento geral.

Uma das várias problemáticas encontradas pela pesquisa do NUPHED/CEDEPLAR/UFMG é a perda dos microdados de 1872, ou seja, os boletins de família. Os dados mais desagregados encontrados são, portanto, das 1.440 paróquias. Segundo os pesquisadores, os números agregados divulgados e a soma dos dados paroquiais coincidem no total de pessoas, subdivididas entre livres e escravizadas. Contudo, no restante dos atributos analisados, quase tudo tem divergência. Por esse motivo, usaremos os dados apresentados por Paiva *et al.* (2012). Outra questão é que aparentemente a DGE decidiu coletar os dados da população escrava com o censo já em campo, o que também pode ter causado diferenças na apuração.

De acordo com a apuração do recenseamento de 1872, a população brasileira tinha um total de 9.930.478 habitantes – excluindo dessa contagem as paróquias que não concluíram a coleta de dados antes do fechamento da apuração. Essa população em sua maioria se caracterizava como branca e parda (Tabela 2), somando um total de 7.582.802 habitantes. A diferença percentual é mínima, sendo 38,08% da população branca e 38,28%, parda³³. A essa altura da história escravocrata brasileira, a 16 anos da proclamação da escravatura, a população preta perfazia um total de 19,74%, sendo que 9,26% ainda escravizados, e 10,48% livres. Somente a população parda se encontrava em posição dúbia no que se refere à condição: dos 38,28% de pardos, 33,55% estavam livres e 4,73%, escravizados.

Tabela 2 – População brasileira em 1872, conforme a classificação racial e condição

	Pessoas livres	%	Pessoas escravizadas	%
Branca	3.781.110	38,08%	0	0,00%
Parda	3.331.654	33,55%	470.038	4,73%
Preta	919.674	9,26%	1.040.768	10,48%
Cabocla	387.234	3,90%	0	0,00%

³³ Nas tabelas desta subseção, apresentaremos ocasionalmente números absolutos e percentuais dos censos, porém os percentuais estarão mais presentes nas discussões, para a melhor compreensão do leitor. No Anexo B, estão os números totais da população brasileira recenseada de 1872 a 2010, com base nos quais foram calculados os percentuais; e no Anexo C está uma síntese dos indicadores educacionais por cor/raça de todos os censos, com números absolutos e percentuais de tabelas que porventura não couberam nesta subseção.

	Pessoas livres	%	Pessoas escravizadas	%
Total	8.419.672	84,79%	1.510.806	15,21%

Fonte: Paiva *et al.* (2012).

Conforme o Quadro 2, os dados sobre instrução são apresentados sem recorte racial, porém é especificada a condição do respondente – se pessoa livre ou escrava. As características investigadas foram: se adultos, se sabem ler e escrever, ou se são analfabetos; se era a população escolar (de 6 a 15 anos), era perguntado se frequenta a escola, se não frequenta e sem informação (Tabela 3).

Tabela 3 – População brasileira de 1872, conforme instrução e condição

		Pessoas livres	%	Pessoas escravizadas	%
Adultos	Sabem ler e escrever	1.564.051	13,00%	1.403	0,01%
	Analfabetos	6.855.621	56,97%	1.509.403	12,54%
	Total (A)	8.419.672	69,96%	1.510.806	12,55%
População escolar	Frequentam escola	251.792	2,09%	0	0,00%
	Não frequentam escola	1.565.453	13,01%	228	0,00%
	Sem informações da frequência escolar	6.488	0,05%	279.860	2,33%
	Total (B)	1.823.733	15,15%	280.088	2,33%
Total geral (A+B)		10.243.405	85,12%	1.790.894	14,88%

Fonte: Paiva *et al.* (2012).

Os dados acima mostram a massiva ausência de dados sobre a escolarização de crianças e adolescentes escravizados. O número de pessoas analfabetas é alto em ambas as condições de pessoas livres e escravizadas; não é à toa que uma das grandes demandas pela realização do censo envolvia caracterizar a população em relação à instrução, para o planejamento de políticas educacionais. Entre a população adulta, 69,51% são analfabetos, sendo que 56,97% dessa população é de pessoas livres.

Passada a realização bem-sucedida do primeiro censo, veio a parte do planejamento, tomada de decisões executivas e ações baseadas no banco de dados. Senra (2006a) chama a atenção para o fato de que as estatísticas populacionais não são de imediata utilização, e se geram políticas, seus efeitos só são passíveis de avaliação a médio e longo prazos. Havia uma grande preocupação parlamentar com

a pobreza e outros problemas sociais, mas as estatísticas sociais só vieram a ser executadas na metade do século XX.

Em 20 de outubro de 1877 é promulgada a Lei nº 2.792, que adia a realização do censo seguinte, que seria em 1880, para 1887. Dois anos depois, a Diretoria Geral de Estatística é reduzida a uma Seção de Estatística pela Lei Orçamentária nº 2.940, de 31 de outubro de 1879. Essa questão se arrasta até 1881, quando finalmente sai o Decreto nº 8.341, de 17 de dezembro 1881, tornando a DGE uma Seção de Estatística no Ministério de Negócios do Império. Nos anos seguintes, foi solicitada algumas vezes em Assembleia Geral a recriação da DGE, sem sucesso. Em 20 de outubro de 1887 é promulgada a Lei nº 3.348, que adia novamente o censo para 1890. Em 15 de novembro de 1889 foi proclamada a República Federativa do Brasil, tornando a realização do censo (mais uma) responsabilidade da República.

O segundo censo foi realizado sob a coordenação do governo federal provisório, carregado da índole positivista emanada pelos republicanos e chefiado pelo Marechal Deodoro da Fonseca. Em 2 de janeiro de 1890, sai o Decreto nº 113D, restaurando e reorganizando a DGE, e determinando a realização do censo de 1890.

Senra (2006b) nos informa sobre as críticas rebatidas pelo então presidente da restaurada DGE, Timóteo da Costa, acerca do novo censo. O presidente informa que o censo terá um aumento de temas em comparação com o de 1872, inclusive a investigação de título ou diploma literário, científico ou artístico, que serviria como informação complementar à investigação sobre analfabetismo, para averiguar o número de habitantes com instrução superior ou secundária.

No entanto, em que se pese os esforços republicanos e positivistas para se realizar um censo superior ao do Império, Senra (2006b) considera que o principal motivo do fracasso da edição de 1890 foi a própria República, ainda incerta e sob governo provisório; ainda aprendendo a lidar com as liberdades conquistadas, ocorrendo desatenções, negligências e mesmo dificuldades na divisão de tarefas. No prefácio dos resultados *Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação, culto e analfabetismo*, Francisco Mendes da Rocha, à frente da DGE de 1894 a 1901, relata:

Novo volume de recenseamento sucede agora ao da Sinopse, satisfazendo assim ao compromisso tomado pela Repartição quando distribuiu o quadro geral da população por sexo e por paróquias.

Os quadros organizados com os elementos censitários do inquérito de 1890, e ora publicados, representam a *escolha dos mais interessantes dados que o último censo pôde fornecer*.

Salvo as múltiplas combinações imaginadas sem nenhuma consideração às dificuldades de tempo e dinheiro, o livro apresentado satisfará, estou certo,

ao conjunto de *necessidades mais urgentes que o estudo da demografia exige*.

[...] Além do volume de idades, nenhuma outra publicação especial sobre o recenseamento de 1890 será feita, terminando assim a série de preocupações e sacrifícios que este serviço tem custado (Directoria Geral de Estatística, 1898, p. 2, grifo nosso).

Conforme o relato de Mendes da Costa mostra, foram muitas as dificuldades encontradas na implementação do censo, da aplicação dos questionários à apuração dos resultados, tendo sido tomada a decisão de encerrar os trabalhos, mesmo que incompletos. Os dados educacionais que viriam a complementar os dados de instrução sobre títulos científicos, artísticos ou literários não foram sistematizados. No que se refere aos dados de instrução, foi verificado o seguinte:

Tabela 4 – População brasileira em 1890 segundo o analfabetismo

		Habitantes	%
Sabem ler e escrever	Brasileiros	1.921.976	13,41%
	Estrangeiros	198.583	1,39%
Não sabem ler nem escrever	Brasileiros e estrangeiros	12.213.356	85,21%
	Total	14.333.915	100%

Fonte: Directoria Geral de Estatística (1898).

Como se pode ver na Tabela 4, a população analfabeta é imensa, chegando a pouco mais que 85% da população, um percentual maior do que o encontrado no censo anterior, ainda que se considere as mudanças políticas, sociais e econômicas vivenciadas entre os dois censos.

Não temos a análise da situação de instrução/analfabetismo por raça neste censo, mas temos a análise da população geral. Tendo em vista o alto percentual da população analfabeta, podemos fazer uma relação com as raças mais identificadas no censo (Tabela 5):

Tabela 5 – População brasileira estimada em 1890, segundo a raça

	Quantidade
Branco	6.302.198
Preto	2.097.426
Caboclo	1.295.796
Mestiço	4.638.495
Total	14.333.915

Fonte: Reis (2007).

Optamos por utilizar os dados de Reis (2007) nessa tabela porque o quadro geral da população apresentada em DGE (1898) é um quadro digitalizado, o que dificulta uma visualização 100% confiável. Porém, Reis (2007) optou por somar os números de caboclos e mestiços sob o termo pardo, o que interfere no nosso propósito de investigar a classificação racial vigente à época. Sendo assim, com base em DGE (1898), estimamos que a população cabocla era de 1.295.796 habitantes e a população mestiça, de 4.638.495 habitantes. Desse modo, a população brasileira em 1890 era de 43,97% branca, 32,36% mestiça, 14,63% preta e 9,04% cabocla. Diante disso, podemos apenas supor que, se o acesso ao aprendizado de leitura e escrita era possível somente a pouco menos que 15% da população, esse percentual incluía principalmente pessoas brancas.

No censo de 1900 e 1920, não há classificação racial. Para Gouvêa e Xavier (2013, p. 109):

Pode-se inferir que a forte presença das teorias raciais no Brasil no período, que tomavam o negro como raça inferior e o mestiço – entre ele, o índio – como degenerado, produziu efeitos na construção/abandono de categorias do censo de 1900 [...].

À luz do racismo científico³⁴, vigente na virada do século XX até o período da Segunda Guerra Mundial, intelectuais brasileiros destacavam o “problema” da intensa mistura de raças. Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Vianna (Osório, 2003) temiam o aumento do número de mestiços, sua ascensão social e a tomada por estes dos recursos e bens disponíveis. Alguns autores, como Romero e Vianna, viam a mestiçagem como uma possibilidade de regeneração social (Osório, 2003; Santos; Silva, 2018), um caminho para o embranquecimento da população; o entendimento era que a miscigenação era irreversível e que a tendência era o país caminhar para o embranquecimento definitivo e para o fim do preto ou mestiço de pele escura, categorias tidas como inferiores.

Desse modo, os pesquisadores que se respaldavam no racismo científico se dividiam em dois grupos: por um lado, o grupo que entendia que a miscigenação

³⁴ Bonfim (2008), no início do século XX, apresentava um contradiscurso ao racismo científico com a tese do parasitismo social, explicitando que a lógica da dominação externa imposta pelo colonialismo, combinada com a dominação interna imposta pelas elites dirigentes, causava profundos males aos povos latino-americanos. O autor defende ainda que o parasitismo impunha três efeitos: a) o enfraquecimento do parasitado; b) as violências que se exercem sobre ele; e c) a adaptação do parasitado às condições de vida que lhe são impostas.

levaria o país à degeneração racial e à impossibilidade de constituição de um povo habilitado à “civilização”, e, por outro lado, o grupo que percebia a miscigenação brasileira como um caminho para a “limpeza” racial. Guimarães (1995, p. 37-38) pontua que:

A ideia de “embranquecimento” foi elaborada por um orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito do seu gênio industrial, econômico e civilizatório. Foi, antes de tudo uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial instalados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX.

Desse modo, o critério “raça” foi abandonado nos censos de 1900 e 1920, “sob alegação de que as respostas, em especial a classificação de mestiço, ocultavam a variedade étnico-racial da população” (Gouvêa; Xavier, 2013, p. 106).

Em 31 de dezembro de 1900 se inicia o censo de 1900, com a DGE sob funcionamento com estrutura reduzida, e logo em 1901 já se recebem críticas sobre a realização do censo (Senra, 2006b). O censo de 1900 foi o único realizado no Brasil sob a legislação de uma simples portaria, sem número nem autoria, não se sabe se assinada pelo Ministro de Estado ou pelo diretor da DGE, e voltada mais para a estrutura do que o conteúdo, que foi listado nos próprios formulários (Senra, 2006b). A implicação final de tantos problemas observados desde a indicação do início do censo é que seus resultados foram duramente questionados à época. De fato, na literatura encontramos resultados divergentes: nos quadros do relatório final do diretor da DGE, Bulhões Carvalho (Directoria Geral de Estatística, 1908), a estimativa da população é de 16.626.991 habitantes. Na publicação do IBGE comemorativa dos 500 anos de povoamento do Brasil, a população total é de 17.438.434 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007). Como estamos apresentando os dados de instrução dos quadros da DGE, os cálculos de percentuais serão calculados com base no total do relatório de Bulhões Carvalho.

No tocante à educação, a expressão “grau de instrução” foi utilizada nos quadros, como informamos no Quadro 2, mas a ênfase dada ainda é ao número de pessoas analfabetas. O segundo quadro exibido em DGE (1908) apresenta números que relacionam instrução com nacionalidade (Tabela 6); por isso, pela ausência de classificação racial neste censo, e pelo grande número de imigrantes chegando ao Brasil (Tabela 8), consideramos relevante também trazer uma tabela com as principais nacionalidades por instrução (Tabela 7).

Tabela 6 – Analfabetos por idade e nacionalidade em 1900

	Analfabetos brasileiros	Analfabetos estrangeiros	Analfabetos de nacionalidade ignorada	Total
Menores de 15 anos	6.234.535	172.496	25.804	6.432.835
Maiores de 15 anos	5.775.001	334.989	56.557	6.166.547
Total	12.009.536	507.485	82.361	12.599.382

Fonte: Directoria Geral de Estatística (1908).

Tabela 7 – População das principais nacionalidades maiores de 15 anos, por grau de instrução, em 1900

	Analfabetos maiores de 15 anos
Brasileiros	5.775.003
Alemães	6.670
Espanhóis	21.743
Italianos	156.591
Portugueses	28.432

Fonte: Directoria Geral de Estatística (1908).

Tabela 8 – Imigração por nacionalidade entre 1884 e 1933

Nacionalidade	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177
Japoneses	-	-	11.868	20.398	110.191
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650
Sírios e turcos	96	7.124	45.803	20.400	24.491
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.981	717.223

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007).

Os números da Tabela 6 mostram que 75,78% da população recenseada é analfabeta, somando-se menores e maiores de 15 anos. A nacionalidade em maior situação de analfabetismo é a brasileira, perfazendo 34,73%, seguida dos italianos, com 0,94%. A Tabela 8 mostra que, de fato, até 1903, o maior número de imigrantes a entrar no país é de italianos, seguidos de portugueses e espanhóis.

É nesse cenário educacional que em 1909 o então presidente da República, Nilo Peçanha, cria as Escolas de Aprendizes Artífices pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. As escolas deveriam atender a jovens de 10 a 13 anos para o aprendizado de um ofício; aqueles que não sabiam ler, escrever e contar, teriam um curso obrigatório à noite. O público-alvo eram “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, para habilitá-los “com o preparo técnico e intelectual”, e “fazê-los adquirir

hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909, p. 1).

O censo de 1900 não nos possibilita averiguar a raça desses jovens à qual a política pública se destina; contudo, a recente promulgação do fim da escravatura e o baixo número de analfabetos imigrantes menores de 15 anos em comparação com a população brasileira menor de 15 anos analfabeta, nos dá uma indicação clara da cor desses jovens. Além disso, as teorias que fundamentavam o racismo científico já se faziam presentes. Desse modo, não é de se espantar reações entusiasmadas à implementação da Escola de Aprendizes Artífices em Natal, RN, afirmando que a instituição prestaria

[...] inestimáveis serviços à nossa terra, fazendo dessa grande quantidade de pequenos vagabundos que infestam as ruas, habitués das tavernas e das tavolagens, homens úteis, artistas competentes nas diversas profissões em que se desdobra o curso da Escola (A Republica, 1910, p. 1).

Comentários publicamente expostos como esse denotam a função higienista da política e a preocupação governamental de realocar os jovens ociosos de forma a poderem ser futuramente úteis para a sociedade.

Em 1910 não houve a realização do censo. O censo de 1920 segue sem classificação racial, apesar do aumento cada vez mais expressivo de imigrantes. O diretor da DGE, Bulhões Carvalho, revela que a questão de raça segue excluída

[...] pelo fato das respostas ocultarem em grande parte a verdade, especialmente quanto aos mestiços, muito numerosos em quase todos os estados do Brasil e, de ordinário, os mais refratários às declarações inerentes a cor originária da raça a que pertencem (Directoria Geral de Estatística, 1922, p. 488-489).

O discurso de Bulhões expressa o entrevistado acerca da questão racial não averiguada. A miscigenação brasileira no século XX ocorria livremente, os indivíduos mestiços são numerosos, porém o preconceito racial seguia forte, de modo a dificultar a averiguação desse quesito. No entanto, há um fato histórico muito bem revelado por Camargo (2008a): Oliveira Vianna, defensor da tese do branqueamento ou “arianização” da população brasileira, foi convidado a dissertar na introdução do Recenseamento Geral de 1920 sobre a nacionalidade e a sociedade brasileira, neste censo que optou deliberadamente por não inquirir sobre a classificação racial. Sua tese de “arianização” se constituía no princípio biologizante do comportamento dos

negros; seja afável ou rebelde, ambas as características se baseiam em uma suposta herança genética abalizada na experiência ancestral da escravidão – como se a redução à escravização da população negra tivesse sido consequência natural da sua inferioridade inata (Camargo, 2008a).

A defesa de Oliveira Vianna era o alcance do branqueamento da população – e, por consequência, da seleção das melhores qualidades psicofísicas, herdadas dos descendentes e imigrantes europeus. Para Oliveira Vianna, nos anos 1920, suas teorias justificavam as dificuldades socioeconômicas da população negra e o predomínio destes entre os envolvidos em crimes, por não terem condições naturais de inserção na sociedade de capitalismo dependente. Ainda que o motivo de Bulhões, exposto anteriormente, possa ser coerente, Camargo (2008a) argumenta também sobre a possibilidade de que se houvessem dados estatísticos daquele período, a crença do pensamento social vigente, representado pelo próprio Viana, convidado pelo DGE a introduzir o censo, colocaria em xeque a “dissimulação racial” ocorrida em 1920.

Senra (2006b) informa que, diferentemente dos últimos censos (incluindo o censo de 1910, que nem chegou a ser realizado, apesar do alto valor de recursos públicos investidos), este censo foi detalhadamente planejado, definindo espaços urbanos e rurais, investigando não somente aspectos populacionais, mas também econômicos (em especial sobre agricultura e indústria), e começando antes mesmo de o aporte legislativo ser aprovado para recebimento do orçamento.

Na quarta parte do volume IV, sobre a população do Brasil por estados, municípios e distritos segundo o grau de instrução por idade, sexo e nacionalidade, há um detalhado relato sobre a “cultura intelectual do povo brasileiro” (Directoria Geral de Estatística, 1929) em 906 páginas. O relatório informa que, em que se pese a ainda alta taxa de analfabetismo, esta ia-se diminuindo graças à implementação da educação primária. O relatório aponta que um comparativo entre os censos é problemático por causa dos dois últimos censos, em particular o de 1900, pela ausência da aplicação do questionário em vários municípios, tendo sido aplicado especialmente em lugares de fácil acesso, próximos dos centros urbanos, e portanto, mais favoráveis no resultado sobre a instrução (Tabela 9).

Tabela 9 – População recenseada em 1920 segundo a instrução, por faixa etária e nacionalidade

	Sabe ler e escrever			Não sabe ler e escrever		
	Brasileiros	Estrangeiros	Total	Brasileiros	Estrangeiros	Total
0 a 6 anos	37.871	788	38.659	6.429.172	28.475	6.457.647
7 a 14 anos	1.262.416	36.715	1.299.131	5.222.142	60.744	5.282.886
7 anos e mais	6.628.095	826.603	7.454.698	15.950.089	734.512	16.684.601
15 anos e mais	5.365.679	789.888	6.155.567	10.727.947	673.768	11.401.715
Todas as idades	6.665.966	827.391	7.493.357	22.379.261	762.987	23.142.248

Fonte: Directoria Geral de Estatística (1929).

O censo de 1920 aponta que existiam no Brasil 21.748 escolas de ensino primário e um total de 1.249.449 estudantes matriculados, sendo que a população escolar era de 5.704.393 pessoas; disso conclui-se no documento que a maior problemática educacional brasileira não era o número de escolas, e sim a frequência escolar que era baixa (Directoria Geral de Estatística, 1929). Outra questão importante para a discussão dos números apurados é que o relatório aponta que é necessário excluir as crianças de 0 a 6 anos da contagem do número de analfabetos “a fim de evitar o exagero nas taxas de analfabetismo” (Directoria Geral de Estatística, 1929, p. VII-IX). A Tabela 9 mostra, portanto, 54,46% de pessoas acima de 7 anos que não sabem ler e escrever. Quanto à diferença entre a alfabetização de estrangeiros e brasileiros, não há questões significativas, visto que é muito reduzido o número de imigrantes em comparação à população brasileira, além de que entre os primeiros há um predomínio de população adulta, desse modo “apresenta-se naturalmente o elemento estrangeiro em melhores condições que o brasileiro sob o aspecto demográfico concernente ao grau de cultura” (Directoria Geral de Estatística, 1929, p. XX).

Em 1930 explode a Revolução que levou Getúlio Vargas ao governo provisório até 1934, encerrando o período da República Velha. A Revolução diminuiu os poderes dos governadores e centralizou mais os poderes na esfera estadual. O censo de 1930 é engolido pela Revolução. A DGE é extinta e é criado o Departamento Nacional de Estatística, vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, ainda que nos mesmos moldes da DGE (Senra, 2008). A regulamentação do funcionamento do novo Departamento Nacional de Estatística só sai em 1932. Em 1933, o então ministro do

Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Juarez Távora, recebe de Vargas a missão de pensar a estatística brasileira. Nesse processo, em 1934, o Departamento Nacional de Estatística é extinto e é criado o Instituto Nacional de Estatística. Em 1937, já no contexto do Estado Novo, sai o decreto que muda o nome do Instituto Nacional de Estatística para Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Diante da crise econômica vivida na década de 1920, o foco político e estatístico deixa de ser o branqueamento da população, deixando o negro de ser um problema e o mestiço uma esperança de embranquecimento do país, de modo que, “se tomarmos a cronologia dos censos como base da nossa história das ideias, o recenseamento de 1920 representa, na estatística, o fim de uma era do pensamento social brasileiro” (Camargo, 2008a, p. 335).

De fato, a década de 1930 também reflete a efervescência intelectual e predomina o pensamento multiculturalista, tendo como seu principal representante Gilberto Freyre, abandonando “o legado do racismo científico, que identificava a constituição física à personalidade moral e intelectual, consagrando em seu lugar a perspectiva da nova antropologia” (Camargo, 2008a, p. 336). Na classificação, a expressão utilizada agora é “cor”, e não mais “raça”, ambos os termos “evocados para indicar o mesmo: a marcação da diferença” (Camargo, 2008a, p. 335).

Para Camargo (2008a), o pensamento de Freyre foi revolucionário no sentido de contribuir para a desconstrução do racismo científico e por valorizar o papel do negro e do índio na cultura brasileira, ao lado do português. Contudo, no desenvolvimento dos seus escritos, surge o fundamento para o preceito do que chamamos de mito da democracia racial: apesar de levar em consideração as relações de dominação existentes entre brancos e negros no regime escravista, o autor desenvolve a ideia de que as estruturas sociais contemporâneas à sua época são reflexos de um branco dominador e de um negro dominado, restringindo o papel do negro na constituição da civilização brasileira ao patrimônio cultural, sendo-lhe negada sua capacidade de ação política, histórica e intelectual (Camargo, 2008a). Além disso, ao amenizar as relações sociais no regime escravista descrevendo um negro afável e passivo, desconsiderando o antagonismo das relações raciais, Freyre reformula a tese do branqueamento, agora um branqueamento cultural, posto que a ascensão social do negro envolve renunciar à sua postura dócil herdada do regime escravista e “embranquecer” (Camargo, 2008a).

Desse modo, não é pouco significativo o fato de que Fernando de Azevedo, intelectual também culturalista, tenha sido convidado a introduzir o Recenseamento Geral de 1940 com o trabalho de 536 páginas intitulado *A cultura brasileira*. Nele está presente a concepção superioridade cultural e civilizadora branca em detrimento das demais raças (Camargo, 2008a).

Contudo, em que se pese o contexto intelectual brasileiro, a aplicação, apuração e divulgação dos resultados do censo de 1940 se deu em meio à Segunda Guerra Mundial. Em tempos de nazifascismo, o Brasil propagava o ideário de democracia racial no mundo. Todavia, em 1940 não se sabia qual seria o resultado do conflito; a população brasileira e o recém-criado IBGE não se viam em um contexto social favorável para falar de mestiçagem. De modo que, à semelhança da dissimulação ocorrida em 1920 – ainda que por motivos diferentes – o inquérito sobre a cor em 1940 sofreu percalços de âmbito social, mas também no âmbito da instituição responsável pela estatística, que só decidiu pela manutenção do quesito racial por motivos políticos – para divulgar para o mundo uma nação de harmonia racial (Camargo, 2008a). De fato, houve uma saída pela tangente: as opções possíveis para o respondente eram preta, branca e amarela, sendo que as demais designações eram resumidas por um traço. Essa saída dificultou a análise da série histórica, como veremos mais à frente.

Segundo Senra (2008), com o aumento da centralização do poder na esfera federal, foi possível criar um órgão central com capacidade normalizadora e sistematizadora. Nesse contexto é que o IBGE dá cabo ao seu primeiro censo, de 1940. Oliveira e Simões (2005, p. 293) observam que a execução do censo atendeu aos padrões internacionais da época, “visando à uniformidade e comparabilidade dos resultados com outras nações”, participando inclusive em 1946 do programa de censos simultâneos proposto pelo Comitê do Censos das Américas. Outro aspecto definidor das mudanças da execução do censo de 1940 foi o esforço de guerra implementado pelo Decreto nº 4.181, de 16 de março de 1942, que cria Seções de Estatística Militar. A criação de Agências Municipais de Estatística só foi possível com a mobilização econômica destinada para o contexto da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, facilitando o acesso a registros administrativos municipais (Senra, 2008).

No aspecto educacional, o censo de 1940 foi o primeiro a entrar em mais detalhes para além dos índices de analfabetismo, inclusive apresentando recorte por

cor (termo que veio a substituir a expressão “raça”), sendo que três das 11 tabelas tratam do recorte racial. A cor amarela aparece pela primeira vez, reflexo do aumento da chegada dos imigrantes japoneses no Brasil (Tabela 10 e 11). As questões sobre educação se dividem em três grupos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950):

- a) Instrução: aqueles com 5 anos ou mais que sabem ler e escrever; que não sabem ler e escrever; e os que não responderam;
- b) está recebendo instrução: pessoas de 5 a 39 anos, por grau de ensino;
- c) Curso completo: pessoas de 10 anos ou mais, por grau de ensino.

Tabela 10 – Pessoas de 5 a 39 anos, recenseadas em 1940, que estão recebendo instrução, por grau de ensino e cor

	Branços	Pretos	Amarelos	Pardos e de cor não declarada	Total
Grau Elementar	2.191.276	261.202	23.440	491.789	2.967.707
Grau Médio	283.974	3.929	1.817	19.192	308.912
Grau Superior	38.106	227	139	1.822	40.294
Não declarado	66.708	6.686	710	14.748	88.852

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950).

Tabela 11 – Pessoas de 10 anos ou mais, recenseadas em 1940, com curso completo, por grau de ensino e cor

	Branços	Pretos	Amarelos	Pardos e de cor não declarada	Total
Grau Elementar	1.334.620	60.000	14.100	152.790	1.561.510
Grau Médio	336.348	2.802	2.439	17.097	358.686
Grau Superior	102.066	486	468	3.476	106.496
Não declarado	55.375	1.147	355	4.557	61.434

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950).

Não discutiremos os níveis de analfabetismo, tendo em vista o nosso foco na educação profissional, mas os números sobre o grau de ensino, sem distinção de rede de ensino, visto que esse dado só é exibido nos censos muito mais adiante. No que se refere ao grau médio, o censo de 1940 não especifica se o ensino é geral ou profissionalizante; de todo modo é interessante observar os baixíssimos números (Tabelas 10 e 11) de pessoas com o curso completo ou frequentando os níveis médio

e superior, para uma população de 41.236.315 habitantes. São 308.912 pessoas cursando o ensino médio, o que representa 0,75% da população brasileira, 40.294 pessoas cursando o ensino superior, ou seja, 0,10% da população. O número de pessoas com o curso completo não é muito diferente: 358.686 habitantes completaram o ensino médio, o que equivale a 0,87% da população, enquanto 106.496 habitantes completaram o ensino superior, representando apenas 0,26% da população.

Vale a pena chamar atenção para o recorte racial: somente 0,06% da população preta, parda e de cor não declarada, cursavam o ensino médio e 0,005% cursavam o ensino superior. Dessa mesma população, 0,05% e 0,009% completaram o ensino médio e superior, respectivamente. São percentuais muito baixos, mesmo levando em consideração que dentro dessa população está contabilizado o número de pessoas que não fizeram a declaração de cor.

Em 1940, aparece pela primeira vez o detalhamento da espécie do curso por grau de ensino, ou seja, da “habilitação em alguma arte ou ofício”, conforme a Tabela 12; infelizmente sem recorte por cor (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950):

Tabela 12 – Pessoas de 10 anos e mais, recenseadas em 1940, que possuem curso completo ou diploma, por grau de ensino, segundo a espécie do curso ou diploma

Espécie do curso ou diploma		Grau elementar	Grau médio	Grau superior
Ensino geral ou propedêutico	Pré-primário	605	-	-
	Fundamental	10.258	32.734	-
	Complementar	2.244	4.143	-
Ensino magisterial, cultural ou profissional		24.713	134.421	100.813
Ensino supletivo		27.656	234	-
Ensino emendativo³⁵		1.250	50	-
Ensino de outras modalidades, mal definido ou não especificado		346	598	944

³⁵ O ensino emendativo foi instituído pelo Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, para a educação de “anormais”, observando a adaptação às suas “deficiências física, sensorial ou psíquica”, em “estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos estes à fiscalização federal”. Em virtude de sua finalidade de “aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa”, foi estabelecido que o ensino emendativo seria ministrado em: institutos para cegos; institutos para surdos-mudos; escolas de prevenção; escolas de correção; escolas reformatórias; e patronatos agrícolas (Brasil, 1934).

Espécie do curso ou diploma	Grau elementar	Grau médio	Grau superior
Ensino elementar, médio ou superior sem especificação	1.494.438	186.506	1.680.944

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950).

Como vimos na Tabela 12, temos um número maior de pessoas com o grau elementar completo, seguidos do grau médio e superior. Entretanto, quando olhamos o grau de ensino dos cursos magisterial, cultural ou profissional, o maior número de brasileiros com diploma nessas ofertas é em cursos de grau médio: 134.421 pessoas, ou seja, 51,71% do total dos diplomas de cursos magisterial, cultural ou profissional; em seguida vem os cursos de grau superior com 38,78%, e os de nível elementar, com 9,51%. Do total de 358.686 pessoas com o curso completo de grau médio, 37,48% possuem um curso magisterial, cultural ou profissional.

A Tabela 27 do censo de 1940 (na qual foi baseada a Tabela 12) apresenta 22 especificações diferentes de cursos. O curso de grau elementar com maior número de pessoas que concluíram o curso é o de artes domésticas, com 10.586 pessoas. No grau médio, se destacam os cursos magisterial ou pedagógico, com 62.745 pessoas; e o curso de formação comercial, com 54.903 concluintes. No grau superior, a área mais procurada é a jurídica, com 20.627 concluintes.

Em 1950, o censo apresenta os mesmos grupos de dados sobre educação, porém o recorte por cor só é feito nos quesitos sobre analfabetismo e pessoas de 10 e mais com curso completo; na Tabela 19 do censo de 1940, que mostra a população de 5 anos e mais que frequentaram ou frequentam algum curso, os recortes são por sexo e grupos de idade, de acordo com o último grau de ensino e série concluída (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1956). No censo de 1950 foi incluído o item “sem declaração de grau” na tabela sobre curso completo e espécie de curso.

Na exposição da conceituação do censo demográfico de 1950, ao tratar do “curso completo”, tem o seguinte texto:

Os dados do Censo Demográfico de 1940, quanto ao grau do curso, foram obtidos de maneira indireta, com base na espécie do curso declarado; tal processo de apuração afetou, aparentemente, os resultados do inquérito, sobretudo no que se refere aos cursos de grau elementar. É possível, assim, que os dados obtidos em 1940, na parte relativa às pessoas de cursos daquele grau, não sejam rigorosamente comparáveis com os do censo Demográfico de 1950 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1956, p. XX).

Desse modo, os dados sobre espécie de curso que foram exibidos pela primeira vez em 1940 não se mostraram confiáveis. Vejamos a seguir os principais resultados educacionais do censo de 1950:

Tabela 13 – Pessoas de 10 anos e mais, recenseadas em 1950, com curso completo, por grau de ensino e cor

	Branços	Pretos	Amarelos	Pardos	Sem declaração de cor	Total
Grau elementar	4.523.535	228.890	74.652	551.410	10.208	5.388.695
Grau médio	928.905	6.794	8.744	41.410	1.295	987.148
Grau superior	157.934	448	924	3.568	196	163.070
Sem declaração de grau	8.355	81	77	247	6	8.766

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1956).

Tabela 14 – Pessoas de 10 anos e mais, recenseadas em 1950, com curso completo, por grau de ensino, segundo a espécie do curso

Espécie do curso	Grau elementar	Grau médio	Grau superior
Ensino geral	Primário	5.383.994	-
	Ginásial	-	328.676
	Colegial	-	69.827
Ensino cultural ou profissional	4.214	354.747	155.367
Ensino emendativo	43	10	-
Ensino de outras modalidades, mal definido ou não especificado	444	3.588	2.703

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1956).

A população brasileira aumentou em 10.708.082 habitantes entre os censos de 1940 e 1950. Naturalmente, os índices de educação também aumentaram, mas cabe uma análise objetiva dos números dos graus elementar e médio, que demonstra um massivo investimento público na educação. O número de pessoas com o curso completo no grau elementar aumentou de 1.561.510 em 1940 para 5.388.695 em 1950; no que se refere ao grau médio, o aumento foi de 358.686 pessoas com esse grau concluído para 987.148 pessoas (Tabela 14). Considerando a população total de cada década, o grau elementar aumentou percentualmente de 3,79% em 1940 para 10,37% em 1950. O grau médio aumentou de 0,87% em 1940 para 1,90% em 1950.

Apesar do aumento perceptível, os índices demonstram que esse aumento não foi equitativo quando observados a partir do recorte racial. As pessoas que se declararam brancas com curso elementar completo em 1940 perfaziam um percentual de 3,24% da população contabilizada naquele censo, aumentando em 1950 para 8,71% da população. Em contrapartida, a população preta, parda e sem declaração de cor com curso elementar completo em 1940 foi de 0,52%, enquanto a mesma população em 1950 era de 1,52%. No grau médio, a população preta, parda e sem declaração de cor com curso completo em 1940, era de 0,05%, e em 1950, 0,095%. A adição das pessoas que não fizeram declaração de cor nesse grupo se justifica pelo fato de que no censo de 1940 as pessoas pardas e sem declaração de cor foram contabilizadas juntas, por isso fizemos o mesmo com os números de 1950.

A essa informação cabe acrescentar a verificação observada por Camargo (2008a) sobre as discrepâncias que podem ter sido geradas pela composição do quesito de cor no censo de 1940. De fato, a população parda salta de 21,20% em 1940 para 26,54% em 1950, enquanto as populações branca e preta diminuem de 63,47% para 61,66% e 14,64% para 10,96%, respectivamente, entre 1940 e 1950. Aparentemente, a identificação com a opção parda foi menos constrangedora do que se esperava quando da definição do quesito em 1940.

Um destaque importante a ser feito são as mudanças no ensino cultural ou profissional completo entre 1940 e 1950. O percentual de pessoas com curso elementar completo em 1940 era correspondente a 0,06% da população; em 1950, passou a ser 0,01%. Por outro lado, houve aumento no índice de pessoas com curso de grau médio completo: passou de 0,33% em 1940, para 0,68% em 1950, equivalendo a um aumento de 134.421 para 354.747 pessoas.

No grau elementar, destacam-se as áreas de ensino profissional industrial e comercial, com 1.389 e 834 pessoas com diploma concluído, respectivamente. No grau médio, as áreas com destaque são a comercial e o ensino normal ou pedagógico, com 147.659 e 117.729 pessoas com curso completo. A área de Direito é a principal área de grau superior, com 31.302 pessoas com curso completo. Vale ressaltar que, para o número da população brasileira de 1950, o número de pessoas com diploma profissional, seja de grau elementar, médio ou superior, é ainda significativamente irrisório.

Os anos 1960 foram uma década politicamente turbulenta. Jânio Quadros, eleito presidente da República em 1960, ficou no mandato apenas sete meses em

1961, tendo renunciado sem motivos claros. Assume em seu lugar o vice, João Goulart, ex-Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio do final do governo Vargas de 1953 a 1954. O seu governo se deu em meio a uma crise política e militar, em uma onda conservadora que culminou no golpe civil-militar de 1964.

Em meio a tanta agitação política, o censo de 1960 sofreu principalmente na apuração e divulgação dos resultados. Em entrevista, os professores Elza Berquó e Nelson do Valle falaram um pouco do que ocorreu. A professora Elza Berquó, que foi membro do Conselho Consultivo em diversas edições do censo, relata que a aplicação do questionário do censo de 1960 foi realizada antes do golpe, porém os dados sumiram. Parte do governo pós-1964 achava que o IBGE não daria conta de processar os dados no tempo planejado, por isso os dados viajaram para os Estados Unidos, para que pudessem ser processados:

Esta é a explicação que chegou até nós, que justifica o fato de que nós só pudemos ter acesso aos dados de 1960 em 1978. Foram dezoito anos sem informação censitária. Essa é também uma das explicações para o fato de até hoje não termos acesso aos microdados completos do censo: faltam alguns estados do Norte e Nordeste (Barbosa; Brito; Ferrari; Silva; Prates; Barone, 2013, p. 150).

O professor Nelson do Valle, que utilizou os dados de 1960 em sua tese de doutorado, tem uma história diferente:

O IBGE tinha comprado o maior computador do mundo, naquela época. Uma coisa fantástica, de primeiríssima. Era um computador para cálculo de trajetória de satélites. Possuía uma velocidade fantástica de processamento. Só que o *output* era uma máquina de escrever. Pelo que entendi, o presidente do IBGE na época foi processado e a justiça embargou o computador. A digitalização do censo de 1960, que estava ocorrendo aos pouquinhos, parou. Foram digitalizados apenas em alguns estados. Então colocaram tudo lá, em um armazém do IBGE, onde eu o encontrei 10 anos depois, coberto de poeira, de terra (Barbosa; Brito; Ferrari; Silva; Prates; Barone, 2013, p. 152).

Independentemente das experiências individuais, o fato é que os dados de 1960 foram seriamente afetados pelo golpe de 1964. Além disso, não há recorte racial nas categorias educacionais. Em comparação com o censo de 1950, as categorias educacionais de 1960 foram acrescidas do quesito sobre anos de estudo de pessoas que estavam frequentando ou haviam frequentado algum curso. A título de comparação com o censo anterior, trouxemos a tabela com os dados populacionais

por cor (Tabela 15) e os números referentes à espécie de curso das pessoas com curso completo (Tabela 16).

Tabela 15 – População recenseada em 1960 por cor

	Número de habitantes	%
Branços	42.838.639	61,03%
 Pretos	6.116.848	8,71%
Pardos	20.706.431	29,50%
Amarelos	482.848	0,69%
Sem declaração	46.604	0,07%
Total	70.191.370	100,00%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1978?).

Tabela 16 – Pessoas de 10 anos e mais, recenseadas em 1960, com curso completo, segundo a espécie de curso

Espécie do curso	Grau elementar	Grau médio		Grau superior
		Primeiro ciclo	Segundo ciclo	
Ensino geral	Primário	10.070.079	-	-
	Ginasial	-	1.191.056	-
	Colegial	-	-	301.279
Ensino cultural ou profissional	1.018	129.746	423.963	317.572
Ensino emendativo	1.052	330	0	-
Ensino de outras modalidades, mal definido ou não especificado	1.399	880	284	3.855

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1978?).

No grau elementar, o principal curso é na área industrial, com 232 pessoas com curso completo. O curso normal ou pedagógico mais uma vez se destaca no grau médio, com 335.828 pessoas com o curso completo. No nível superior, queremos destacar os quatro principais cursos: direito, com 55.613 diplomas; medicina, com 40.157 diplomas; engenharia, com 40.006 diplomas de conclusão; e por fim, bacharelado e didática, com 33.469 diplomas de conclusão de curso.

Houve uma sutil diminuição no número de pessoas com curso completo de ensino profissional de grau elementar entre 1950 e 1960, de 4.214 para 1.018; entretanto, ao se calcular o percentual conforme a população da época, não há mudanças, ficando em 0,001%. No grau médio, houve um pequeno aumento percentual, de 0,68% para 0,79% entre 1950 e 1960. No grau superior, entre 1950 e 1960, também teve um pequeno aumento, de 0,30% para 0,45%.

Como já foi mencionado na subseção anterior, o censo de 1970 decidiu não fazer o inquérito sobre cor. Segundo Senra (2008a), a Comissão Censitária Nacional criou uma subcomissão para avaliar os temas. Os mais polêmicos foram os temas de religião e cor. No caso da cor, ouviram dois sociólogos de opiniões diversas, Manuel Diegues Júnior e José Arthur Rios. No fim, a subcomissão teve de decidir quase que por si só (Senra, 2008a). De qualquer modo, Senra (2008a) também exhibe as hipóteses de que a retirada do quesito cor também foi resultado das teorias acadêmicas da Escola Sociológica Paulista, que apontava para a questão de classe como determinante das diferenças raciais, e o próprio regime militar, que buscava produzir e divulgar uma imagem de unidade nacional.

Não houve maiores percalços na divulgação do censo de 1970; na realidade, é preciso levar em consideração que a apuração e divulgação dos censos de 1960 e 1970 ocorreram praticamente em paralelo. No caso do censo de 1970, a divulgação foi, “por assim dizer, bem mais técnica, sem maiores estudos e análises, como feitos nos censos 1920 e 1940” (Senra, 2008a, p. 789). Diante da ausência de dados com recorte racial, trazemos abaixo os números referentes à educação (Tabela 17):

Tabela 17 – Pessoas de 10 anos e mais, recenseadas em 1970, com curso completo, segundo a espécie de curso

Espécie do curso		Grau elementar	Grau médio		Grau superior	Sem declaração
			Primeiro ciclo	Segundo ciclo		
Ensino geral	Primário	14.784.258				0
	Ginásial		2.582.761			0
	Colegial			841.501		0
Ensino cultural ou profissional		5.632	50.186	1.133.494	541.348	0
Ensino emendativo		27	21	0		0
Ensino de outras modalidades, mal definido ou não especificado		0	0	0	0	131

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1973).

Os números referentes ao ensino cultural ou profissional aumentaram sutilmente, em comparação com o censo anterior. No grau elementar, aumentou de 0,001% em 1960 para 0,01% em 1970; a mudança se situa na área com mais destaque, que foi a industrial, com 1.223 pessoas com curso completo. No grau médio, mais uma vez se destaca o ensino normal, com 735.204 diplomas, seguido da área

comercial, com 388.489 diplomas. O percentual de pessoas que concluíram o curso no grau médio aumentou de 0,79% em 1960 para 1,27% em 1970. Os cursos de mais destaque no grau superior são: direito, com 91.132 diplomas; bacharelado e didática, com 81.728 diplomas; engenharia, com 68.719 diplomas; e medicina, com 54.102 diplomas de conclusão de curso.

Na década de 1980, por demanda do meio científico e dos movimentos negros, volta à pauta a necessidade de compreender a dinâmica das relações raciais brasileiras através do censo demográfico, posto que, para além de diferenças culturais, as relações raciais expressam concretamente a posição social, acesso a bens materiais e direitos relativos ao exercício pleno da cidadania³⁶. Entretanto, na investigação sobre a caracterização educacional da população, o recorte racial foi feito somente no quesito do número de anos de estudo (Tabela 19). Seguiremos mostrando os números da população por cor e por curso completo (Tabelas 18 e 20):

Tabela 18 – População recenseada em 1980 por cor

	Número de habitantes	%
Branca	64.540.467	54,23%
Preta	7.046.906	5,92%
Parda	46.233.531	38,85%
Amarela	672.251	0,56%
Sem declaração	517.897	0,44%
Total	119.011.052	100,00%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1983).

Tabela 19 – População recenseada em 1980, de 5 anos ou mais, por cor, segundo os anos de estudo

Anos de estudo	Branca	Preta	Amarela	Parda	Sem declaração	Total
Sem instrução e menos de 1 ano	14.103.172	2.945.924	105.302	10.658.111	165.474	27.977.983
1 ano	3.226.308	430.353	21.358	2.823.543	29.651	6.531.213
2 anos	4.317.537	542.256	27.862	3.324.632	37.904	8.250.191
3 anos	5.552.479	584.925	35.306	3.445.069	43.413	9.661.192
4 anos	11.961.585	929.018	116.360	5.163.150	67.471	18.237.584
5 anos	2.068.292	173.094	18.273	1.145.461	14.348	3.419.468
6 anos	1.923.440	137.466	20.071	915.416	12.580	3.008.973
7 anos	1.797.638	117.127	19.689	806.289	11.522	2.752.265

³⁶ Gostaríamos de dar especial destaque à obra de Hasenbalg (2005) como um divisor de águas na compreensão de que a raça, e não somente a classe, afeta a mobilidade social no Brasil, pela consistência técnica dos seus estudos.

Anos de estudo	Branca	Preta	Amarela	Parda	Sem declaração	Total
8 anos	3.354.149	166.056	58.652	1.127.010	16.360	4.722.227
9 anos	895.006	39.157	15.694	332.564	5.104	1.287.525
10 anos	938.984	37.609	17.769	317.806	5.037	1.317.205
11 anos	3.202.504	84.869	76.535	814.169	14.101	4.192.178
12 anos	368.869	5.960	10.542	57.540	1.386	444.297
13 anos	355.528	5.751	11.116	54.422	1.586	428.403
14 anos	423.700	5.299	12.607	55.481	1.787	498.874
15 anos	932.705	9.284	31.140	100.219	3.315	1.076.663
16 anos	412.013	2.564	12.398	37.267	1.216	465.458
17 anos ou mais	197.490	1.714	4.618	20.755	4.373	228.950
Anos de estudo não determinados	51.940	2.639	865	22.270	1.026	78.740
Total	56.083.339	6.221.065	616.157	31.221.174	437.654	94.579.389

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1983).

Ao verificar as Tabelas 18 e 19, podemos calcular que o percentual da população branca com acesso à educação é de 86,9%, enquanto o percentual da população negra (preta e parda) com acesso à educação é 70,27%.

Tabela 20 – População recenseada de 1980, de 10 anos ou mais, com curso completo, por grau de ensino e espécie do curso

Espécie do curso	Nível elementar	1º grau	2º grau	Nível superior
Ensino geral	26.115.538	7.344.021	3.354.863	-
Educação especial	2.926	995	1.064	-
Ensino profissionalizante	7.883	24.213	2.042.026	-
Ensino superior	-	-	-	1.790.000
Mestrado ou doutorado	-	-	-	63.537
Sem declaração	380.244	47.453	27.712	19.518

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1983).

Os números do ensino profissionalizante (Tabela 20) em relação ao total da população de 1980, em comparação ao percentual de 1970, praticamente não mudaram; houve uma quase insignificante mudança no percentual de diplomas de curso completo de 2º grau, de 1,22% em 1970 para 1,72% em 1980. Em números absolutos, o aumento foi de 908.532 pessoas com curso profissionalizante de 2º grau completo do censo de 1970 para o censo de 1980.

O censo de 1980 é o primeiro que apresenta a espécie de curso completo subdividido em áreas de conhecimento e seus respectivos cursos. No nível elementar, a área industrial ainda é a mais procurada, com 3.387 pessoas com diploma. No 1º grau, a área industrial é a mais procurada (6.971 diplomas), mas o curso com maior índice de conclusão de curso ainda é o normal, com 4.080 pessoas concluintes. No 2º grau, a área comercial apresenta 882.522 pessoas com curso completo, com destaque para o curso de contabilidade, com 717.041 diplomas. No entanto, o curso com maior número de pessoas concluintes é o normal, com 859.550 pessoas. No nível superior, a área de conhecimento com maior número de diplomas é o de ciências humanas e sociais: 884.699 pessoas com o curso completo; o curso com maior número de pessoas concluintes é o de direito, com 221.321 pessoas concluintes, seguido do curso de medicina, 137.626 pessoas com o curso completo.

Na década de 1990, a série histórica dos censos demográficos fica mais uma vez prejudicada por decisões de âmbito governamental. Em março de 1990, assume a presidência da República Fernando Collor, cujo governo turbulento com reformas desastrosas de cunho neoliberal, principalmente na economia e na administração pública, levaram ao enxugamento de recursos que impossibilitou o início da realização do censo em 1990, tendo sido adiado para 1991.

Por outro lado, a década de 1990 viu a primeira versão do SIDRA, como expusemos no Percurso teórico-metodológico, o que facilita a extração e análise deste e dos censos seguintes. Contudo, os dados educacionais no SIDRA neste censo se referem a pessoas com 10 ou mais por anos de estudo, e 5 anos ou mais por alfabetização e grupos de idade, ambos os dados sem recorte racial, ao menos no SIDRA.

Além disso, a partir desse censo a categorização racial passa a utilizar a expressão “raça/cor” e as opções branca, preta, amarela, parda e indígena, o que possibilitará uma melhor comparação entre as três edições de 1991, 2000 e 2010. A seguir, apresentamos a Tabela 21, com grau de ensino e espécie de curso, segundo a cor ou raça:

Tabela 21 – População de 10 anos ou mais, recenseada em 1991, por grau de ensino e espécie de curso, segundo a cor ou raça

Grau de ensino e espécie de curso	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Elementar	22.750.374	2.181.636	227.308	17.895.206	43.442	108.988
Ensino geral	20.852.120	1.693.866	145.208	13.770.480	34.744	77.892
Educação especial	830	15	10	329	-	-
Ensino profissionalizante	850	138	27	477	-	-
1º grau	1.896.574	487.617	82.063	4.123.920	8.698	31.096
Ensino geral	1.858.451	485.824	81.588	4.109.657	8.660	30.984
Educação especial	32	-	-	10	-	-
Ensino profissionalizante	38.091	1.793	475	14.253	38	112
2º grau	7.755.551	318.914	129.370	3.022.010	5.457	26.063
Ensino geral	5.343.413	211.073	108.436	1.820.583	3.395	19.420
Educação especial	209	28	21	73	-	-
Ensino profissionalizante	2.411.929	107.813	20.913	1.201.354	2.062	6.643
Superior	3.261.629	52.055	90.141	513.880	1.501	9.057
Mestrado ou Doutorado	129.609	2.048	2.810	16.128	80	532

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1996).

O censo de 1991 é o último a apresentar os números de educação profissional separados do ensino geral nos níveis de ensino elementar, 1º grau e 2º grau. As áreas com cursos com mais diplomas de conclusão de 1º grau são, na sequência: o curso normal, com 32.900 com curso completo; os cursos da área comercial, com 8.419 diplomas; os cursos da área de saúde, com 6.218 diplomas; e os cursos da área industrial, com 5.310 pessoas com o curso completo.

Quanto ao 2º grau, pela primeira vez a área comercial se sobressai ao curso normal, com o total de 1.624.380 pessoas com o curso completo nessa área. Em segundo lugar, vem o curso normal, com 1.597.182 diplomas. A área industrial assume o quarto lugar, com 304.883 diplomas de conclusão.

No nível superior, também houve mudanças: os três primeiros cursos com maior número de diplomas de conclusão são da área de ciências humanas e sociais: direito, com 442.357 pessoas com curso completo; administração, com 405.393 pessoas; e pedagogia, com 385.771 pessoas com curso completo.

Nos censos seguintes, de 2000 e 2010, a espécie de curso mais elevado concluído – se de ensino geral ou profissional – não foi informada nos níveis elementar ao médio:

Para a pessoa que não frequentava escola, mas já havia concluído curso superior de graduação, mestrado ou doutorado, e para o estudante que

frequentava curso de graduação de nível superior, mas já havia concluído outro curso do mesmo nível, investigou-se a espécie do curso mais elevado concluído.

No Censo Demográfico 2000, para a classificação dos cursos de nível superior de graduação, mestrado e doutorado foi utilizada a Classificação de Áreas de Formação e Treinamento, adotada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no Censo da Educação Superior 2000.

[...] Para o Censo Demográfico 2010, com a colaboração do INEP e do Ministério da Educação – MEC, foi feita a atualização, com base em diversas fontes, dos cursos de nível superior de graduação, mestrado e doutorado dessa Classificação implantada no Censo Demográfico 2000. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012, p. 29-30).

Além disso, os censos de 2000 e 2010 apresentam a possibilidade com o SIDRA de analisar os números de nível educacional concluído de uma faixa etária diferenciada dos censos anteriores: pessoas de 25 anos ou mais (Tabelas 22 e 23). Na análise dos resultados do censo de 2010, verifica-se essa escolha, justificando que as pessoas dessa faixa etária já teriam idade o suficiente para terem concluído curso superior de graduação (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012).

A ausência de números relativos à educação profissional limita uma discussão com recorte racial sobre essa oferta; todavia, é possível observar o significativo aumento de acesso da população negra ao nível médio completo, aumentando de 2,57% em 2000 para 6,28% em 2010. Também se observa um aumento no acesso ao ensino superior: de 0,47% em 2000 para 1,59% em 2010. Contudo, em ambos os níveis de ensino, é notório que ainda há muito a se percorrer no sentido de reduzir as desigualdades raciais, visto que a população branca ainda se destaca com maior percentual de pessoas com curso completo em 2010, com 7,75% no ensino médio e 4,80% no nível superior, respectivamente.

Tabela 22 – Pessoas de 25 anos ou mais, recenseadas em 2000, por nível educacional concluído e cor ou raça

Nível educacional concluído	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Nenhum	4.792.211	1.356.873	36.296	6.066.349	102.895	110.136
Alfabetização de adultos	69.331	14.466	895	71.681	1.006	1.071
Fundamental incompleto 1ª série a 3ª série	7.204.963	1.254.052	41.731	6.588.575	68.685	92.777
Fundamental incompleto 4ª série a 7ª série	15.072.428	1.707.330	99.818	9.051.608	94.028	143.572
Fundamental	6.692.356	653.084	56.857	3.477.838	36.751	57.781
Médio	9.374.163	635.086	123.691	3.726.968	34.323	69.591
Superior – graduação	4.531.679	118.316	126.866	680.456	7.051	21.341

Nível educacional concluído	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Mestrado ou doutorado	261.057	5.532	5.823	27.864	701	1.067
Total	48.288.005	5.807.998	494.010	30.023.804	349.196	501.438

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2003).

Tabela 23 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade, recenseadas em 2010, por nível de instrução, segundo a cor ou raça

Nível de instrução	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Sem instrução e fundamental incompleto	23.013.912	5.197.164	537.978	25.437.608	256.315	23.128
Fundamental completo e médio incompleto	8.103.928	1.347.796	176.422	6.533.647	42.401	57
Médio completo e superior incompleto	14.788.514	2.054.254	336.095	9.922.773	55.122	55
Superior completo	9.162.543	470.962	250.021	2.562.261	16.163	66
Não determinado	146.697	25.925	4.243	119.464	996	-
Total	55.215.595	9.096.101	1.304.759	44.575.754	370.997	23.306

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

Há uma série de variáveis passíveis de serem consideradas, que não couberam no escopo dessa análise com recorte racial, como frequência escolar, situação de domicílio, deslocamento entre local de estudo e residência, entre outros. Uma vez que a pesquisa tem um caráter exploratório no que se refere à educação profissional nos censos demográficos, acreditamos que a exposição concluída aqui pôde dar um olhar satisfatório sobre a temática e apontar caminhos para a discussão a seguir. Na próxima seção, discutiremos conceitual e historicamente as ações afirmativas para a população negra, alguns pressupostos teóricos para a agenda antirracista e onde se situam as políticas de educação profissional no contexto das relações raciais no Brasil.

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A POPULAÇÃO NEGRA: POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Se estamos comprometidas com um projeto de transformação social, não podemos ser coniventes com posturas ideológicas de exclusão que só privilegiam um aspecto da realidade por nós vivida (Gonzalez, 2020, p. 126).

O mundo observou na virada de ano de 2019 para 2020 a disseminação do que poderá ser um dos elementos mais desafiadores para essa geração: a pandemia da doença Covid-19, causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2. Identificado inicialmente numa província da China em dezembro de 2019, em poucos meses o coronavírus se alastrou pelo mundo, recebendo o status de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020³⁷. Em sua expressão mais grave de pneumonia severa, a doença pode resultar em óbito, mesmo em indivíduos com acesso ao tratamento hospitalar adequado. Contudo, o que vimos foi que o percentual de pessoas com quadro sintomático mais grave em certo momento da pandemia foi superior à capacidade de internação da rede hospitalar mundial, e a falta de leitos e tratamento adequado resultou em centenas de milhares de óbitos.

Não é objetivo deste trabalho aprofundar a discussão sobre a Covid-19; a menção à pandemia na introdução desta seção se justifica pelo contexto social da Covid-19. no Brasil. O coronavírus chegou ao país possivelmente através de pessoas em viagem no exterior do Brasil, que regressaram contaminadas. De fato, o primeiro registro de pessoa infectada no Brasil foi de um homem de 61 anos residente em São Paulo, que deu entrada no hospital no dia 25 de fevereiro de 2020. O homem tinha histórico de viagem para a Itália³⁸, país onde a doença se alastrava rapidamente no mesmo período. Nas semanas seguintes, o vírus se alastrou rapidamente nos grandes centros urbanos através de transmissão local e comunitária³⁹, orientando as

³⁷ “Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo coronavírus”. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 08 set. 2020.

³⁸ “Brasil confirma primeiro caso da doença”. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 09 set. 2020.

³⁹ O Boletim Epidemiológico nº 05 do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública do Ministério da Saúde define transmissão local do Covid-19 como sendo a ocorrência de casos de contaminação local com vínculo epidemiológico a um caso confirmado identificado, e transmissão comunitária como sendo a ocorrência de casos sem vínculo epidemiológico a um caso confirmado, em área definida (Brasil, 2020, p. 7).

autoridades locais a decretar a obrigatoriedade do distanciamento social e outras medidas preventivas.

Se o primeiro caso registrado foi de um homem com acesso a viagens internacionais, a transmissão local e comunitária mudou rapidamente o perfil socioeconômico dos infectados por Covid-19 no Brasil: de pessoas de classe média a alta, a pessoas de classe média a baixa, que não puderam manter-se em casa através de home office, que moram em áreas residenciais em que o distanciamento social é impraticável, quem não têm acesso a água ou saneamento básico. O discurso corrente nas primeiras semanas do coronavírus no Brasil, de que o vírus é democrático e atinge igualmente todas as classes sociais, caiu rapidamente por terra. A população negra é maioria no trabalho informal, no serviço doméstico, no comércio de alimentos, no correio, nos serviços de transporte e armazenamento (Goes; Ramos; Ferreira, 2020). E, não obstante a condição de vulnerabilidade social e econômica da população negra brasileira, há de se pesar também a condição de saúde dessa população que, adicionalmente ao contexto socioeconômico mais precário, apresenta mais agravos relacionados aos grupos de risco para o coronavírus em comparação à população branca, com prevalência significativa no recebimento de diagnóstico de hipertensão arterial, diabetes, doença do coração e asma (Brasil, 2017). Esses agravos correspondem aos grupos de risco para a Covid-19, além de indivíduos com idade acima de 60 anos, portadores de doenças imunossupressoras e hematopoéticas e pacientes em cuidados intensivos (WHO, 2020).

Se os indicativos de cor expressam, na sociedade brasileira, os grupos populacionais mais vulneráveis socioeconomicamente – inclusive no contexto de pandemia da Covid-19 – entendemos que isso é mais um dado que expressa a materialidade da questão racial e o racismo estrutural no Brasil, motivo pelo qual consideramos importante mencionar a pandemia, passada no transcorrer da elaboração desta tese, na introdução desta seção, que será a última antes das considerações finais.

Esta seção tem o objetivo de discutir as políticas públicas de educação profissional e as agendas de luta antirracista. A primeira subseção contextualiza historicamente a conceituação sobre ações afirmativas. A segunda subseção discute o debate entre a agenda antirracista identitária e a agenda antirracista histórico-crítica ou revolucionária. A terceira subseção apresenta conceitos gerais de políticas

públicas necessárias para a compreensão da discussão sobre as políticas de educação profissional e o atendimento à população negra.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE AÇÃO AFIRMATIVA

Nesta subseção, temos o objetivo de apresentar o conceito de ação afirmativa e alguns estudos que tratam do tema na RFEPCT, historicizar o conceito no contexto dos Estados Unidos, e situar ao final a discussão no âmbito das políticas afirmativas raciais brasileiras, em particular na educação. Concordamos com Silvério (2007) quando ele afirma que as preocupações centrais de quem estuda o tema das relações étnicas e raciais deve incidir sobre a natureza das relações de dominação e subordinação. Podem ser encontradas várias definições para essas políticas afirmativas ou ações afirmativas na literatura, uma vez que esse mecanismo de gestão das desigualdades pode ser utilizado em várias áreas da atividade social. Contudo, Heilborn, Araújo e Barreto (2010) percebem que existe um consenso conceitual independentemente do contexto social onde se inserem as políticas afirmativas, visto que são concebidas como meios de diminuição das desigualdades historicamente construídas, além de se destinarem a evitar que novas desigualdades se estabeleçam no tecido social, tendo como referência as condições de gênero, raça, orientação sexual, participação política e religiosa.

Diversos autores têm proposto definições variadas e de acordo com processos específicos de desigualdade. Bandeira (2003 *apud* Vilas-Bôas, 2003, p. 29) define que as ações afirmativas

[...] são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais “beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos.

Vilas-Bôas (2003, p. 29) compreende que:

No caso brasileiro, a ação afirmativa visa garantir, dessa forma a igualdade de tratamento e principalmente de oportunidades, assim como compensar as perdas provocadas pela discriminação e a marginalização decorrentes dos mais variados motivos inerentes à sociedade brasileira.

A definição mais precisa para Heilborn, Araújo e Barreto (2010) é aquela apresentada pelo ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, o ministro Joaquim

Benedito Barbosa Gomes, por explicitar áreas onde a efetiva prática da igualdade de oportunidades pode ser alcançada, também por evitar termos imprecisos como “minorias”, “excluídos” ou “grupos culturais”, prezando pela precisão conceitual:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas [...] (Gomes, 2001, p. 40-41).

Vieira Júnior (2007) destaca a necessidade da responsabilização objetiva do Estado brasileiro, enquanto ator diretamente responsável para a conformação da sociedade racialmente desigual e excludente. Essas políticas e ações deverão ser temporárias até que sejam eliminadas as desigualdades

[...] na apropriação de bens e serviços, nas ofertas de oportunidades e reconhecimento de direitos e devem ser implementadas simultaneamente a políticas econômicas e sociais estruturais e universalistas que objetivem a ampliação da oferta de emprego, o aumento da renda da população e a melhoria dos serviços públicos de saúde e educação (Vieira Júnior, 2007, p. 98).

O autor salienta a importância das políticas afirmativas para além de uma mera indenização pecuniária: tais políticas trazem a possibilidade de desfazer, através de processos educativos e de comunicação, o estigma de inferioridade que a população negra do Brasil carrega e contribui para uma efetiva instituição de uma sociedade mais igualitária, multicultural e democrática.

Diante dos indicadores apontando a insuficiência das políticas públicas universalistas para a correção das desigualdades, os movimentos sociais passaram a discutir com o Estado uma mudança no desenho das políticas, mostrando que a gestão das desigualdades e as exclusões requeriam um mecanismo social que desse conta tanto do reconhecimento quanto dos aspectos redistributivos (Heilborn; Araújo; Barreto, 2010). Uma definição adotada para o conceito de cidadania, fundamental para uma discussão embasada sobre políticas afirmativas, é a de uma situação social

em relação ao Estado que inclui três tipos de direitos, a saber: direitos civis, direitos políticos e direitos socioeconômicos. Os primeiros incluem o direito de livre expressão, de informação, de reunir-se, organizar-se e locomover-se sem restrição e receber igual tratamento perante a lei. Os direitos políticos tratam de poder votar e se eleger em eleições livres. Os direitos socioeconômicos, por fim, incluem os direitos ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego (Johnson, 1997). Uma questão sociológica fundamental apontada pelo autor é sobre como os vários grupos sociais são excluídos ou incluídos do direito à cidadania e como essas situações afetam a desigualdade social. Por exemplo, os direitos de cidadania nas sociedades capitalistas não incluem controle sobre os meios de produção; assim, a inclusão ao direito ao emprego envolve também aceitar a legitimidade do sistema que explora os trabalhadores.

Trazendo a questão das ações afirmativas de raça para esse contexto de discussão, não se trata de meramente inserir as pessoas negras no ensino público e esperar que tal medida resolva por si só o problema da desigualdade racial. De fato, fazendo um paralelo com o mundo do trabalho sob o ponto de vista do mercado, podemos refletir que a mera inserção do indivíduo sem um projeto contínuo e reflexivo de permanência que atinja não só o estudante beneficiado, mas também toda a comunidade escolar, seria apenas um tipo de “inclusão excludente”. Kuenzer (2002) denomina de “exclusão includente” as várias estratégias de exclusão do mercado formal, que garante direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho, associadas às estratégias de inclusão no trabalho informal e precarizado, tudo isso dentro da lógica das relações entre capital e trabalho em tempos de globalização e neoliberalismo. A autora entende que, sendo essa uma estratégia de acumulação do capital, quanto mais o trabalho se torna precarizado, mais a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza.

Em se tratando da educação, Kuenzer (2002) chama de “inclusão excludente” as estratégias dialeticamente relacionadas com as já mencionadas que ocorrem no mundo do trabalho: a “inclusão excludente” corresponde a estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar que não atende a padrões de qualidade que garantam a formação de sujeitos autônomos intelectual e eticamente de modo a poderem responder e superar as demandas do capitalismo, acompanhando as mudanças e se re-educando permanentemente.

A autora se refere a estratégias como ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, ou ainda os cursos aligeirados de educação profissional ou de nível superior, que acabam por oferecer apenas um tipo de certificação vazia, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade dos seus estudantes. Assim como a “exclusão includente” no mundo do trabalho alimenta e fortalece o capital com o trabalho precarizado, a “inclusão excludente” na educação alimenta o capital com uma força de trabalho disciplinada técnica e socialmente através da pedagogia das competências na medida de suas necessidades, dando a aparente ideia de inclusão, mas de fato oferecendo uma justificativa para a exclusão do mundo do trabalho, pela incompetência.

Uma ação afirmativa que propicie o acesso, mas que não seja capaz de contribuir para a formação de sujeitos autônomos intelectual e eticamente, também terá as mesmas características educacionais de uma “inclusão excludente”, resultando ao fim em mais uma estratégia de fortalecimento do capital e manutenção das desigualdades existentes na sociedade. Assim como Kuenzer (2002) destaca, algumas das estratégias anteriormente mencionadas foram desenvolvidas no campo da esquerda para a minimização dos efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica e o capital se apropriou delas de forma distorcida; entretanto, se tais estratégias forem adequadamente aplicadas, podem contribuir para a democratização de oportunidades educacionais. Do mesmo modo, uma política de ação afirmativa adequadamente implementada pode contribuir para a superação da lógica do capitalismo contemporâneo. Para tanto, acreditamos que é essencial ir além da garantia do acesso e planejar estratégias de permanência que combinem ações de caráter financeiro e material, comumente trabalhados nas políticas de assistência estudantil das universidades públicas, e ações ampliadas que levem em consideração tanto as especificidades do estudante que acessa a universidade por meio das cotas raciais, como uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão que se observa dentro da instituição (Mayorga; Souza, 2012).

Foi no contexto das lutas por direitos civis estadunidenses que as ações afirmativas se ergueram. Haider (2019) pondera que as chamadas lutas identitárias de hoje tiveram em sua primeira fase movimentos que mais se assemelharam aos movimentos operários de massa na Europa pós-guerra. Do seu ponto de vista, “a luta pela liberdade dos negros foi a que mais se aproximou de um movimento socialista nos Estados Unidos” (Haider, 2019, p. 41). O autor indica que nos anos 1930, o Partido

Comunista formou muitos dos futuros organizadores do movimento pelos direitos civis. Nos anos 1940, alianças entre radicais negros e líderes sindicais possibilitaram um “sindicalismo dos direitos civis” (Haider, 2019, p. 42), que ligava o racismo à exploração da república desde a fundação da república estadunidense. Esses sindicalistas de direitos civis defendiam a criação de programas cuja proteção contra discriminação fosse associada a políticas universais de bem-estar social.

A partir daí o movimento foi entrando no seu período mais conhecido dos anos 1950 e 1960, aparentemente mais focado no reconhecimento de uma identidade. Entretanto, Haider (2019) destaca que esse reconhecimento não descreve as bases revolucionárias do movimento, bem como não mostra a história e a heterogeneidade da luta dos negros contra o racismo.

Mudanças foram necessárias no movimento dos direitos civis para a adequação a mudanças de conjuntura e a “limites estratégicos e organizacionais” (Haider, 2019, p. 42), uma vez que a opressão racial já era compreendida para além da segregação legal; também estava ligada à “organização do espaço urbano, representação política, violência estatal e exclusão econômica” (Haider, 2019, p. 42). Após a derrubada da segregação racial legal e dos impedimentos jurídicos para o voto negro, o movimento seguia se reformulando para dar conta de novos obstáculos.

Nesse contexto, os Panteras Negras traziam a discussão da opressão racial, e, com base nela, organizavam-se de forma autônoma; contudo, também reconheciam a necessidade do enfrentamento ao capitalismo. Racismo sem considerar o capitalismo não era o suficiente para a libertação revolucionária do povo negro (Haider, 2019).

O Partido dos Panteras Negras foi criado na Califórnia em 1966, tendo seguido até 1982 em sua “luta contra o racismo e seus efeitos mais imediatos, como a violência policial, encarceramento, discriminação, assédio e miséria da classe trabalhadora negra” (Garcia, 2022, p. 123). Para os Panteras havia “uma relação inexorável entre pobreza e racismo” (Garcia, 2022, p. 123), de modo que o partido debatia diversas questões sociais que se refletiam na comunidade negra, como moradia, saúde, alimentação e educação. Chegou inclusive a implementar programas de sobrevivência que visavam “alimentar a comunidade, com café da manhã para as crianças, doações de alimentos e roupas, serviços de saúde básicos, como ortodontia, dentre outros” (Garcia, 2022, p. 123). Huey Newton, cofundador do partido, compreendia que para elevar a consciência das pessoas, como caberia a um partido

de vanguarda, era preciso ajudar também na sobrevivência. Nos seus textos, de evidente fundamentação marxista-leninista, Huey Newton afirma que “o capitalismo não é a solução para os problemas que enfrentamos em nossas comunidades. A exploração capitalista é uma das causas fundamentais do nosso problema” (Newton, 2018, p. 241).

Ao longo da década de 1960, o nacionalismo negro estadunidense seguia se organizando com líderes negros, “construindo novas instituições em vez de entrar na comunidade branca” (Haider, 2019, p. 43). O problema do nacionalismo vem a seguir, com as mobilizações nomeadas por Newton como “nacionalismo reacionário”, que apresentava uma ideologia de identidade racial, desagregando o movimento da questão crucial de classe. Movimentos desse tipo foram abraçados por políticos e empresários negros que viram uma oportunidade de escalarem na estrutura de poder estadunidense, tomando como pauta a luta por identidade em vez da luta contra o capitalismo e seu viés racista. Os Panteras Negras tiveram conflitos com os novos movimentos que desvirtuaram as lutas antirracistas. Na sequência, o que os movimentos identitários fizeram, que poderemos discutir mais no próximo tópico, foi enfraquecer a luta antirracista e dissipar os movimentos de massa com discussões restritas ao multiculturalismo. Nas décadas seguintes, os movimentos antirracistas estadunidenses foram conduzidos ao caminho de empoderamento de políticos negros que se destacaram na atuação de cortes orçamentários e na defesa de políticas de segurança que afetaram diretamente a população negra.

Com atuação de perspectiva semelhante aos Panteras Negras, o Coletivo *Combahee River*, de mulheres negras e lésbicas de Boston (1977), parece ter sido responsável pela expressão política identitária, embora o projeto revolucionário que elas defendiam fosse socialista, mas estava sendo minado pelo racismo e sexismo da esquerda (Haider, 2019). As fundadoras do Coletivo, Barbara Smith, Bervely Smith e Demita Frazier, em seu texto coletivo “*A Black Feminist Statement*”, expressaram que as mulheres negras, negligenciadas pelos movimentos negro e feminista, poderiam desafiar o reducionismo de classe afirmando sua própria política autônoma, como uma forma de prática política mais radical:

Esse foco em nossa opressão está incorporado ao conceito de política identitária. Acreditamos que a política mais profunda e potencialmente mais radical vem diretamente da nossa identidade, em vez de agir para acabar com a opressão exercida pelo outro (*Combahee River Collective*, 2000, p. 267 *apud* Haider, 2019, p. 32).

De fato, a proposta das autoras e fundadoras do Coletivo era superar as limitações do socialismo, não as segregar ainda mais. Porém a expressão política identitária acabou sendo extensamente utilizada pelo neoliberalismo, em seu processo já revisitado inúmeras vezes de se apropriar de estratégias da esquerda em sua lógica de acumulação do capital. Na formação subjetiva das pessoas para a recepção do projeto neoliberal, a incorporação dos valores culturais pela lógica do capital funciona para produzir consumidores dos seus produtos. O que defendemos é que a categorização racial só tem sentido pelas suas consequências sociais, indo além de problemáticas identificadas com base em questões étnico-culturais.

No Brasil, Gonçalves (2011) destaca o quanto qualquer avanço para incluir a questão racial nas políticas públicas teve a participação crítica das reivindicações dos movimentos negros, especialmente no que se refere à agenda educacional. Denúncias formuladas por militantes negros como Abdias do Nascimento já informavam que a classificação racial adotada sem controle nos registros em cartórios não refletia a realidade da desigualdade racial e contribuía para a fragmentação da comunidade negra. Desde a década de 1960 os movimentos negros contribuíram para modificar a forma como a população produzia sua classificação racial. Posteriormente, estudos como o de Hasenbalg (2005) apontaram a desigualdade educacional e de renda entre a maioria brasileira “não branca” e a população negra, a partir da análise de dados do IBGE. No quesito educacional, vale ressaltar o papel dos movimentos em favor da cultura afro-brasileira e os blocos afros na defesa e conquista da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, antecipada em vários lugares do país antes mesmo de virar uma legislação.

No final dos anos 1970, o movimento negro, como um conjunto diversificado de diversas organizações com frentes culturalistas, integracionistas, cristãs, candomblecistas, socialistas, formam novos quadros políticos que se apresentam como o potente Movimento Unificado Negro (MNU) (Gonçalves, 2011). No contexto político e histórico daquele período de fim da ditadura e redemocratização, os grupos unidos em ação coletiva para a construção das bases da defesa da igualdade racial tiveram papel crucial inclusive na Assembleia Constituinte em 1988. O MNU também teve lugar na discussão política que agrega as classificações de pessoas pretas e pardas no conceito de população negra, tornando esse segmento como majoritário na população, dando a esse grupo populacional um poder mobilizador, visibilidade e

presença em quadros políticos. A ausência dessa parcela majoritária da população nas instituições públicas de nível superior, na mídia, nos espaços de decisão, na população de maior renda, tornou indiscutível a associação entre raça e classe no Brasil.

As conferências preparatórias para a Conferência Mundial Contra o Racismo, promovida pela UNESCO, em 2001, foram um grande marco de visibilidade no combate ao racismo e às desigualdades raciais. Com a emergência das discussões entre Movimento Negro e gestores públicos, o IPEA apresenta um relatório com indicadores que revelam as desigualdades raciais no Brasil, significando que pela primeira vez o Estado, através dessa instituição, assume um discurso antirracista (Gonçalves, 2011). Posteriormente, o governo FHC encaminha para a Conferência Mundial um relatório em que recomendava a adoção de cotas para negros nas universidades públicas para a construção do Documento Final dessa Conferência.

No entanto, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, se mostrou contrário às cotas raciais, responsabilizando a precariedade da oferta e da qualidade do ensino médio pela dificuldade de acesso dos jovens negros às universidades públicas. Como estratégia se reproduzia o discurso neoliberal de que a esfera pública era ineficiente para garantir uma educação de qualidade, sendo a solução para essa melhoria as parcerias público-privado (Frigotto, 2011). As respostas às solicitações cada vez mais crescentes de inserção da discussão de cotas raciais na pauta da educação foram ações generalizadas para a melhoria do ensino médio e a oferta de cursos preparatórios pré-vestibulares populares, sob a alegação de que essas ações promoveriam uma maior entrada de jovens negros nas universidades (Gonçalves, 2011).

Já em 2003, sob o governo do presidente Lula, a pauta da igualdade racial volta à agenda política com a criação da Secretaria Especial de Políticas para a Igualdade Racial (SEPPIR), secretaria com status de ministério, composta por lideranças de organizações sociais e negras.

Conforme apontamos na dissertação (Marcelino, 2018), com essa nova configuração política, ocorre a retomada do projeto de cotas raciais com a criação de um grupo de trabalho interministerial, liderado pelo MEC e pela SEPPIR, com mais nove ministérios, o Conselho Nacional de Educação e a Advocacia Geral da União. Apesar do movimento esperançoso, a proposta construída pelo GT nem chega a ser discutida, tendo como principal opositor a Casa Civil da Presidência da República. A

proposta incluía reserva de vagas em universidades e escolas técnicas federais, e o desenho do Programa de Ações Afirmativas para Acesso e Permanência de Negros nas Universidades (PRONEGRO).

O segundo Ministro a assumir a pasta da Educação no governo Lula, Tarso Genro, também se mostra contrário às cotas raciais e apresenta uma proposta que se configurou no embrião do Programa Universidade para Todos (PROUNI): o aproveitamento de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas para negros, indígenas, deficientes e ex-presidiários já a partir de 2004, com a contrapartida do governo de oferecer um plano de renúncia fiscal para as instituições que adotassem o sistema (Heringer, 2003 *apud* Gonçalves, 2011). A oferta nesse sistema perfaria o total de 25% das vagas das instituições de ensino superior privadas.

A proposta foi considerada uma grande derrota para o Movimento Negro, por diversos fatores: a derrocada de uma proposta construída com os movimentos foi rapidamente substituída por outra em que não foi ouvida a voz dos representantes da população negra; o desmonte de um trabalho amplo que também tinha como objetivo o fortalecimento das universidades públicas; a privatização da educação superior, às custas de um aumento (que de fato houve) do acesso da população negra a esse nível de ensino (Marcelino, 2018).

Somente na gestão do ministro Fernando Haddad, que assumiu a Educação no final do governo Lula e início do governo Dilma, as discussões acerca das cotas raciais foram retomadas, agora com o formato de lei, com alcance para as universidades federais e escolas técnicas federais de nível médio e mesclando aspectos de cotas raciais e sociais, consolidando e dando um desfecho a mais de uma década de discussões para elaboração e implantação das cotas.

Desde 2003 as universidades públicas implementam políticas de ações afirmativas destinadas à população negra, seja por iniciativas das próprias universidades ou por incentivo à incorporação de medidas inclusivas do Governo Federal através do condicionamento da liberação de verbas do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a um compromisso com políticas de inclusão e assistência estudantil. Antes da criação da Lei nº. 12.711/2012, as universidades possuíam diferentes procedimentos de ação afirmativa, sendo a reserva de vagas a mais comum, embora houvesse situações em que ocorria a combinação de mais de uma estratégia, como bônus ou acréscimo de vagas.

Machado, Bessa e Feres Júnior (2017) informam que de 2004 a 2007 a adoção pelas cotas raciais nas universidades públicas foi relativamente constante, com um aumento expressivo em 2008 com o incentivo do REUNI. Os autores também indicam que, mesmo com a nova configuração das cotas dada pela Lei nº 13.409/2016, que inclui reserva de vagas para pessoas com deficiência, o número de oferta de vagas para pretos, pardos e indígenas aumentou em 24.568 vagas de 2016 para 2017.

Encontramos algumas dissertações sobre cotas raciais nos Institutos Federais. A pesquisa de Avila (2012) foi a primeira dissertação sobre um Instituto Federal, com o título “O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina: Campus São José”, defendido na Faculdade de Educação da Unicamp. A autora teve como objetivo analisar o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos superiores de Licenciatura e Sistemas de Telecomunicações, registrar suas opiniões sobre discriminação racial na sociedade brasileira e no IFSC – Campus São José e identificar qual a compreensão dos estudantes pesquisados sobre ações afirmativas e o programa de cotas nesse estabelecimento de ensino. Para Avila, a pesquisa revelou a importância do programa de ações afirmativas para os estudantes negros.

Dantas (2015) escreveu sua dissertação com o título “Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um estudo no IFPB – campus João Pessoa”, defendida na UFPE, no Programa de Pós-graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste. Investigou indicadores de desempenho acadêmicos, além de analisar, por meio de entrevistas e grupos focais, o impacto dos programas de assistência estudantil nesse desempenho, na visão da instituição e dos estudantes beneficiários. Encontrou como resultado que a consolidação de impactos sociais positivos para os grupos sociorraciais com desvantagens histórico-sociais depende da manutenção do ingresso via cotas; do acesso dos cotistas aos programas de benefícios estudantis; e de acompanhamento psicossocial, pedagógico e de orientação educacional.

“Cotistas e não cotistas: qual o desempenho dos alunos do IFMT?”, é o título da dissertação de Fernandes (2016), defendida também na UFPE, no Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Analisa o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas dos cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), e em seus resultados não encontrou diferença significativa em relação ao coeficiente de rendimento desses

alunos quando comparados com os não cotistas, o que mais uma vez descarta a ideia dos críticos em relação ao sistema de cotas.

Castro (2016) é autora da dissertação “Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Gurupi: reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012”, defendida no Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal de Tocantins (UFT). A autora se propôs a examinar a experiência dessa instituição de ensino, sob a ótica dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas e gestores, em relação à política de cotas. Os resultados da pesquisa indicam que a adoção da Lei de Cotas representou um inegável avanço em relação à democratização, quanto ao acesso a grupos historicamente excluídos. Contudo, existe, ainda, um conjunto de medidas a serem desenvolvidas no seio das instituições de ensino, com vistas ao seu aprimoramento.

Silva (2018) é a responsável pela dissertação “Cotas étnico-raciais no IFSUL Campus Bagé: sob o olhar do aluno cotista”. Seu mestrado foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas no ano de 2015 e 2016 no IFSUL, e encontrou que esse grupo historicamente excluído, em sua maioria reproduz o discurso da classe dominante em que o ingresso nas instituições públicas deve ser pela meritocracia, onde as cotas étnico-raciais podem representar um ato discriminatório e por vezes racista.

No tópico a seguir, iremos debater sobre os conflitos entre a agenda antirracista identitária e a agenda que debate a questão racial enquanto materialidade dentro da classe trabalhadora.

4.2 OS DESAFIOS DA AGENDA ANTIRRACISTA: DO IDENTITARISMO À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Nesta subseção, nos propomos a discutir as diferenças epistemológicas dentro dos movimentos negros, mais particularmente as afinidades e distinções entre os movimentos negros chamados identitários e os de base marxista ou histórico-crítica.

Articular a agenda anticapitalista com a agenda antirracista é um desafio político que tem feito parte dos movimentos negros. Defender a representação negra em certos espaços sociais, apenas pela representatividade, mas sem garantir que a

presença da pessoa negra possa gerar transformações no espaço, em nada favorece a população negra. Clóvis Moura (1988), ao citar como exemplo o discurso de um sociólogo que vislumbrava negros como dirigentes de multinacionais, disse que em nada isso fará diferença, uma vez que o racismo tem causas sociais, econômicas, históricas e ideológicas. A pessoa negra no cargo de dirigente será “sociologicamente um branco” (Moura, 1988, p. 10, aspas do autor) e como tal irá possivelmente seguir as normas da empresa imbuídas do racismo estrutural. Contudo, nos embates inerentes a uma sociedade de classes, a luta antirracista também possui vertentes que se separam em alguns pontos, que não são elucidados da forma objetiva que Moura propõe.

Como chama atenção Oliveira (2021), com o aumento crescente do debate sobre o racismo nas mídias tradicionais e redes sociais, todas as narrativas relacionadas ao tema se apresentam e se confundem, muitas vezes dificultando uma discussão crítica sobre o fenômeno. Comumente a luta antirracista é compreendida como identitária, por esta vertente ser amplamente difundida direta ou indiretamente nas mídias e produções cinematográficas estadunidenses. Uma outra vertente é a luta antirracista que possui uma concepção materialista do racismo, e que converge para o conceito de racismo estrutural apresentado na Introdução desta tese.

Para entender do que se trata uma política identitária, precisamos informar a concepção de identidade de que versamos, que aponta para a forma de como as pessoas classificam a si mesmas e a outras pessoas, com base no gênero, orientação sexual, religião, raça etc. Contudo, Garcia (2022) destaca que não se trata apenas de como as pessoas se veem ou pensam sobre si mesmos e como veem ou pensam sobre os outros; a identidade toma proporções políticas quando se refere às relações sociais e aos sistemas de opressão que determinam, em última instância, as identidades.

Exemplo dessa relação são as identidades forjadas nesse processo de exploração, dominação e opressão: identidade negra, palestina, (classe) trabalhadora, mulher, dentre outras. Estas identidades agrupam interesses e ajudam a formar ações coletivas de combate ideológico ou de dominação ideológica, política, econômica e social (Garcia, 2022, p. 166).

O autor assinala que, na medida em que as identidades se constituem socialmente em identidade grupal, passam a ter um papel importante no enfrentamento aos sistemas sociais de opressão, exploração e dominação. Posto

dessa forma, o encontro com as identidades grupais em si não é um problema; a “armadilha”, como disserta Haider (2019), é defendê-las dissociadas das análises da sociedade, como se as identidades se constituíssem à parte das “determinações materiais da vida social” (Almeida, 2019a, p. 9). A implicação de uma narrativa conduzida nesse formato é uma “exaltação essencialista da identidade” (Garcia, 2022, p. 166), onde “a defesa das diferenças não ataca o elemento fundante das desigualdades, [e] [...] uma forma de identidade vê na outra a razão dos seus males” (Garcia, 2022, p. 167).

As pautas ditas identitárias são significativas quando têm como objetivo a luta pelo acesso a bens e serviços por grupos historicamente marginalizados, os quais não teriam, sem essas lutas, melhores condições de vida. Contudo, Almeida (2019a) muito bem destaca que a busca por políticas identitárias sem a luta pela transformação das estruturas sociais que transformam essas identidades em grupos socialmente excluídos e explorados pode ser, no máximo, a busca por “uma versão melhorada e menos sofrida daquilo que o mundo historicamente lhe reserva” (Almeida, 2019a, p. 13). Mais enfaticamente, Garcia (2022, p. 169) afirma que “o antirracismo identitário não vê em suas lutas a necessidade de articulações com as demais demandas históricas dos povos oprimidos no mundo todo”, indo “da negação da luta conjunta até a negação de se ler autores brancos, focando apenas em epistemologias negras, autores negros etc.”. O autor logicamente reforça a importância de inserção de atores negros nos espaços de discussão política e construção teórica em partidos e universidades, porém explica que a representação por si só não transforma a realidade da população negra.

Uma das problemáticas a serem enfrentadas é a compreensão do racismo como um problema comportamental, atitudinal, reflexo exato de um primeiro olhar sobre o fenômeno – alguém que prejudica outrem em função da cor da pele da segunda pessoa. Sob essa concepção do racismo e, portanto, de mundo, a medida a ser tomada para a correção do “desvio comportamental” pode ser punitiva e/ou educacional; em ambos os casos, centradas no indivíduo que comete o ato. Essa concepção individual/comportamental do racismo, explanada por Almeida (2019b), é facilmente vista como pontual nas relações sociais, e não como uma expressão de desigualdade estrutural.

Garcia (2022) chama a atenção para o fato de que o identitarismo converge para uma perspectiva individualista, cuja compreensão do mundo parte do indivíduo

e a satisfação das suas necessidades e interesses parte dele mesmo. Analisar o mundo baseado nos interesses individuais é uma perspectiva própria do capitalismo e do pensamento liberal e neoliberal. Sob essa lógica, a sociedade se desenvolve motivada pela disputa entre indivíduos (Garcia, 2022), onde o mais adequado socialmente conquista um lugar no topo social. Nesse sentido, o identitarismo personifica essa lógica, adotando os “valores da ideologia capitalista para a defesa e luta dos movimentos específicos, bem como, para o seu comportamento cotidiano – *isolado, livre, privado, recluso e fragmentado*” (Garcia, 2022, p. 168, grifo do autor).

É característico da engenhosidade do capital, para se manter hegemônico no poder, a transformação de discursos antagônicos em discursos de aparência semelhante, para cooptar a população e dificultar a consciência de classe. Dessa forma, a perspectiva individualista é uma lógica que se adéqua tanto a narrativas identitárias de esquerda, como a pensamentos reacionários de extrema-direita, ambos com pressupostos baseados na identidade.

Chamar por uma “identidade branca” ou ostentar uma identidade nacional contra não brancos e imigrantes é um clássico da direita, especialmente em tempos de crise do capitalismo, que, de liberal e universalista, rapidamente pode virar a chave para o fascismo. Mas uma “identidade negra” desconectada das estruturas sociais também pode ser conservadora ou reacionária e servir aos propósitos de reprodução do capitalismo, que historicamente tem se mostrado capaz de metabolizar o racismo e transformá-la em aspirações de consumo e de poder. Ao fim e ao cabo, a política identitária, especialmente em tempos neoliberais, é um fator importante para que a divisão social e a atomização que marcam o capitalismo continuem a acontecer (Almeida, 2019a, p. 14).

Sem rodeios, Almeida (2019a) explicita a problemática de políticas identitárias esvaziadas de reflexão social, podendo inclusive favorecer a permanência das instâncias de poder e estruturas que geram e alimentam as desigualdades as quais se pretende superar.

Um ponto importante frequentemente trazido pelo movimento negro é a questão da representatividade de pessoas negras em espaços de poder e prestígio social, indo desde meios de comunicação e mídias em geral até espaços educacionais. O tema pode ser difícil mesmo dentro do movimento negro, haja vista as análises anteriores de que uma representação que não possibilite uma mudança nas estruturas que mantêm e difundem o racismo, pouco acrescenta à luta antirracista. Almeida (2019b) pontua duas formas em que a representatividade negra pode ser útil no enfrentamento ao racismo: a primeira é se o representante ou a

representante puder possibilitar uma abertura política para a repercussão de reivindicações, especialmente quando a representação foi conquistada através de um projeto político coletivo; a segunda é quando a representatividade contribui para a modificação do imaginário social no sentido de desmistificar entendimentos que alimentam o racismo, como, por exemplo, um jogador de futebol negro se posiciona firmemente contra o racismo nas mídias.

No entanto, Almeida (2019b) também chama a atenção de que uma questão de poder real, que não se resume à representatividade. Assim como nem toda pessoa negra no poder significa garantia de defesa pela luta antirracista⁴⁰, nem toda liderança elevada a espaços de poder com apoio dos movimentos sociais significa que tenha de fato o poder em espaços historicamente racistas. Nesse sentido, o autor destaca que a representatividade é sempre institucional e não estrutural.

Os movimentos sociais, culturais e teóricos dos anos 1960, conhecidos como movimentos de contracultura, tiveram papel importante na formulação dos movimentos identitários (Harvey, 2019; Haider, 2019; Oliveira, 2021; Garcia, 2022). Oliveira (2021, p. 36) resume bem o que ocorreu a seguir, ao afirmar que “as demandas sociais apresentadas no bojo das rebeldias dos anos 1960 foram colonizadas dentro da perspectiva do paradigma da sociedade de economia de mercado”. Os movimentos de insatisfação com o andamento das exigências do capital e suas consequências para a sociedade e para as pessoas negras, LGBTQUIA+⁴¹, mulheres foram mescladas sob o guarda-chuva do multiculturalismo e regidas pelas teorias pós-modernas. Mencionamos na subseção anterior dois exemplos de movimentos antirracistas de base marxista que ainda são compreendidos de forma geral pelo senso comum como movimentos puramente identitários, como o Partido Panteras Negras e o Coletivo *Combahee River*.

Os fatos históricos apresentados no recorte temporal no infográfico a seguir (Figura 20) demonstram condições objetivas para:

⁴⁰ Assim como conta a história de diversas personalidades apagadas da história do movimento negro estadunidense, Haider também não mede críticas a personalidades negras cuja atuação política foi desastrosa para a população negra, incluindo o ex-presidente Barack Obama.

⁴¹ Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queers, intersexos, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

Figura 20 – Infográfico sobre a sociedade ocidental no pós-guerras mundiais



Fonte: Elaboração própria, baseado em Oliveira (2021).

a) A organização do capitalismo no pós-guerras;

- b) Disputas ideológicas e necessidade de geração de mercados consumidores;
- c) A crise do capitalismo e a reação econômica conservadora;
- d) O amplo desenvolvimento da extrema-direita e a consolidação ideológica da economia de mercado.

No contexto histórico apresentado no infográfico, entra em cena o pós-modernismo como lógica cultural de recuperação do capitalismo nos anos 1970, quando a cultura se tornou integrada à produção de mercadorias em geral (Harvey, 1992).

Garcia (2022) reforça que se engendrou um novo processo de cooptação e ressignificação de demandas sociais – inclusive as do movimento negro – para a criação de uma lógica cultural massificada que possibilitasse a implantação de políticas neoliberais no ato de restauração do capitalismo nos anos 1970.

Harvey (2013, p. 52) aponta que “a neoliberalização precisava, política e economicamente, da construção de uma cultura populista neoliberal”; o caminho apropriado pelo capitalismo foi a construção das teorias pós-modernas que atendiam às demandas individuais e disfarçavam o trabalho de restauração do poder de classe (Harvey, 2013). E assim, diversos movimentos sociais e agendas políticas com base em liberdades individuais foram sendo incorporadas pelo neoliberalismo.

A lógica cultural baseada nos pressupostos do pós-modernismo, cuja linha de pensamento rejeita totalidades, se centraliza na subjetividade e na vivência (Garcia, 2022), se alinhou perfeitamente aos propósitos de dispersão dos movimentos de contracultura.

O recorte histórico apresentado anteriormente (Figura 20) exemplifica concretamente como a ação de cooptação e ressignificação de demandas sociais, da contracultura, em demandas individuais, expressas na agenda identitária, enfraqueceu as pautas sociais e abriu espaço para as condições que atualmente têm causado situação de extrema exploração das populações mais vulneráveis, dos países à margem dos grandes centros econômicos mundiais, especialmente a população negra e as mulheres.

O amplo desenvolvimento da extrema-direita, muitas vezes aceita por parcela da classe trabalhadora, que reproduz o entendimento de que imigrantes em direção aos grandes centros econômicos são os responsáveis pelo desemprego estrutural crescente. O racismo e a xenofobia são alimentados pela reforma neoliberal, que

passa a adotar como mecanismo de diminuição das tensões sociais a oferta de políticas compensatórias segundo o identitarismo alimentado desde os anos 1970, bem como a adoção e intensificação de violência institucional, que caminha para o extermínio da população negra no Brasil (Oliveira, 2021).

O desafio da perspectiva histórico-crítica é compartilhar o entendimento de que raça e racismo não são resquícios culturais ou resultado de uma estrutura escravista recente; é um elemento essencial para a compreensão da exploração de classe, da reprodução da desigualdade social e da divisão internacional do trabalho (Nogueira, 2021).

Claramente não estamos propondo que o capitalismo criou o racismo, nem tampouco que o fim do primeiro extingue automaticamente o segundo. Porém, o racismo se expressa hoje conforme as hierarquias de ocupação no sistema produtivo, próprias do capitalismo, subjugando os que devem ser explorados em detrimento dos que se mantêm no poder econômico. Por esse motivo, concordamos com Oliveira (2021, p. 72) quando ele enfatiza:

[...] as categorias raça e trabalho ou raça e classe, embora não tenham a mesma origem e nem mesmo a mesma base gnosiológica acabam por se interseccionar como elemento constituidor das hierarquias sociais no continente [americano]. Por essa razão, não há como falar em classe sem falar em raça e nem tampouco conceituar raça à parte de classe. Esse é um dos fundamentos de uma perspectiva histórico-crítica do racismo estrutural.

É nessa mesma perspectiva que baseamos esta pesquisa e a tese ora defendida: as categorias raça e classe não podem ser dissociadas para a compreensão da dinâmica social de reprodução do capitalismo nos países fora dos grandes econômicos, e em especial no Brasil.

Em uma abordagem mais voltada para as diferentes compreensões do racismo, a problemática incide sobre o questionamento do racismo enquanto um comportamento, em vez de prática de estruturação de uma ordem social. O deslocamento da percepção do problema permite o acolhimento da demanda da pessoa oprimida pela prática, “sem um questionamento dos fundamentos da estrutura da sociedade capitalista” (Oliveira, 2021, p. 41), gerando um conflito e a mistura entre concepções do que seja o racismo estrutural, objeto de combate da agenda antirracista de perspectiva marxista ou histórico-crítica, e o “racismo estruturalista” (Oliveira, 2021, p. 41).

O mote do problema está na essencialização das categorias (gênero, raça, classe etc.). Como já foi mencionado, o capitalismo sob a batuta do neoliberalismo reformula as demandas sociais retirando componentes importantes da luta; Oliveira (2021) destaca a reflexão sobre a totalidade abstrata sem a sua historicidade, em “uma evidente subversão da perspectiva metodológica do marxismo” (Oliveira, 2021, p. 41). A materialidade da totalidade abstrata se concretiza dentro de dinâmicas sociohistóricas – indo do abstrato ao concreto, o que fundamentalmente eleva a visão de Marx em uma práxis revolucionária.

O Censo Demográfico pode ilustrar essas afirmações: em 2010, a população brasileira era de 190.755.799 habitantes. Desse total, 47,5% era branca. A maioria da população não é branca (52,4%), sendo a população negra, que soma a população que se declara como preta e parda, maioria da população, perfazendo um total de 50,9%. Se levarmos em consideração a posição na ocupação no trabalho principal, o percentual da população cuja posição na ocupação é de empregador é maior na população branca (1,5%) do que na população não branca (0,4%). O percentual da população branca que recebe mais de 10 salários mínimos mensais (1,35%) é maior do que a da população não branca (0,31%). Por outro lado, o percentual da população não branca que recebe até um salário mínimo (16,78%) é maior do que a da população branca (10,68%).

Dentre as pessoas responsáveis por domicílios particulares, observando as classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita, as pessoas brancas são maioria nas classes de rendimento mais altas, enquanto as pessoas não brancas são maioria nas classes de rendimento mais baixas. Cerca de 1,3% de pessoas brancas responsáveis financeiras por seus domicílios tem rendimento nominal mensal per capita de mais de 10 salários mínimos, a faixa mais alta, contra 0,2% de pessoas não brancas. No outro extremo, cerca de 2,7% das pessoas não brancas responsáveis financeiras por seus domicílios têm rendimento nominal mensal per capita de até 1/8 salário mínimo, contra apenas 0,9% de pessoas brancas na mesma situação econômica.

Marx e Engels nos trouxeram o entendimento de que a história das sociedades é a história das lutas de classes, e a categoria de classe no marxismo nos permite entender as relações entre os que vendem sua força de trabalho e os que detêm a propriedade privada sob a égide do capitalismo. É daí que, segundo Garcia (2022, p. 157), a categoria tem “prioridade ontológica no programa político dos socialistas”.

Contudo, o mesmo autor reforça que o reconhecimento das lutas de classe não significa dizer que a classe trabalhadora seja homogênea e que é atingida pelo capitalismo da mesma forma, conforme os dados dos censos demonstram. “As lutas específicas travadas por marxistas nos diferentes movimentos sociais, sejam ecológicas, de gênero, ou de raça, são taxadas como identitárias – de forma totalmente pejorativa” (Garcia, 2022, p. 158).

A percepção por parte dos marxistas ou de outros movimentos socialistas de que qualquer movimento que parta de uma identidade grupal é essencialista, é antiquada, ortodoxa e foge da realidade social concreta. Haider (2019) vai além, questionando se a identidade de trabalhador oprimido em um sistema de produção explorador também não transformaria os movimentos sindicais em movimentos identitários. Segundo Saffioti (1987), na realidade concreta, raça, classe e gênero são inseparáveis e se transformaram em um único sistema de dominação-exploração, qual seja: patriarcado-racismo-capitalismo. Oliveira (2021, p. 52) expõe de forma definitiva a superação desse perjurativismo:

Não aceito a divina trindade raça, gênero e classe como categorias identitárias. Essa ideia do Espírito Santo da Identidade que ganha três formas divinas consubstanciais não tem lugar na análise materialista. Raça, gênero e classe nomeiam relações sociais inteiramente diferentes, e elas por si são abstrações que precisam ser explicadas em termos de histórias materiais específicas.

O autor chama atenção para o fato de que uma análise da realidade baseada em uma mera interseção das categorias não é suficiente para explicar as desigualdades evidenciadas pelas pesquisas científicas e demonstradas nos números exibidos pelos censos demográficos.

Garcia (2022, p. 165) ressalta que “não há uma luta política que não seja, em alguma medida, baseada em uma identidade comum”, ter uma pauta comum para além da classe, não significa dizer que a luta seja identitarista ou, mais importante, que não seja uma luta anticapitalista. O problema seria o tratamento das “identidades como uma essência imutável” (Garcia, 2022, p. 164), concepção que tem como consequência o lidar com questões de ordem social numa lógica política alinhada com as próprias dinâmicas sociais que reproduzem a lógica que cria o racismo. Travar o debate e o enfrentamento por narrativas em defesa da luta antirracista e anticapitalista deve seguir a lógica de coesão da classe trabalhadora contra o capital, tomando como

ponto de partida a compreensão de que não existe uma classe única, abstrata e sem contradições conforme procuramos demonstrar com os dados apresentados na seção anterior.

No tópico a seguir, vamos abordar as políticas públicas de educação profissional no Brasil no tocante ao atendimento à população negra.

4.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ATENDIMENTO À POPULAÇÃO NEGRA

Nesta subseção, elucidaremos conceitos e categorizações sobre políticas públicas, fazendo uma ponte com as contradições que se observam nas políticas brasileiras de educação profissional.

Operacionalmente, a política pública é

[...] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Saravia, 2016, p. 29).

Ou seja, para Saravia (2016), as políticas públicas orientam um fluxo de decisões públicas destinadas a manter o equilíbrio social, ou estabelecer um desequilíbrio necessário para modificar a realidade social. O mesmo autor acredita que as políticas públicas podem ser consideradas estratégias que apontam para os objetivos de grupos diversos que participam do processo decisório. A finalidade de tais estratégias podem ser consideradas, de modo amplo, a “consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, [e a] felicidade das pessoas” (Saravia, 2016, p. 29).

Corroborando o pensamento de Saravia, Parada (2016) destaca que o objetivo de uma política pública de excelência precisa ter um objetivo definido de forma demográfica, sendo desenvolvidos pelo poder público, e frequentemente, com a participação da comunidade e do setor privado. Parada (2016, p. 69) destaca ainda que “uma política pública de qualidade incluirá diretrizes ou conteúdos, instrumentos ou mecanismos institucionais, definições ou modificações, e a previsão de seus resultados”.

Política e políticas públicas são entidades diferentes, mas se influenciam de maneira recíproca. A política é um conceito amplo, em relação ao poder em geral, que englobam as propostas e execução das políticas públicas. Já as políticas públicas correspondem a soluções específicas sobre como lidar com os assuntos públicos.

Para efetivação das políticas é necessária grande articulação política para definição e gerenciamento do ciclo de uma política pública. Para tanto, os governos precisam coordenar suas políticas públicas com os partidos políticos e os partidos devem ser capazes de se organizar para as eleições e governar, para isto precisam incorporar pessoas com capacidade técnica e científica para elaborar propostas de políticas públicas. Não existem políticas públicas ideais, mas uma variedade de soluções possíveis. Não há garantia de escolher a melhor política pública. Mas é dever dos governos escolher cursos de ação para construir a sua agenda e elaboração (Parada, 2016).

Saravia (2016) propõe uma classificação das políticas públicas segundo suas características:

a) a política pode ser caracterizada como institucional quando é elaborada ou decidida por uma autoridade formal legalmente constituída;

b) uma política é considerada decisória quando caracterizada por um “conjunto sequência de decisões, relativo à escolha de fins e/ou meios, de longo ou curto alcance, numa situação específica e como resposta a problemas e necessidades” (Saravia, 2016, p. 31);

c) quando a política é comportamental, implica dizer que se trata de uma ação ou inação, fazer ou não fazer nada; envolve uma decisão sobre um curso de ação;

d) por fim, a política é considerada causal quando são o produto de ações que têm efeitos no sistema político e social.

Compreendemos as políticas educacionais de um modo geral como sendo institucionais. As políticas que buscam o atendimento de uma população específica, considerada excluída, também podem ser consideradas institucionais. As dificuldades impostas por políticas com essa característica giram em torno da possibilidade de dificuldade de os implementadores alcançarem os objetivos idealizados pelos formuladores das políticas.

Feitas essas considerações, nos cabe explanar sobre as políticas de educação profissional, discutindo brevemente o desenvolvimento dessa modalidade desde suas primeiras aparições no Brasil, suas aproximações e afastamentos dos sentidos atribuídos ao trabalho manual e intelectual desde o (e por causa do) regime escravista. Também cabe discutir as concepções contraditórias que fundamentam a educação profissional na rede pública e privada, uma vez que as políticas públicas de educação profissional também regulamentam estas últimas.

Desde o Brasil Colônia, o trabalho manual, dado ao escravo, era considerado inferior, sujo. Não havia interesse no ensino de profissões a não ser aquelas consideradas superiores, acessíveis à população branca e abastada. No Brasil Império, à medida que a população brasileira aumenta e se diversifica com a chegada de imigrantes e redução da chegada de escravizados através do tráfico negreiro, as relações sociais de trabalho começam a sofrer modificações, sem, no entanto, se modificar completamente. Ianni (1962) fez um aprofundado estudo, já mencionado na seção 3, em que conclui que, na transição do regime escravista para a sociedade de classes, os escravizados assumem o lugar social de negros e pardos, não apenas um lugar dado pela cor da pele, e sim um papel concebido para ocupar um lugar de exclusão dentro da classe trabalhadora, em uma sociedade capitalista competitiva.

Desse modo, o emprego de escravizados ou mesmo trabalhadores livres pardos, considerados agregados, em ofícios de artesanato ou manufatura, afugentavam os trabalhadores livres brancos, preocupados em se diferenciar dos escravizados. Ianni (1962) lembra que outros aspectos, como possuir seus próprios escravizados, eram importantes para o trabalhador livre branco se distinguir dos escravizados.

No entanto, assim como o trabalho manual pesado, insalubre e sujo era destinado ao escravo, havia algumas atividades manuais que eram consideradas aceitáveis para os trabalhadores brancos, os quais desenvolveram estratégias para preservá-las para si. É nesse contexto que se enquadram as corporações de ofício ou irmandades, que possuíam normas rigorosas que proibiam ou desestimulavam o emprego de escravizados em certas atividades (Cunha, 2000).

Associada à rejeição ao trabalho manual, desde a Colônia ocasionalmente havia situações em que era necessário um grande número não disponível de trabalhadores em empreendimentos de grande porte, a exemplo de arsenais da marinha, como lembra Cunha (2000).

Nessas ocasiões, o Estado coagia homens livres miseráveis, em situação social e politicamente vulnerável demais para resistir. De modo semelhante ocorria com os menores: crianças e adolescentes órfãs, “desvalidas da sorte”, abandonadas, eram encaminhadas por juízes e Santas Casas de Misericórdia para trabalhar por alguns anos até que pudessem ter idade para decidir onde trabalhar (Cunha, 2000).

Essa contextualização inicial indica uma bifurcação importante na história da educação profissional no Brasil: o estabelecimento e diferenciações da rede pública de educação profissional em nível federal e da rede privada, com destaque para as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S) e sua configuração ambígua no que se refere à sua criação até a sua gestão. Cunha (2000) sinaliza que desde o período imperial as instituições criadas e administradas pelo Estado voltavam-se para a formação de força de trabalho com cunho assistencialista, atendendo a crianças desvalidas e adultos miseráveis, enquanto iniciativas particulares eram destinadas em sua maioria⁴² a trabalhadores livres interessados em aprender um ofício.

Organizações da sociedade civil começaram a ser criadas alicerçadas no aumento da produção manufatureira no Brasil, em meados do século XIX, com o objetivo de ensinar artes e ofícios e/ou amparar órfãos, sendo mantidas inicialmente com doações e cotas pagas pelos sócios – constituídos por servidores públicos, membros da Igreja, nobres, fazendeiros e comerciantes (Cunha, 2000). A inserção de servidores públicos nessas associações possibilitava a estas “se beneficiarem de dotações governamentais” (Cunha, 2000, p. 91). A dualidade de concepção de educação é caracterizada da seguinte forma por Cunha (200, p. 92):

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação.

⁴² Apesar do momento histórico ser completamente desfavorável para organizações de escravizados e escravizados, há de se lembrar das ações de resistência. Luz (2016) nos informa do importante papel associativo e formativo de irmandades negras, em particular a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, que se localizava em Recife e foi fundamental não só para a profissionalização de trabalhadores, mas também para o ensino de leitura e escrita entre negros que exerciam ofícios específicos, o que não era comum na época.

Desse modo, Cunha (2000) destaca no trecho acima as concepções contraditórias e convergentes que começam a se consolidar no âmbito da educação profissional. Como referência de instituição de cunho assistencialista de ensino profissional, Cunha (2000) menciona o Colégio das Fábricas, criado no Rio de Janeiro em 1809 para abrigar órfãos de Lisboa que foram trazidos na frota que trouxe a família real para o Brasil. As instituições criadas daí em diante tiveram forte influência do Colégio das Fábricas. Seguindo esse perfil institucional, no Brasil republicano são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices por meio do Decreto nº 7.566/1909. Não custa lembrar que no início do século XX, os miseráveis, os desvalidos, as crianças abandonadas eram em sua maioria descendentes de escravizados.

Lima *et al.* (2016) destaca que entre 1909 e 1942 essas instituições apresentam um caráter correcional-assistencialista, e de 1942 a 1990 assumem um caráter taylorista-fordista.

Apesar das semelhanças com as organizações das sociedades civis mencionadas anteriormente, o Sistema S (serviços nacionais de aprendizagem) também tem em sua história a influência de escolas para a formação de operários mantidas pelas empresas ferroviárias, sendo, segundo Cunha (2000), a primeira delas a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, criada na Estrada de Ferro Central do Brasil, em 1906 no Rio de Janeiro. O ensino nessas escolas ainda era assistemático; somente com a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924, o ensino dos ofícios ferroviários passou a ser centralizado e sistematizado. Interessados em ampliar os resultados econômicos propiciados pelo ensino profissional taylorista, a empresa estatal Estrada de Ferro Sorocabana organizou o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP) em 1930, com práticas pedagógicas que enfocavam a eficiência da produção e com a incorporação de psicotestes para seleção e avaliação de aptidão profissional.

Após a criação do SESP, em 1934, o governo de São Paulo aprova e cria o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), a ser mantido com recursos do governo e das ferrovias, com administração autônoma, sendo a direção composta por dois representantes do governo estadual e um representante de cada companhia envolvida com o Centro (Cunha, 2000).

Somente no Estado Novo e com o seu projeto industrialista de desenvolvimento, esse projeto de ensino profissionalizante se estendeu a nível

nacional. A Constituição de 1937, no artigo 129, já apontava para as diretrizes que culminaram no Sistema S:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinados aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Brasil, 1937).

No contexto do governo Vargas, várias mudanças foram efetuadas no ensino geral e profissional do país⁴³. Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde de 1934 a 1945, articulou reformas em defesa da “escola universalista e promovida pelo Estado, visando justamente à formação da ordem pública, a partir da crítica à escola então existente” (Camargo, 2008b, p. 360-361). Entre 1942 e 1946, entra em vigor o que ficou conhecida como a reforma Capanema, que foram reformas no sistema educacional brasileiro, visando a integração deste com o projeto político-ideológico de Vargas, com foco no ensino secundário e ensino industrial para atender a demanda por mão de obra qualificada. Entretanto, Camargo (2008b) observa que a estratégia foi contraditória por alimentar o êxodo rural, visto que o campo continuou sem receber políticas educacionais condizentes com sua realidade. Segundo Medeiros Neta, Lima, Barbosa e Nascimento (2018, p. 226), a reforma acentuou a dualidade estrutural na educação:

Os currículos foram repensados e o ensino secundário ficou em oposição ao profissional, com existência de articulação efêmera entre eles, numa época que havia a necessidade de formação de mão de obra qualificada. [...] o curso secundário foi designado para formar os dirigentes da nação, já os ramos da educação profissional foram constituídos para os seguintes setores da produção: a) primário, para o ensino agrícola; b) secundário para o ensino industrial; c) terciário para o ensino comercial e o d) ensino normal para a formação de professores.

⁴³ Camargo (2008b) chama atenção para o papel do IBGE, criado no pós-revolução de 1930. A instituição tinha um “ideário cívico”, de instrumentalizar a interiorização do país. Na era Vargas, a estratégia de enfrentamento à crise econômica, incutida de integralismo, envolvia a orientação de políticas de assistência social predominantemente rurais, com o objetivo de dar condições de preparo e fixação do trabalhador rural, visando o equilíbrio entre urbanismo e ruralismo (Camargo, 2008b). O brasileiro precisava ser transformado em peça produtiva para a construção do progresso, o que demandava políticas educacionais para a formação de cidadãos e trabalhadores com ‘virtudes cívicas’, nas quais se fundia a postura de reverência ao Estado, à família e a Igreja” (Camargo, 2008b, p. 360).

Os autores enfatizam que a reforma, no intento de atender a demanda por mão de obra qualificada, se alinha também às necessidades do capital de divisão entre conhecimento intelectual e manual; o primeiro para as elites, o segundo para os pobres. Esse projeto político-ideológico destinado à formação de trabalhadores produtivos e subservientes se destinava grandemente à população negra, em sua maioria pobre.

A Reforma Capanema foi instituída através de nove decretos-lei, sendo que os cinco últimos foram implementados mesmo após a queda de Vargas, durante o governo provisório de José Linhares:

- a) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estruturou o ensino industrial;
- b) Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- c) Decreto-lei nº 4.244, de 04 de janeiro de 1942, lei orgânica do ensino secundário, que regulou este grau de ensino nos ciclos ginásial com 4 anos, e o colegial com 3 anos;
- d) Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, lei orgânica do ensino comercial;
- e) Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, lei orgânica do ensino primário, que também estabelece o nível nacional supletivo para adolescentes a partir de 13 anos e adultos;
- f) Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- g) Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);
- h) Decreto-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que regulamenta a aprendizagem dos comerciários e os deveres dos empregadores;
- i) Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que regulamenta o ensino agrícola.

Esses decretos-lei regulamentam os ensinos primário e secundário, e demarcam a distinção entre ensino geral e profissional nesses níveis de ensino. Como

reflexo desse projeto em desenvolvimento, o censo de 1940 é o primeiro a detalhar dados referentes ao ensino profissional nos diferentes graus de ensino, infelizmente sem recorte por cor. De 1940 até 1991 esse detalhamento se repete, de modo que podemos observar o aumento de pessoas com curso completo de educação profissional: em 1940, o percentual da população com diploma de educação profissional é de 0,63%; em 1950, 0,99%; em 1960, 1,24%; em 1970, 1,86%; em 1980, 3,30%; e em 1991, último ano em que a discriminação da espécie do curso aparece nos censos e o único com recorte racial nesse quesito, o total de pessoas com diploma profissional é de 5,36%, destes sendo 1,30 pessoas negras e 3,98% pessoas brancas.

Às dúvidas sobre o caráter do Sistema S, diversos autores como Melo e Moura (2016) respondem o caracterizando como uma instituição público-privada, a partir da finalização do debate com o texto expresso na Constituição Federal de 1988, artigo 240, que reconhece os Serviços Sociais Autônomos como privados, porém, devidos às suas fontes de custeio, chamada de parafiscais, devem prestar contas dos recursos públicos recebidos e submeter-se ao controle do Tribunal de Contas, como qualquer pessoa física ou jurídica e entidade pública ou privada (Lôbo, 2013). Contudo, esses recursos denominados parafiscais recebem certa flexibilização da fiscalização, mantendo ainda uma certa confusão na definição do que é público e privado.

Essas duas vertentes de concepções de educação profissional, uma reproduzida pela RFEPCT e muitas vezes pelas redes estaduais, e outra propagada pelo Sistema S e reproduzida por escolas privadas de formação profissional, caracterizam a área no Brasil hoje. Uma com ênfase em uma formação integral que se fundamente em concepções de ser humano, educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia que possibilitem a emancipação da classe trabalhadora (Frigotto, 2001; Ciavatta, 2005; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005) a outra focada no ensino por competências atendendo às novas exigências do mercado de trabalho, muitas vezes focado em teoria no “saber fazer” para tornar mais dinâmico um currículo considerado demasiadamente teórico, que no entanto acaba um educação tecnicista esvaziada do desenvolvimento de um ensino-aprendizagem humanizador (Arruda, Moretti, 2019).

Com as mudanças no cenário político, econômico e social brasileiro, foi também necessário fazer ajustes nas políticas educacionais com as chamadas leis de equivalência do ensino, que culminaram na Lei da Reforma Industrial, qual seja a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial federal, com modificações

curriculares, pedagógicas e administrativas. Essas modificações atendem a demandas do governo Juscelino Kubistchek (1956-1961) e à industrialização nacional, adequando não só as escolas industriais a essas demandas, como também aumentando a flexibilização no acesso ao ensino superior.

No regime militar, é retomado um projeto político-econômico de capitalismo dependente, sob o qual se estruturam também as políticas de educação profissional. Na década de 1970 é promulgada a Lei nº 1971, de 11 de agosto de 1971, que tornou obrigatória a educação profissional no nível secundário. Na prática, a legislação acentuou a dualidade estrutural entre o ensino geral e profissional, posto que escolas privadas de ensino geral não seguiram essa orientação. Além disso, houve uma redução do currículo propedêutico para ceder espaço às disciplinas técnicas. As escolas secundárias da rede pública estadual tiveram dificuldades de recursos humanos e orçamentários para a manutenção dessa lei, que ficou vigente até a promulgação da Lei nº. 9.394/1996 (LDB).

Nesse contexto de contradições impostas por interesses socioeconômicos divergentes, onde a classe dominante opõe-se fortemente a qualquer iniciativa que possa emancipar a classe trabalhadora, é que se estabelece o Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Esse decreto acaba com a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, configurando-se em uma enorme derrota nas trincheiras de luta daqueles que defendiam uma educação profissional emancipatória e fortalecendo a proposta educacional do Sistema S. Posteriormente, essa frente de discussão da política educacional avança e, em um contexto político mais favorável possibilitado pelo Governo Lula, conquista a revogação do Decreto anterior com a publicação do Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Esse novo decreto regulamenta a educação profissional estabelecida pelo artigo 39 da LDB e constitui o ensino médio integrado ao ensino técnico.

Contudo, o novo decreto também não deixa de contemplar os interesses empresariais com a manutenção das ofertas denominadas “concomitante”, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, e “subsequente”, para quem já concluiu o ensino médio. A própria RFEPCT se coloca em situação de contradição posto que defende como carro-chefe de seus Institutos a forma integrada, no entanto oferece também os cursos subsequentes e concomitantes. Nesse formato, o Sistema S e demais escolas privadas atingem um

número muito maior de matrículas⁴⁴, tendo sido o Sistema S, inclusive, o principal beneficiário no recebimento de recursos públicos federais para a execução do PRONATEC, criado pela Lei nº. 12.513 de 26 de outubro de 2011, conforme apontam diversos estudos (Lima *et al.*, 2016; Nascimento, 2015; Melo, Moura; 2016). O PRONATEC foi um programa responsável pela realização em todo o Brasil de cursos, custeados pelo Governo Federal, de formação inicial e continuada e de cursos técnicos de nível médio, sob a promessa de rápida inserção no mercado de trabalho.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, possibilita mais uma tentativa na história brasileira de flexibilizar o acesso às universidades e educação profissional de nível médio, agora com recorte social e racial. Precisamos aqui fazer uma opção objetiva de assinalar que as políticas públicas educacionais retratadas nesta subseção devem também ser consideradas políticas de ação afirmativa que visam atender a classe trabalhadora, e que esta, em sua maioria, é composta pela população negra. Quando o Estado define políticas precarizadas de educação profissional para a classe trabalhadora, ele também determina o tipo de educação a qual a população negra terá acesso. A Lei nº 12.711 foi e ainda é um importante esforço no sentido de diminuir a diferença de acesso à formação profissional entre a população branca e negra, porém, sem mudanças nas condições socioeconômicas e políticas estruturantes determinadas pelo capitalismo dependente, o racismo continuará visível nos indicadores educacionais, não apenas por ser uma condição subjacente às desigualdades de classe, mas por ser, o racismo, uma condição necessária para a manutenção do capitalismo na dinâmica econômica mundial.

⁴⁴ De acordo com o Censo Escolar de 2020, de 236.320 matrículas realizadas na forma concomitante de educação profissional, 62% foram de escolas privadas, 28% de escolas estaduais, 8% de escolas federais e 1% de escolas municipais. Já a forma subsequente teve um total de 936.547 matrículas, sendo 58% delas de escolas privadas contra 29% de escolas estaduais, 12% federais, e 1% de matrículas de redes municipais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia

Era papel que eu catava
Para custear o meu viver
E no lixo eu encontrava livros para ler
Quantas coisas eu quis fazer
Fui tolhida pelo preconceito
Se eu extinguir quero renascer
Num país que predomina o preto

Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.

Maria Carolina de Jesus

Maria Carolina de Jesus tinha uma escrita forte sobre sua dura realidade de catadora de papel. Foi encontrada por acaso por um repórter que faria uma matéria sobre a favela onde ela residia, a favela do Canindé, em São Paulo. Maravilhado com suas poesias, o repórter contribuiu para que dois anos depois seus poemas fossem reunidos no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, no qual a poesia acima aparece. Em sua poesia, ao mesmo tempo que apontava o racismo brasileiro, sugeria ao fim a esperança por dias em que a igualdade racial pudesse ser vivida. Arriscamos dizer que esta tese procura, como Maria Carolina, denunciar o racismo, mas também sonhar que este possa ser superado com as transformações sociais necessárias para a mudança do sistema vigente.

Ao caminhar para as considerações finais, ousou pensar que chegamos aqui mais com apontamentos e indicações para novas investigações do que com respostas objetivas, porém tentaremos responder a pergunta de partida: O que os indicadores dos censos demográficos sobre o acesso da população negra à educação profissional nos dizem sobre as ações políticas direcionadas para tal oferta educacional? Assim sendo, diante do objetivo geral declarado, verificamos problemas que dificultam analisar o acesso à educação profissional da população negra ao longo do período em que foram realizados os censos demográficos, quais sejam:

- a) A não realização do censo em 1910 e em 1930;

- b) A ausência de dados populacionais com recorte racial em 1900, 1920 e 1970;
- c) As mudanças na classificação racial em cada censo;
- d) As mudanças nas categorias sobre educação investigadas em cada censo;
- e) A ausência ou pouco detalhamento de dados educacionais com recorte racial nos censos das décadas de 1890, 1950, 1960, 1980 e 1991.

Diante desses pontos, refletimos que, somando-se à ausência de pesquisas demográficas com recorte racial em 1900 e 1920 com a não realização do censo em 1890, 1910 e 1930, temos uma janela de 50 anos sem pesquisas populacionais promovidas pelo governo federal com base no recorte racial. Um período histórico decisivo para a população de ex-escravizados e seus descendentes, visto que a promulgação da abolição da escravidão foi em 1888, e a seguir não houve políticas públicas destinadas à inserção cidadã dessa população na sociedade de classes em formação. Pelo contrário, os investimentos governamentais foram destinados à compensação financeira dos senhores de escravizados. Além disso, já haviam incentivos para a chegada de imigrantes europeus, tendo o aumento da população imigrante no Brasil se intensificado década após década do final do século XIX ao início do século XX. Diferente do que ocorreu com a população negra, os imigrantes europeus foram recebidos com incentivos públicos para moradia e acesso ao trabalho urbano e rural, este último, inclusive, visando a expansão e colonização do território brasileiro, especialmente nas regiões sul e sudeste. No que se refere à investigação por raça, há na tomada de decisão de retirar a classificação racial um reflexo do pensamento social que defendia seja o racismo científico ou o mito da democracia racial brasileira. Para nós, uma indicação contundente de negação da desigualdade racial. Encaramos da mesma forma a ausência de indicadores educacionais por raça nas décadas de 1890, 1950, 1960, 1980 e 1991, mostrando o tamanho do interesse dos governos vigentes em identificar as necessidades educacionais da população negra brasileira.

Houve, no final da década de 1970, um aumento do interesse no meio acadêmico por pesquisas qualitativas acerca da situação da população negra em diversas dimensões da vida: educação, trabalho, moradia, renda, como mostraram os estudos antecedentes. Tal interesse foi motivado pelos estudos dos anos de 1950 a 1970 que confirmam a desigualdade racial brasileira, inclusive para além das

desigualdades sociais, e das limitações impostas pela ditadura, que cercearam a investigação das condições de vida da população negra

O censo de 2000 já apresentava diversas categorias de investigação em educação: alfabetizados, alfabetizados por domicílio, frequência escolar, nível de ensino, anos de estudo, nível educacional concluído. Outras pesquisas passam a complementar os censos, como o Censo Escolar, iniciado em 2008, e a PNAD Contínua, em 2012.

Estudos de outras áreas, como os da história da educação profissional e história da educação da população negra, elucidam lacunas existentes sobre o aprendizado de ofícios “para os filhos dos desvalidos” no final do império e início da república. No contexto histórico pós-abolição, os desvalidos são os ex-escravizados e seus descendentes. Na sociedade de classes em formação no início do XX, estes passam a compor a massa de trabalhadores reserva que alimenta a exploração da classe trabalhadora, como também atende aos serviços não qualificados, informais ou precarizados.

O racismo como aparato ideológico se mantém na transição da sociedade escravista para a sociedade de classes, entretanto com algumas mudanças, de modo a racializar e hierarquizar a classe trabalhadora. Ao pensamento social brasileiro conservador e dominante, desse modo, não interessa contribuir para destacar a desigualdade racial; pelo contrário, reflete a estrutura conservadora da sociedade brasileira. Nesse contexto, é possível compreender que o debate sociológico, histórico e filosófico acerca da desigualdade racial que chega ao senso comum tende a se alinhar com a agenda política conservadora e neoliberal vigente.

A confirmação da desigualdade racial em pesquisas qualitativas, a retomada e o fortalecimento dos movimentos negros na década de 1980, e o avanço da agenda neoliberal no Brasil criaram um cenário favorável para a implementação de discussões sobre ações afirmativas na educação para a população negra nos moldes da experiência estadunidense que, no entanto, difere do Brasil em demografia, formação da sociedade, história e caracterização do racismo, desenvolvimento socioeconômico e educacional, agenda política, entre outros aspectos discutidos. Organizações do movimento negro que se alinham epistemologicamente ao marxismo defendem que a reserva de vagas é não só um paliativo para amenizar os conflitos gerados pela desigualdade racial gritante no âmbito educacional, como também chamam atenção para o fato de que somente a inserção em si nos cursos de nível superior não é

suficiente para a permanência e conclusão dos estudantes, assim como também não é suficiente para a transformação social necessária para garantir condições de vida dignas para a classe trabalhadora, em sua maioria composta por pessoas pretas e pardas. Não basta apenas garantir o acesso ao ensino superior, é necessária uma transformação radical para melhorar a educação básica pública brasileira, desde as condições de trabalho docente até a infraestrutura das escolas.

Por outro lado, movimentos negros baseados na autoafirmação da identidade negra e na defesa da representatividade enfrentaram o debate midiático contra as cotas raciais, na expectativa de que o acesso à educação superior possibilitasse a ascensão social de pretos e pardos no contexto do sistema capitalista.

Os movimentos negros, independentemente de suas fundamentações epistemológicas, tiveram papel importante para tornar evidente o racismo estrutural na sociedade brasileira, em especial após a década de 1980, contribuindo também, contraditoriamente, para que a população negra pudesse cada vez mais se identificar como tal, de modo que no Censo de 2010 a população negra é maioria no país pela primeira vez. Contudo, os movimentos negros identitários parecem ter mais espaço na mídia, em consonância com o contexto de políticas neoliberais no Brasil. Diante de dados cada vez mais evidentes das desigualdades raciais, em especial na educação, a conjuntura possibilita o avanço das discussões sobre as cotas raciais até a sua implementação. Os movimentos negros como um todo consideram-na uma conquista no contexto brasileiro e no momento histórico de sua implementação por ampliar o acesso ao ensino superior e educação profissional, e possivelmente o acesso ao trabalho com melhores remunerações. Como uma travessia possível antes de conquistar a transformação radical da sociedade, em que a raça e o racismo, por serem socialmente construídos, poderão ser superados em uma sociedade igualitária.

Observamos com a pesquisa que, após dez anos da implementação da políticas de cotas raciais e com o avanço na mídia do debate sobre o racismo estrutural através de denúncias, houve, por um lado, avanços no acesso à educação como um todo, e em especial à educação profissional pela população negra. A expansão da RFEPCCT contribuiu com a democratização do acesso à educação profissional. Por outro lado, as condições estruturais socioeconômicas e políticas que mantêm o racismo não se modificaram ao longo da história brasileira, inclusive no breve período em que políticas mais inclusivas à população negra foram implementadas. No contexto atual, os prejuízos às políticas sociais foram imensos, e

para a educação profissional não foi diferente, com a redução ano após ano dos recursos destinados à RFEPCT, principalmente à assistência estudantil. Ainda que a lei de cotas esteja em vigor, seria necessário ver quais as condições para os estudantes negros permanecerem e concluírem os cursos no contexto atual, e o mais importante: se suas formações têm possibilitado não somente a sua ascensão social, mas também a possibilidade de contribuir ativamente para a transformação social em conjunto com a classe trabalhadora.

Desse modo, caberiam novas pesquisas sobre as condições de acesso, permanência e conclusão dos estudantes negros na educação profissional e sobre a atuação social do profissional oriundo das instituições principalmente da RFEPCT, compreendendo seu papel como agente social de forma crítica e ética.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. Prefácio da edição brasileira. *In*: HAIDER, A. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019a.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019b. *E-book*.
- ANDERY, M. A. P. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T. M. A. P. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). *In*: ANDERY, M. A. P. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ARRUDA, F. P; MORETTI, V. D. Desenvolvimento do pensamento teórico na educação profissional: em busca da superação dialética da prática. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- AVILA, M. M. **O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina: Campus São José**. 2012. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2012.
- BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- BASTIDE, R; FERNANDES, F. **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. rev. São Paulo: Global, 2008.
- BENEDICTO, R. M. Sobre o pensamento crítico como supremo dever do “intelectual orgânico”. Prefácio. *In*: MOORE, Carlos. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia Cenafro, 2010. (Col. Repensando África, Vol. 5.).
- BERNI, P. E. O. **Igualdade e ação afirmativa: políticas de cotas rígidas nos processos seletivos de acesso ao ensino superior**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 1998.
- BONFIM, M. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Einstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL, Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937.

BRASIL. Decreto nº 113D, de 2 de janeiro de 1890. Restaura e reorganiza a Directoria Geral de Estatística, creada pelo art. 2º da lei n. 1829 de 9 de setembro de 1870, e manda proceder ao segundo recenseamento da população dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, Coleção leis do império do Brasil, v. fasc. 1. 2 jan. 1890. p. 2.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 26 jul. 1934. Seção 1, p. 15330.

BRASIL. Decreto nº 4.181, de 16 de março de 1942. Dispõe sobre a criação de Seções de Estatística Militar e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1942. p. 378.

BRASIL. Decreto nº 4.740, de 13 de junho de 2003. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jun. 2003, p. 2.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 abr. 2008. Seção 1, p. 03.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909, p. 6975.

BRASIL. Decreto nº 8.341, de 17 de dezembro de 1881. Anexa à Secretaria de Estado dos Negócios do Império os serviços da extincta Directoria Geral de Estatística. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, Coleção leis do império do Brasil – 1881, v. 2, 17 dez. 1881. p. 1241.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 9 fev. 1942. Seção 1, p. 1997.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino comercial. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1943. Seção 1, p. 19217.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 113.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 116.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.621, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 12 jan. 1946. Seção 1, p. 541.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 12 jan. 1946. Seção 1, p. 542.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 23 ago. 1946. Seção 1, p. 12019.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1942.

BRASIL. INEP. Portaria nº 156, de 20 de outubro de 2004. Resolve determinar que as unidades escolares adequem suas fichas de matrícula aos quesitos do questionário do Censo Escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 out. 2004. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Lei nº 10.369, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 01.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 jul. 2008. p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 01.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 03.

BRASIL. Lei nº 2.792, de 20 de outubro de 1877. Fixa a Despesa e Orça a Receita Geral do Imperio para os exercicios de 1877 - 1878 e 1878 - 1879, e dá outras

providencias. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, Coleção de leis do império do Brasil – 1877, v. 1, 20 out. 1877. p. 48.

BRASIL. Lei nº 2.940, de 31 de outubro de 1879. Fixa a Despesa e orça a Receita Geral do Imperio para os exercicios do 1879-1880 e 1880-1881, e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, Coleção de leis do império do Brasil – 1879, v. 1, 31 out 1879. p. 104.

BRASIL. Lei nº 3.348, de 20 de outubro de 1887. Orça a Receita Geral do Imperio para o exercicio de 1888 o dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, Coleção de leis do império do Brasil – 1887, v. 1, 20 out. 1887. p. 33.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 17 fev. 1959. Seção 1, p. 3009.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 dez. 1996. p. 28442.

BRASIL. Lei nº. 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 out. 2011. p. 1.

BRASIL. Lei nº. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (revogado). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7760.

BRASIL. Lei nº. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jul. 2004. p. 18.

BRASIL. Ministério da Saúde. Doença pelo Coronavírus 2019, Brasil. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, n. 5, p. 1-11, 2020. Disponível em: http://maismedicos.gov.br/images/PDF/2020_03_13_Boletim-Epidemiologico-05.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Indicadores de vigilância em saúde descritos segundo a variável raça/cor, Brasil. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 48, n. 4, p. 1-35, 2017.

CAMARGO, A. P. R. Aquarela dos números: a questão racial nos censos em perspectiva histórica. *In*: SENRA, N. de C. **História das estatísticas brasileiras: estatísticas organizadas (1936-1972)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008a. v. 3.

CAMARGO, A. P. R. Mensuração racial e campo estatístico nos censos brasileiros (1872-1940): uma abordagem convergente. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: ciências humanas**. Belém, v. 4, n. 3, p. 361-385, set./dez. 2009.

CAMARGO, A. P. R. O ideário cívico do IBGE: reformas sociais de base e projeto de brasil aos olhos da estatística. *In*: SENRA, N. de C. **História das estatísticas brasileiras: estatísticas organizadas (1936-1972)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008b. v. 3.

CARMO, Nicácia Lina do. **Grupos de pesquisa sobre relações raciais presentes no Diretório do CNPQ**. 2020. 78 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

CASTRO, F. G. **Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Gurupi**: reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2016.

COELHO, W. de N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais**: referências técnicas para a atuação de psicólogas(os). Brasília: CFP: 2017.

COORDENADORIA DE ENSINO SUPERIOR. Ministério da Educação. **Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965**. Define os cursos de pós-graduação. Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.

CORDEIRO, M. C. R. **Engenharia genética**: conceitos básicos, ferramentas e aplicações. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2003. Disponível em:
<https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/568132/1/doc86.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2022.

DANTAS, M. J. P. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio**: um estudo no IFPB – Campus João Pessoa. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, M^a. H. M. “Irene no céu”: poesia e racismo. **Revista Fim do Mundo**. Marília, nº 4, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/11670/7078>. Acesso em: 09 mar. 2022.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. **Recenseamento do Brasil, realizado em primeiro de setembro de 1920**. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1922. v. 1: Introdução: aspecto físico do Brasil: geologia, flora e fauna, evolução do povo brasileiro, histórico dos inquéritos demográficos.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. **Recenseamento do Brazil em 1872**. Rio de Janeiro: DGE, 1876. 141 p.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. **Recenseamento do Brazil realizado em 1 de setembro de 1920**. Vol. IV, 4^a parte. População. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1929. 906 p.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. **Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação, culto e analfabetismo da população recenseada em 31 de dezembro de 1890**. Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1898. 358 p.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. **Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1900**. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1905. 91 p.

DURAT, K. R. **Resiliência como resistência**: a trajetória de estudantes negros cotistas da UTFPR na região sudoeste do Paraná. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

Escola (1910). **A Republica**, Natal, 13 jan. 1910.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da “raça branca”. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. (Vol. 1).

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, L. C. D. da S. **Cotistas e não cotistas**: qual o desempenho dos alunos do IFMT? 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – CFCH, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado Interinstitucional UFPE/IFMT, Recife, 2016.

FISCHER, T; WAIANDT, C. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 87-110, abr. 2012.

FONSECA, P. C. D. **Desenvolvimentismo**: a construção do conceito. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

FRAGOSO, S; RECUERO, R; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional. In: MOURA, D. H. (org.). **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, J. **Racismo, capital e emancipação humana**: notas sobre a questão negra na tradição comunista. São Paulo: Instituto Caio Prado Júnior, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOES, E. F; RAMOS, D. O.; FERREIRA, A. J. F. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000300301. Acesso em: 09 set. 2020.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, L. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. Vol. I.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, SECADI, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, L. A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. *In*: FONSECA, M V; SILVA, C. M. N; FERNANDES; A. B. (org.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOUVÊA, M. C; XAVIER, A. P. Retratos do Brasil: raça e instrução nos censos populacionais do século XIX. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 34, n. 122, p. 99-120, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DxkkQBGN63fYyHyGdyPW9R/#> . Acesso em: 16 set. 2023.

GUERREIRO RAMOS, A. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e antirracismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 3, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

HAIDER, A. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: veneta, 2019.

HAMÚ, D. R. P. **Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do Programa UFGInclui**. 2014. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HASENBALG, C. A. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, C. A. Estatísticas do século XX: educação. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

HEILBORN, M. L; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (org.) **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: Módulo I**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **As metamorfoses do escravo**: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, abr. 2004a.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

IANNI, O. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Biblioteca**. Disponível em: <https://www.biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2021a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 1950**. Série nacional. Vol. I. Rio de Janeiro: IBGE, 1956. 354 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 1960**. Série nacional. Vol. I. Rio de Janeiro: IBGE, 1978?. 177 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: Brasil. VIII Recenseamento geral – 1970. Série nacional. Vol. I. Rio de Janeiro: IBGE, 1973. 331 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. IX Recenseamento geral do Brasil – 1980. Vol. I, Tomo 4, n. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1983. 267 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 1991**: características gerais da população e instrução. Rio de Janeiro: IBGE, 1996. 229 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000**: educação. Resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. 227 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: educação e deslocamento. Resultados das amostras. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 201 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estudos sobre a alfabetização e a instrução do Brasil, conforme as apurações do censo demográfico de 1940**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1948. 539 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Institucional**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 14 jan. 2021b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Metodologia do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003b. (Série Relatórios Metodológicos, 25). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv5295.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento geral do Brasil (1º de setembro de 1940)**. População e habitação: quadro de totais para o conjunto da união e de distribuição pelas regiões fisiográficas e unidades federadas. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1950. 209 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jun. 2019.

JESUS, M. C. **Antologia pessoal**. MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2002. p. 77-96.

LEÃO, A. F. S. **História, memória e relações etnicorraciais**: diálogos com a juventude negra de educação profissional e tecnológica integrada de nível médio do CEFET-MG. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LEHFELD, N. **Metodologia e conhecimento científico**: horizontes virtuais. Petrópolis: Vozes, 2007.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. Petrogrado, 1918. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estado-e-a-revolucao.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

LIMA, M; PACHECO, Z. S. T. A; FERREIRA, A. P. R; MACIEL, S. L. O público e o privado na educação profissional: um estudo sobre a execução do Pronatec na rede federal e no SENAI. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 871-885 set./dez. 2016.

LÔBO, A. de F. **A prerrogativa constitucional referente à imunidade tributária concedida às entidades de educação e de assistência social**. Brasília, 2013. Instituto Brasiliense de Direito Público. Disponível em: https://repositorio.idp.edu.br/bitstream/123456789/1350/1/Artigo_ADRIENE%20DE%20FARIA%20LOBO.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUZ, I. M. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. *In*: FONSECA, M. V; BARROS, S. A. P. (org.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

MACHADO, M; BESSA, Á; FERES JÚNIOR, J. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA): evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017)**. Rio de Janeiro: UERJ; IESP, 2017.

MARCELINO, F. T. **A criação dos institutos federais e o acesso de quilombolas no IFRN: análise da Lei nº 12.711/2012**. Natal: IFRN, 2018.

MARCELINO, F.T. A produção de conhecimento sobre cotas raciais no portal de periódicos da CAPES. *In*: NÉGREIROS, F; SOUZA, M. P. R. (org.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, 2017. Vol. 2.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**. Trad. Régis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASCHEK, E. **Mappa do município neutro**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1870. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242547>. Acesso em: 20 set. 2019.

MAYORGA, C; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**. v. 12, n. 24, p. 263-281, maio/ago. 2012.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf> Acesso em: 14 out. 2015.

MEDEIROS NETA, O. M.; LIMA, E. L. M.; BARBOSA, J. K. S. F.; NASCIMENTO, F. L. S. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, Natal, v. 4, ano 34, p. 223-235, 2018.

MELO, T. G. S.; MOURA, D. H. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **Revista Holos**, Natal, v. 6, ano 32, 2016.

MINAYO, M. C. de S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional, Tecnológica e Científica. **Plataforma Nilo Peçanha 2019 (ano base 2018)**. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Acesso em: 09 mai. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONT'ALVÃO NETO, A. L. **Estratificação do acesso ao ensino superior no Brasil**. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOORE, C. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia Cenafro, 2010. (Col. Repensando África, Vol. 5).

MOURA, C. Florestan Fernandes e o negro: uma interpretação política. **Revista Princípios**. São Paulo, ed. 50, p. 76-83, ago./set./out. 1998. Disponível em: <http://www.revistaprincipios.com.br/artigos/50/cat/1504/florestan-fernandes-e-o-negro-uma-interpreta%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica-.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, M. L. O. do. A política de educação profissional e a mercantilização da educação: o público e o privado na execução do PRONATEC. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n.50, set.-dez. 2015.

NEWTON, H. Capitalismo negro re-analisado. *In*: **CIÊNCIAS REVOLUCIONÁRIAS. Todo poder ao povo!** Artigos, discursos e documentos do partido dos panteras negras. 3. ed, 2018, p. 239-246.

NOGUEIRA, F. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural**: apontamentos para uma discussão conceitual. Disponível em: <https://movimientos.org/node/371?key=371>. Acesso em: 07 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021.

OLIVEIRA, D. Uma análise marxista das relações raciais. Prefácio. *In*: MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois/Anita Garibaldi, 2014.

OLIVEIRA, L. A. P.; SIMÕES, C. C. S. O IBGE e as pesquisas populacionais. **Revista Brasileira de Estudos da População**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 291-302, jul./dez. 2005.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. (Textos para discussão, nº 996). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

PACÍFICO, M. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos**, Fortaleza, n. 21, ano 11, p. 220-231, jan-jun. 2019.

PAIVA, C. A.; GODOY, M. M.; RODARTE, M. M. S. et al. **Publicação crítica do recenseamento geral do império do Brasil de 1872**: relatório provisório. Belo Horizonte: CEDEPLAR/FACE/UFMG, 2012. 106 p. Disponível em: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop-72-brasil/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PARADA, E. L. Política y políticas públicas. *In*: SARAVIA, E; FERRAREZI, E. (org.) **Políticas Públicas**. Brasília; ENAP, 2016. v. 1.

PAULA, S. R. **Trajetória de jovens negros egressos do ensino superior e desigualdade social**. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PETRUCCELLI, J. L. **A declaração de cor/raça no Censo 2000**: um estudo comparativo. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais, 2002. (Texto para Discussão, 6).

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. *In*: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 91-120.

PIZA, E; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./fev. 1998-1999.

POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PRADO JR, C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Ed. eletrônica. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 1973. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

RAMOS, J. de S. Ciência e racismo: uma leitura crítica de Raça e assimilação em Oliveira Vianna. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 573-601, maio-ago. 2003.

REIS, J. J. Presença negra: conflitos e encontros. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: 2007.

RIBEIRO, C. M. **Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas**. 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIO, Cristiane Porfírio de Oliveira do. **O movimento operário e a educação dos trabalhadores na primeira república: a defesa do conhecimento contra as trevas da ignorância**. 2009. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ROCHA, Emerson Ferreira. **O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza no Brasil com os dados do Censo Demográfico de 2010**. 2015. 188 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALES, M. M. **À flor da pele: uma análise crítica de discursos empresariais sobre diversidade racial no trabalho**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS JUNIOR, R. R. dos. **Políticas de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)**. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, B. de S. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 9, p. 9-86, 1982.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, N. B. dos; DARIDO, M. Clóvis Moura e a materialidade da raça na luta de classes. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, v. 14, n. 00, p. e021003, 2021. DOI: 10.20396/cemarx.v14i00.15152. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/15152>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SANTOS, P. C. Um olhar sobre as exposições universais. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2013, Natal. **Anais [...]** Natal: Associação Nacional de História, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1362520918_ARQUIVO_CesarA NPUH1.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, R. A; SILVA, R. M. N. B. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018.

SANTOS, S. R. dos. **Ligando campos**: Estado, avaliação e educação profissional do campo. Natal: EDIFRN, 2019.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, E; FERRAREZI, E. (org.) **Políticas públicas**. Brasília; ENAP, 2016. v. 1.

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **Retrato em branco e negro**: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SENKEVICS, A. S; MACHADO, T. S; OLIVEIRA, A. S. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP. Brasília: INEP, 2016.

SENRA, N. de C. **História das estatísticas brasileiras**: estatísticas desejadas (1822-1889). Rio de Janeiro: IBGE, 2006a. v. 1.

SENRA, N. de C. **História das estatísticas brasileiras**: estatísticas legalizadas (1889-1936). Rio de Janeiro: IBGE, 2006b. v. 2.

SENRA, N. de C. **História das estatísticas brasileiras**: estatísticas organizadas (1936-1972). Rio de Janeiro: IBGE, 2008. v. 3.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, E. F. P. **A dimensão subjetiva da desigualdade racial**: significações de pós-graduandos negros sobre o percurso escolar até o doutorado. 2020. 129 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, F. C. da. **A democratização do acesso ao ensino superior**: um estudo sobre o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e sobre o sistema de reservas de cotas de vagas étnico-raciais. 2007. 193 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, L. S. **Cotas étnico-raciais no IFSUL campus Bagé**: sob o olhar do aluno cotista. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Direitos Humanos) – Universidade Católica de Pelotas – Mestrado em Política Social e Direitos Humanos, 2018.

SILVA, R. M. **Pelos meandros do Plano Nacional de Educação**: pode-se superar a exclusão? 2017. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil**. 2017. 213 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. *In*: SANTOS, S. A. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2007, p. 141-164.

SISTEMA ÚNICO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (SUAP). Natal: 2017. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/accounts/login/?next=/>. Acesso em: 7 jul. 2017.

SOUZA, A. B. de. **História da educação de negros em Uberlândia**: memórias, dilemas e resistências (1950-1970). 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, K. C. C. de. **Mestres/as negros/as**: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmção na Pós. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TOLEDO, C. A. A; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

VIEIRA JR., R. J. A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. *In*: SANTOS, S. A. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2007. p. 83-101.

VILAS-BÔAS, R. M. **Ações afirmativas e o princípio da desigualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease (Covid-19) advice for the public**. Disponível em:
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-forpublic>.
Acesso em: 29 abr. 2020.

WU, X; RAMESH, M; HOWLETT M; FRITZEN S. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Capítulo 7. Brasília: ENAP, 2014.

ANEXO B – POPULAÇÃO BRASILEIRA, SEGUNDO OS CENSOS DEMOGRÁFICOS
DE 1872 A 2010

Ano	Número de habitantes
1872	9.930.478
1890	14.333.915
1900	17.438.434
1920	30.635.605
1940	41.236.315
1950	51.944.397
1960	70.191.370
1970	93.139.037
1980	119.002.706
1991	146.825.475
2000	169.872.856
2010	190.755.799

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2003, 2007, 2012).

ANEXO C – SÍNTESE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E/OU POPULACIONAIS POR COR/RAÇA NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS DE 1872 A 2010

População de 1872 residente no Brasil, conforme instrução e condição, em números absolutos e porcentagem

Categorias		Pessoas livres	%	Pessoas escravizadas	%
Adultos	Sabem ler e escrever	1.564.051	13,00%	1.403	0,01%
	Analfabetos	6.855.621	56,97%	1.509.403	12,54%
	Total (A)	8.419.672	69,96%	1.510.806	12,55%
População escolar	Frequentam escola	251.792	2,09%	0	0,00%
	Não frequentam escola	1.565.453	13,01%	228	0,00%
	Sem informações da frequência escolar	6.488	0,05%	279.860	2,33%
	Total (B)	1.823.733	15,15%	280.088	2,33%
Total geral (A+B)		10.243.405	85,12%	1.790.894	14,88%

Fonte: Paiva, Godoy, Rodarte et al. (2012).

População estimada de 1890 residente no Brasil por cor, em números absolutos e porcentagem

	Número de habitantes	%
Branca	6.302.198	43,97%
Preta	2.097.426	14,63%
Cabocla	1.295.796	9,04%
Mestiça	4.638.495	32,36%
Total	14.333.915	100,00%

Fonte: Reis (2007).

População de 1890 residente no Brasil, segundo instrução e nacionalidade, em números absolutos e porcentagem

Instrução	Nacionalidade	Habitantes	%
Sabem ler e escrever	Brasileiros	1.921.976	13,41%
	Estrangeiros	198.583	1,39%
Não sabem ler nem escrever	Brasileiros e Estrangeiros	12.213.356	85,21%
Total		14.333.915	100%

Fonte: Directoria Geral de Estatística (1898).

População de 1900 residente no Brasil, por instrução, idade e nacionalidade, em números absolutos e porcentagem

	Brasileiros	%	Estrangeiros	%	Nacionalidade ignorada	%	Total	%
Analfabetos menores de 15 anos	6.234.535	37,50%	172.496	1,04%	25.804	0,16%	6.432.835	38,69%
Analfabetos maiores de 15 anos	5.775.001	34,73%	334.989	2,01%	56.557	0,34%	6.166.547	37,09%
Com instrução	3.580.243	21,53%	339.796	2,04%	107.570	0,65%	4.027.609	24,22%
Total	15.589.779	93,76%	847.281	5,10%	189.931	1,14%	16.626.991	100,00%

Fonte: Directoria Geral de Estatística (1908).

População de 1920 residente no Brasil, segundo a instrução, idade e nacionalidade, em números absolutos e porcentagem

Idade	Sabe ler e escrever						Não sabe ler e escrever					
	Brasileiros	%	Estrangeiros	%	Total	%	Brasileiros	%	Estrangeiros	%	Total	%
0 a 6 anos	37.871	0,12%	788	0,00%	38.659	0,13%	6.429.172	20,99%	28.475	0,09%	6.457.647	21,08%
7 a 14 anos	1.262.416	4,12%	36.715	0,12%	1.299.131	4,24%	5.222.142	17,05%	60.744	0,20%	5.282.886	17,24%
7 anos e mais	6.628.095	21,64%	826.603	2,70%	7.454.698	24,33%	15.950.089	52,06%	734.512	2,40%	16.684.601	54,46%
15 anos e mais	5.365.679	17,51%	789.888	2,58%	6.155.567	20,09%	10.727.947	35,02%	673.768	2,20%	11.401.715	37,22%
Todas as idades	6.665.966	21,76%	827.391	2,70%	7.493.357	24,46%	22.379.261	73,05%	762.987	2,49%	23.142.248	75,54%

Fonte: Directoria Geral de Estatística (1929).

População de 5 a 39 anos, recenseada no Brasil em 1940, que estão recebendo instrução, segundo o grau de ensino e cor, em números absolutos e porcentagem

	Branços	%	Pretos	%	Amarelos	%	Pardos e de cor não declarada	%	Total	%
Grau Elementar	2.191.276	5,31%	261.202	0,63%	23.440	0,06%	491.789	1,19%	2.967.707	7,20%
Grau Médio	283.974	0,69%	3.929	0,01%	1.817	0,00%	19.192	0,05%	308.912	0,75%
Grau Superior	38.106	0,09%	227	0,00%	139	0,00%	1.822	0,00%	40.294	0,10%
Não declarado	66.708	0,16%	6.686	0,02%	710	0,00%	14.748	0,04%	88.852	0,22%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950).

População de 10 anos ou mais, recenseada no Brasil em 1940, com curso completo, segundo o grau de ensino e cor, em números absolutos e porcentagem

	Branços	%	Pretos	%	Amarelos	%	Pardos e de cor não declarada	%	Total	%
Grau Elementar	1.334.620	3,24%	60.000	0,15%	14.100	0,03%	152.790	0,37%	1.561.510	3,79%
Grau Médio	336.348	0,82%	2.802	0,01%	2.439	0,01%	17.097	0,04%	358.686	0,87%
Grau Superior	102.066	0,25%	486	0,00%	468	0,00%	3.476	0,01%	106.496	0,26%
Não declarado	55.375	0,13%	1.147	0,00%	355	0,00%	4.557	0,01%	61.434	0,15%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950).

População de 10 anos e mais, recenseada no Brasil em 1940, que possuem curso completo ou diploma, por grau de ensino, segundo a espécie do curso ou diploma

Espécie do curso ou diploma		Grau elementar	%	Grau médio	%	Grau superior	%
Ensino geral ou propedêutico	Pré-primário	605	0,001%	-	-	-	-
	Fundamental	10.258	0,025%	32.734	0,079%	-	-
	Complementar	2.244	0,005%	4.143	0,010%	-	-
Ensino magisterial, cultural ou profissional		24.713	0,060%	134.421	0,326%	100.813	0,244%
Ensino supletivo		27.656	0,067%	234	0,001%	-	-
Ensino emendativo		1.250	0,003%	50	0,000%	-	-
Ensino de outras modalidades, mal definido ou não especificado		346	0,001%	598	0,001%	944	0,002%
Ensino elementar, médio ou superior sem especificação		1.494.438	3,624%	186.506	0,452%	1.680.944	4,076%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950).

População de 10 anos e mais, residente no Brasil em 1950, com instrução e com curso completo, por grau de ensino e cor, em números absolutos e porcentagem

Instrução/ grau de ensino	Brancos	%	Pretos	%	Pardos	%	Amarelos	%	Sem declaração de cor	%	Total	%
Não saber ler e escrever	5.831.236	11,23%	1.761.546	3,39%	3.999.703	7,70%	31.546	0,06%	21.542	0,04%	11.645.573	22,42%
Sem declaração de instrução	20.077	0,04%	4.844	0,01%	8.251	0,02%	293	0,00%	3.705	0,01%	37.170	0,07%
Grau elementar	4.523.535	8,71%	228.890	0,44%	551.410	1,06%	74.652	0,14%	10.208	0,02%	5.388.695	10,37%
Grau médio	928.905	1,79%	6.794	0,01%	41.410	0,08%	8.744	0,02%	1.295	0,00%	987.148	1,90%
Grau superior	157.934	0,30%	448	0,00%	3.568	0,01%	924	0,00%	196	0,00%	163.070	0,31%
Sem declaração de grau	8.355	0,02%	81	0,00%	247	0,00%	77	0,00%	6	0,00%	8.766	0,02%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1956).

População recenseada em 1960 por cor

	Número de habitantes	%
Brancos	42.838.639	61,03%
Pretos	6.116.848	8,71%
Pardos	20.706.431	29,50%
Amarelos	482.848	0,69%
Sem declaração	46.604	0,07%
Total	70.191.370	100,00%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1978?).

População de 10 anos e mais, residente no Brasil em 1960, com curso completo, segundo a espécie de curso, em números absolutos e porcentagem

Espécie do curso		Grau elementar	%	Grau médio				Grau superior	%
				Primeiro ciclo	%	Segundo ciclo	%		
Ensino geral	Primário	10.070.079	14,35%	-	-	-	-	-	-
	Ginásial	-	-	1.191.056	1,70%	-	-	-	-
	Colegial	-	-	-	-	301.279	0,43%	-	-
Ensino cultural ou profissional		1.018	0,001%	129.746	0,18%	423.963	0,60%	317.572	0,45%
Ensino emendativo		1.052	0,001%	330	0,00%	0	0,00%	-	-
Ensino de outras modalidades, mal definido ou não especificado		1.399	0,002%	880	0,00%	284	0,00%	3.855	0,01%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1978?).

População de 10 anos e mais, residente no Brasil em 1970, com curso completo, segundo a espécie de curso, em números absolutos e porcentagem

Espécie do curso		Grau elementar	%	Grau médio				Grau superior	%	Sem declaração	%
				Primeiro ciclo	%	Segundo ciclo	%				
Ensino geral	Primário	14.784.258	15,87%	-	-	-	-	-	-	0	0,00%
	Ginásial	-	-	2.582.761	2,77%	-	-	-	-	0	0,00%
	Colegial	-	-	-	-	841.501	0,90%	-	-	0	0,00%
Ensino cultural ou profissional		5.632	0,01%	50.186	0,05%	1.133.494	1,22%	541.348	0,58%	0	0,00%
Ensino emendativo		27	0,00%	21	0,00%	0	0,00%	-	-	0	0,00%
Ensino de outras modalidades, mal definido ou não especificado		0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	131	0,00%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1973).

População recenseada em 1980 por cor

	Número de habitantes	%
Branca	64.540.467	54,23%
Preta	7.046.906	5,92%
Parda	46.233.531	38,85%
Amarela	672.251	0,56%
Sem declaração	517.897	0,44%
Total	119.011.052	100,00%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1983).

População recenseada do Brasil em 1980, de 5 anos ou mais, por cor, segundo os anos de estudo, em números absolutos e porcentagem

Anos de estudo	Branca	%	Preta	%	Parda	%	Amarela	%	Sem declaração	%	Total	%
Sem instrução e menos de 1 ano	14.103.172	11,85%	2.945.924	2,48%	10.658.111	8,96%	105.302	0,09%	165.474	0,14%	27.977.983	23,51%
1 ano	3.226.308	2,71%	430.353	0,36%	2.823.543	2,37%	21.358	0,02%	29.651	0,02%	6.531.213	5,49%
2 anos	4.317.537	3,63%	542.256	0,46%	3.324.632	2,79%	27.862	0,02%	37.904	0,03%	8.250.191	6,93%
3 anos	5.552.479	4,67%	584.925	0,49%	3.445.069	2,89%	35.306	0,03%	43.413	0,04%	9.661.192	8,12%
4 anos	11.961.585	10,05%	929.018	0,78%	5.163.150	4,34%	116.360	0,10%	67.471	0,06%	18.237.584	15,32%
5 anos	2.068.292	1,74%	173.094	0,15%	1.145.461	0,96%	18.273	0,02%	14.348	0,01%	3.419.468	2,87%
6 anos	1.923.440	1,62%	137.466	0,12%	915.416	0,77%	20.071	0,02%	12.580	0,01%	3.008.973	2,53%
7 anos	1.797.638	1,51%	117.127	0,10%	806.289	0,68%	19.689	0,02%	11.522	0,01%	2.752.265	2,31%
8 anos	3.354.149	2,82%	166.056	0,14%	1.127.010	0,95%	58.652	0,05%	16.360	0,01%	4.722.227	3,97%
9 anos	895.006	0,75%	39.157	0,03%	332.564	0,28%	15.694	0,01%	5.104	0,00%	1.287.525	1,08%
10 anos	938.984	0,79%	37.609	0,03%	317.806	0,27%	17.769	0,01%	5.037	0,00%	1.317.205	1,11%
11 anos	3.202.504	2,69%	84.869	0,07%	814.169	0,68%	76.535	0,06%	14.101	0,01%	4.192.178	3,52%
12 anos	368.869	0,31%	5.960	0,01%	57.540	0,05%	10.542	0,01%	1.386	0,00%	444.297	0,37%
13 anos	355.528	0,30%	5.751	0,00%	54.422	0,05%	11.116	0,01%	1.586	0,00%	428.403	0,36%
14 anos	423.700	0,36%	5.299	0,00%	55.481	0,05%	12.607	0,01%	1.787	0,00%	498.874	0,42%
15 anos	932.705	0,78%	9.284	0,01%	100.219	0,08%	31.140	0,03%	3.315	0,00%	1.076.663	0,90%
16 anos	412.013	0,35%	2.564	0,00%	37.267	0,03%	12.398	0,01%	1.216	0,00%	465.458	0,39%
17 anos ou mais	197.490	0,17%	1.714	0,00%	20.755	0,02%	4.618	0,00%	4.373	0,00%	228.950	0,19%
Anos de estudo não determinados	51.940	0,04%	2.639	0,00%	22.270	0,02%	865	0,00%	1.026	0,00%	78.740	0,07%
Total	56.083.339	47,12%	6.221.065	5,23%	31.221.174	26,23%	616.157	0,52%	437.654	0,37%	94.579.389	79,47%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1983).

População recenseada do Brasil em 1980, de 10 anos ou mais, com curso completo, por grau de ensino e espécie do curso, em números absolutos e porcentagem

Espécie do curso	Nível elementar	%	1º grau	%	2º grau	%	Nível superior	%
Ensino geral	26.115.538	21,94%	7.344.021	6,17%	3.354.863	2,82%	-	-
Educação especial	2.926	0,00%	995	0,00%	1.064	0,00%	-	-
Ensino profissionalizante	7.883	0,01%	24.213	0,02%	2.042.026	1,72%	-	-
Ensino superior	-	-	-	-	-	-	1.790.000	1,50%
Mestrado ou doutorado	-	-	-	-	-	-	63.537	0,05%
Sem declaração	380.244	0,32%	47.453	0,04%	27.712	0,02%	19.518	0,02%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1983).

População de 10 anos ou mais, recenseada em 1991, por grau de ensino e espécie de curso, segundo a cor ou raça, em números absolutos e porcentagem

Grau de ensino e espécie de curso	Branca	%	Preta	%	Parda	%	Amarela	%	Indígena	%	Sem declaração	%
Elementar	22.750.374	15,49%	2.181.636	1,49%	17.895.206	12,19%	227.308	0,15%	43.442	0,03%	108.988	0,07%
Ensino geral	20.852.120	14,20%	1.693.866	1,15%	13.770.480	9,38%	145.208	0,10%	34.744	0,02%	77.892	0,05%
Educação especial	830	0,00%	15	0,00%	329	0,00%	10	0,00%	-	-	-	-
Ensino profissionalizante	850	0,00%	138	0,00%	477	0,00%	27	0,00%	-	-	-	-
1º grau	1.896.574	1,29%	487.617	0,33%	4.123.920	2,81%	82.063	0,06%	8.698	0,01%	31.096	0,02%
Ensino geral	1.858.451	1,27%	485.824	0,33%	4.109.657	2,80%	81.588	0,06%	8.660	0,01%	30.984	0,02%
Educação especial	32	0,00%	-	-	10	0,00%	-	-	-	-	-	-
Ensino profissionalizante	38.091	0,03%	1.793	0,00%	14.253	0,01%	475	0,00%	38	0,00%	112	0,00%
2º grau	7.755.551	5,28%	318.914	0,22%	3.022.010	2,06%	129.370	0,09%	5.457	0,00%	26.063	0,02%
Ensino geral	5.343.413	3,64%	211.073	0,14%	1.820.583	1,24%	108.436	0,07%	3.395	0,00%	19.420	0,01%
Educação especial	209	0,00%	28	0,00%	73	0,00%	21	0,00%	-	-	-	-
Ensino profissionalizante	2.411.929	1,64%	107.813	0,07%	1.201.354	0,82%	20.913	0,01%	2.062	0,00%	6.643	0,00%
Superior	3.261.629	2,22%	52.055	0,04%	513.880	0,35%	90.141	0,06%	1.501	0,00%	9.057	0,01%
Mestrado ou Doutorado	129.609	0,09%	2.048	0,00%	16.128	0,01%	2.810	0,00%	80	0,00%	532	0,00%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1996).

Pessoas de 25 anos ou mais, recenseadas em 2000, por nível educacional concluído e cor ou raça, em números absolutos e porcentagem

Nível educacional concluído	Branca	%	Preta	%	Parda	%	Amarela	%	Indígena	%	Sem declaração	%
Nenhum	4.792.211	2,82%	1.356.873	0,80%	6.066.349	3,57%	36.296	0,02%	102.895	0,06%	110.136	0,06%
Alfabetização de adultos	69.331	0,04%	14.466	0,01%	71.681	0,04%	895	0,00%	1.006	0,00%	1.071	0,00%
Fundamental incompleto 1ª série a 3ª série	7.204.963	4,24%	1.254.052	0,74%	6.588.575	3,88%	41.731	0,02%	68.685	0,04%	92.777	0,05%
Fundamental incompleto 4ª série a 7ª série	15.072.428	8,87%	1.707.330	1,01%	9.051.608	5,33%	99.818	0,06%	94.028	0,06%	143.572	0,08%
Fundamental	6.692.356	3,94%	653.084	0,38%	3.477.838	2,05%	56.857	0,03%	36.751	0,02%	57.781	0,03%
Médio	9.374.163	5,52%	635.086	0,37%	3.726.968	2,19%	123.691	0,07%	34.323	0,02%	69.591	0,04%
Superior – graduação	4.531.679	2,67%	118.316	0,07%	680.456	0,40%	126.866	0,07%	7.051	0,00%	21.341	0,01%
Mestrado ou doutorado	261.057	0,15%	5.532	0,00%	27.864	0,02%	5.823	0,00%	701	0,00%	1.067	0,00%
Total	48.288.005	28,43%	5.807.998	3,42%	30.023.804	17,67%	494.010	0,29%	349.196	0,21%	501.438	0,30%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2003).

Pessoas de 25 anos ou mais de idade, recenseadas em 2010, por nível de instrução, segundo a cor ou raça, em números absolutos e porcentagem

Nível de instrução	Branca	%	Preta	%	Parda	%	Amarela	%	Indígena	%	Sem declaração	%
Sem instrução e fundamental incompleto	23.013.912	12,06%	5.197.164	2,72%	25.437.608	13,34%	537.978	0,28%	256.315	0,13%	23.128	0,01%
Fundamental completo e médio incompleto	8.103.928	4,25%	1.347.796	0,71%	6.533.647	3,43%	176.422	0,09%	42.401	0,02%	57	0,00%
Médio completo e superior incompleto	14.788.514	7,75%	2.054.254	1,08%	9.922.773	5,20%	336.095	0,18%	55.122	0,03%	55	0,00%
Superior completo	9.162.543	4,80%	470.962	0,25%	2.562.261	1,34%	250.021	0,13%	16.163	0,01%	66	0,00%
Não determinado	146.697	0,08%	25.925	0,01%	119.464	0,06%	4.243	0,00%	996	0,00%	-	-
Total	55.215.595	28,95%	9.096.101	4,77%	44.575.754	23,37%	1.304.759	0,68%	370.997	0,19%	23.306	0,01%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).