



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC**

GENILSON FERREIRA DA SILVA

**O SILÊNCIO REVELADO: A EDUCAÇÃO PÚBLICA, A
EDUCAÇÃO PRIVADA E AS QUESTÕES RACIAIS APÓS A
PROMULGAÇÃO DA LEI 4.024/1961 (1961 – 1994)**

**SALVADOR
2017**

GENILSON FERREIRA DA SILVA

**O SILÊNCIO REVELADO: A EDUCAÇÃO PÚBLICA, A
EDUCAÇÃO PRIVADA E AS QUESTÕES RACIAIS APÓS A
PROMULGAÇÃO DA LEI 4.024/1961 (1961 – 1994)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes

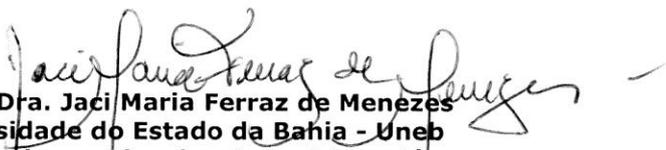
**SALVADOR
2017**

FOLHA DE APROVAÇÃO

O SILÊNCIO REVELADO: A EDUCAÇÃO PÚBLICA, A EDUCAÇÃO PRIVADA E AS QUESTÕES RACIAIS APÓS A PROMULGAÇÃO DA LEI 4.024/1961 (1961-1994)

GENILSON FERREIRA DA SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 11 de maio de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências de La Educación
Universidad Católica de Córdoba, UCC, Argentina



Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura
Universidade Federal da Bahia, UFBA
Doutorado em Administração Educacional
The Pennsylvania State University (Penn State), U.S.A.



Prof. Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Elizabete Conceição Santana
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educación Moral y Democracia
Universidad de Barcelona, UB, Espanha



Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Genilson Ferreira da

O silêncio revelado: a educação pública, a educação privada e as questões raciais após a promulgação da Lei 4.024/1961 (1961-1994) / Genilson Ferreira da Silva – Salvador, 2017. 214 f.

Orientadora: Jaci Maria Ferraz de Menezes

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. .

Contém referências.

1. Ensino- Legislação - Brasil. 2. Relações Raciais. I. Menezes, Jaci Maria Ferraz de. II. Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

CDD 370.1170981

*Na sala de aula o professor precisa ser um cidadão
e um ser humano rebelde.*

Florestan Fernandes

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, aos meus pais, Antônia Ferreira da Silva e José Wálter Pereira da Silva por mostrarem a mim e a meus irmãos, a quem também dedico esta tese, a educação como único caminho possível para enxergar a sociedade de forma diferente.

A minha família nuclear, Veruska, Ana Cecília e Clarice por entenderem e torcerem por mim no momento de ausência exigido pela elaboração desta tese.

A professora Jaci Menezes pela orientação serena, eficiente e motivadora, que possibilitou descobertas e a conclusão desta etapa da vida acadêmica.

Aos colegas do Colegiado de História do Campus VI Caetité, em especial Jairo Carvalho do Nascimento e Márcia Cristina Lacerda Ribeiro, pelas conversas importantes no amadurecimento da pesquisa.

RESUMO

A presente tese trata das conexões entre Educação brasileira e realidade racial, sob uma perspectiva em que ambos os fenômenos sociais acontecem de forma concomitante, motivados, em termos históricos, por processos de redemocratização do País, toda vez que se esgota um período ditatorial. Foi assim no intervalo democrático entre meados dos anos de 1940 e início dos de 1960, período marcado pelo encaminhamento do projeto de lei de diretrizes para o Congresso Nacional, proporcionando um debate sobre educação, que dividiu em lados opostos defensores da educação pública e defensores da escola privada, ao tempo em que discussões e estudos sobre a realidade racial apontando para discriminação de negros e mestiços também se processavam. Mais adiante, com o fim do regime de exceção inaugurado em abril de 1964, mais precisamente entre o final da década de 1970 e todo o decênio de 1980, acontecem novamente os debates sobre educação, confrontando mais uma vez os que advogavam em favor da escola pública e aqueles favoráveis à educação privada, no mesmo momento em que debates sobre a realidade racial brasileira discriminatória vem à tona. Em essência, buscamos, na pesquisa, entender, entre os anos de 1961 e 1994, intervalo de tempo marcado, em seu início pela promulgação da primeira lei de diretrizes da Educação brasileira e, por último, pela apresentação de Emenda Constitucional feita por Florestan Fernandes na qual propunha reparações raciais via educação pública, as possíveis conexões entre debates sobre a Educação e debates raciais, não como uma mera coincidência, mas como um fenômeno marcante da História da Educação Brasileira, em que a defesa da educação pública implicaria em uma maior possibilidade de inserção de negros e mestiços na instrução formal, ao tempo em que a defesa da educação privada implicaria na manutenção dos privilégios, sobretudo, aqueles responsáveis pela preterição de negros e mestiços.

Palavras-chave: Lei de Diretrizes e Bases. Educação Pública. Relações Raciais.

ABSTRACT

The present thesis deals with the connections between Brazilian Education and racial reality, in a perspective in which both social phenomena occur concomitantly, motivated, in historical terms, by processes of redemocratization of the Country, every time a dictatorial period expires. It was thus in the democratic period between the mid-1940s and the early 1960s, a period marked by the referral of the draft bill to the National Congress, providing a debate on education, which divided on opposing sides of public education advocates Private school, while discussions and studies on the racial reality pointing to discrimination against blacks and mestizos also took place. Later, with the end of the exception regime inaugurated in April 1964, more precisely between the end of the 1970s and the whole decade of the 1980s, the debates on education again took place, again confronting those who advocated in favor of the school Public and those favoring private education, at the same time as debates on discriminatory Brazilian racial reality come to the fore. In essence, it was sought in the research to understand, between the years of 1961 and 1994, a marked interval of time, in its beginning by the promulgation of the first law of directives of the Brazilian Education and, finally, by the presentation of Constitutional Amendment made by Florestan Fernandes Where it proposed racial reparations through public education, the possible connections between debates on education and racial debates, not as a mere coincidence, but as a remarkable phenomenon in the History of Brazilian Education, where the defense of public education would imply a greater possibility of insertion of Blacks and mestizos in formal education, while the defense of private education would imply the maintenance of privileges, especially those responsible for the pretense of blacks and mestizos.

Keywords: Law of Guidelines and Bases. Public Education. Racial Relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL ENTRE 1961 E 1994: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	14
1.1 Educação e questões raciais: o objeto da pesquisa	15
1.2 Antecedentes históricos da promulgação da Lei de Diretrizes	15
1.3 História e Educação: diálogo possível?	18
1.4 A História da Educação e a Revolução Historiográfica do século XX.....	21
1.5 A interdisciplinaridade, a apresentação das fontes documentais e uso de conceitos fundamentais para a pesquisa em Educação	26
1.6 História e Educação: fontes bibliográficas, fontes documentais e seus procedimentos metodológicos	34
CAPÍTULO II - A PROMULGAÇÃO DA LEI 4.024/1961: RETRAÇÃO DOS DEBATES RACIAIS E EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE DITADURA	41
2.1 O Contexto Histórico	41
2.2 Educação brasileira e implantação da Lei de Diretrizes: um pouco de História Política	48
2.2 População e condições sócio raciais nos anos de 1960	58
2.3 A Educação Brasileira após 1964	64
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENTRE A DITADURA E O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO	75
3.1 Introduzindo o capítulo	75
3.2 Panorama geral da década de 1970	76
3.3 A educação brasileira ao longo dos anos de 1970.....	82
3.4 Educação pública e questões raciais: debates estancados	98
CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO: A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA COMO MEIO INSERÇÃO PARA A POPULAÇÃO NEGRA	105
4.1 As ideias centrais do capítulo.....	105
4.2 Os anos de 1980 e seu contexto histórico	106
4.2.1 A redemocratização não é uma unanimidade.....	107
4.2.2 O fim da ditadura e a redemocratização do país: a constituinte e a constituição	

4.3 A educação nos anos de 1980: os dados do Censo, a persistência do fenômeno de discriminação de pretos e pardos	118
4.4 A motivação pela defesa da educação pública e os debates raciais	133
4.4.1 O fim da obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau: ensaio do público versus o privado	134
4.4.2 O retorno debates raciais e a defesa da escola pública.....	135
4.4.3 A reação privatista.....	147
CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO NOS ANOS DE 1990 E A LUTA DE FLORESTAN FERNANDES POR REPARAÇÃO RACIAL ATRAVÉS DA ESCOLA PÚBLICA	154
5.1 Tempos de neoliberalismo e a década de 1990	154
5.2 A educação brasileira em tempos neoliberais	160
5.3 Educação e discriminação racial no Censo de 1991.....	168
5.4 Isonomia racial e defesa da educação pública: a proposta de Florestan Fernandes	178
5.4.1 Florestan Fernandes e a defesa da educação pública	179
5.4.2 A denúncia da discriminação racial no Brasil e a apresentação da emenda constitucional	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
1 Fontes Primárias	202
2 Bibliografia	211

LISTA DE TABELAS

Capítulo I

Tabela 1- Pessoas de mais de 10 anos portadoras de diplomas ou que possuem curso completo em % Brasil, 1940 e 1950

Capítulo II

Tabela 2 – Brasil: Ginásios públicos e privados em 1955

Tabela 3 – Brasil: instrução dos brasileiros em % entre os anos de 1940, 1950 e 1960

Tabela 4 – Brasil: população brasileira por cor

Tabela 5 – Brasil: instrução dos Brasileiros de 5 anos e mais

Tabela 6 – Brasil: pessoas de 10 anos ou mais, por cor, portadoras de diplomas em %

Tabela 7 – Brasil/1980: anos de instrução de 4 a 16 e mais anos quanto à cor

Tabela 8 – Operação Ibiúna: estudantes fichados pelo DOPS e suas instituições de ensino superior de origem

Capítulo III

Tabela 9 – Número de Cursos Pré-vestibulares por cidade da região sul-sudeste-centro-oeste – 1971

Tabela 10 – Brasil: Alfabetização das pessoas de 5 anos e mais

Tabela 11 – Brasil: Estudantes de 5 anos e mais segundo o grau frequentado, 1970

Tabela 12 – Brasil: Número de Estudantes no Grau Elementar, 1970

Tabela 13 – Brasil: Número de Estudantes no Grau Médio, 1970

Tabela 14 – Brasil: Número de Estudantes no Grau Superior, 1970

Tabela 15 – Brasil: Ocupação de pessoas economicamente ativa por sexo – professores e funções auxiliares

Capítulo IV

Tabela 16 – Brasil: população geral em 1980

Tabela 17 – Brasil: instrução dos brasileiros

Tabela 18 – Brasil: pessoas sem instrução e menos de 1 ano segundo a cor

Tabela 19 – Brasil; instrução dos brasileiros por ano de escolarização

Tabela 20 – Brasil: instrução por ano de estudo e cor

Tabela 21 – Brasil: instrução de pessoas por grau e por cor nos anos de 1940, 1950 e 1980 em %

Capítulo V

Tabela 22 – Brasil: população geral por cor ou origem racial

Tabela 23 – Brasil: população alfabetizada por cor ou origem racial

Tabela 24 – Brasil: população não alfabetizada por cor ou origem racial

Tabela 25 – Brasil: alfabetizados e não alfabetizados por cor ou origem racial

Tabela 26 – Brasil: instrução dos estudantes de 5 anos ou mais de idade

Tabela 27 – Brasil: instrução dos estudantes por cor ou raça segundo o nível frequentado

Tabela 28 – Brasil: instrução dos brasileiros em todos os graus de ensino segundo a cor ou origem racial em %

INTRODUÇÃO

Em texto publicado na revista *Carta Capital* do dia 16 de novembro de 2016, assinada por Rovená Rosa, lia-se em epígrafe: “No Brasil, brancos frequentam escolas por mais tempo, enquanto pretos e pardos têm acesso à escola de pior qualidade”. Em outra revista, a *Caros Amigos*, também de 2016, em artigo intitulado “Novas Escolas” se podia ler:

A escola está aquém da sociedade”, afirma o sociólogo e coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara. “Além dos conteúdos não refletirem a sociedade, eles estão desatualizados. Do mesmo modo, as formas de organização da escola não dialogam com os alunos (MODELLI, 2016, p. 16).

A referência às matérias das revistas acima, mostra um problema presente envolvendo educação e realidade racial brasileira. O primeiro texto jornalístico informa que, em termos raciais, a escola é um espaço reservado mais para os brancos do que para os negros brasileiros. Enquanto o segundo texto trata de um problema educacional que teima em persistir por décadas seguidas. Se recuarmos até a década de sessenta do século XX veremos que as inflexões do sociólogo Daniel Cara, citado pelo texto da segunda revista, soarão contemporâneas ao tempo e à sociedade.

Pelo exposto, fica patente que não avançamos muito nem em educação, nem em isonomia nas nossas relações raciais. Uma incursão rápida sobre a história da educação no Brasil, como também na história de nossas relações raciais nos últimos cinquenta anos mostrarão, de forma inequívoca, que esses problemas não foram resolvidos, tornando-se, portanto, temas recorrentes. Não resolvemos ainda os problemas educacionais mais sérios. Também não solucionamos os problemas raciais que impedem relações iguais entre negros e brancos, principalmente porque os primeiros são afastados dos bancos das escolas e das universidades. Por persistirem insistentemente no tempo e no espaço, tais eventos tornam-se problemas contemporâneos.

São dessas questões que esta tese se ocupa: de dois problemas contemporâneos e persistentes, imersos na história de um tempo presente. Esmiuçando melhor, trata-se do estudo de fenômenos correlatos, que liga educação e realidade racial no Brasil dos anos de 1961 a 1994, ou, melhor dizendo, o presente estudo aborda sobre as vicissitudes da educação brasileira, mormente aqueles responsáveis por impulsionar debates entre os que advogam em favor da educação pública e aqueles protetores da educação privada, em momentos históricos

nos quais emergem discussões acerca das relações raciais. De modo interessante, os debates raciais se explicitam mais, toda vez que se discute a importância da educação pública como principal fator de construção de projeto de nação, provocando, em contrapartida, a reação dos que defendem entregar todo o processo de instrução à iniciativa privada.

Outrossim, observamos em nossas relações históricas, a emergência de debates envolvendo a educação, toda vez que o País passa por um transcurso rumo à redemocratização. A abertura democrática aponta para a anuência de interlocuções com posições distintas sobre a educação e projeto nacional, no qual os discursos “estatistas” se distinguem dos discursos “privatistas”. A partir destas discussões postas em cena, aspectos como educação, privilégio, desenvolvimento autônomo, dependência, entre outros, tornam-se assuntos centrais nos discursos feitos por políticos, educadores, intelectuais, e assim por diante.

Tão importante quanto os debates sobre educação, são aqueles atinentes às relações raciais brasileiras. No período republicano, principalmente o do século XX, o despertar para o entendimento das relações raciais acontece mediante a abertura para se pensar o processo educacional brasileiro. Nesse sentido, as posturas conflitantes entre os adeptos da educação pública e os da educação privada, expõem as principais tramas raciais, dando a entender que a ocupação dos espaços sociais passa necessariamente pela instrução, só possível via instrução formal.

A compreensão desses fenômenos exigiu um olhar para a realidade social brasileira em busca daquilo que não é tão visível a olho nu. Para possibilitá-lo foi preciso investigar em fontes distintas, observar os pormenores tanto sobre a educação quanto as questões raciais. Assim, os fatos percebidos através do exercício da pesquisa informam sobre a existência de barreiras no acesso de negros e mestiços (pretos e pardos, se usarmos os termos presentes dos censos) às fases mais elementares de instrução formal, seja na educação pública, seja na educação privada. O acesso desigual à educação tem como principal condicionante a cor da pele, evento que só pode ser entendido mediante o uso do conceito de racismo.

Entender os fenômenos da realidade educacional brasileira em consonância com as relações raciais exigiu a elaboração de uma narrativa, estruturada em forma de tese e dividida em cinco capítulos. Com a exceção do primeiro capítulo, onde se apresenta o objeto da pesquisa, os procedimentos teóricos e metodológicos, os capítulos seguintes obedecem a uma ordem cronológica partindo da década de 1960, como o advento da promulgação da nossa Lei de Diretrizes, indo até o início da década de 1990, mais especificamente, o ano de 1994,

quando Florestan Fernandes propõe emenda constitucional com o fito de promover reparações raciais via educação pública.

As informações sistematizadas e apresentadas no primeiro capítulo procuram dar conta de aspectos mais teóricos e metodológicos. Nele o objeto da pesquisa é apresentando, reiterando-se a importância de estudar o fenômeno histórico de preterição de negros e mestiços do processo de educação formal, tomando como pano de fundo os debates educacionais que separam defensores da educação pública de defensores da educação privada, no mesmo momento em que eclodem debates sobre a realidade racial brasileira.

Considerou de suma importância, ainda nesse primeiro capítulo, traçar algumas considerações a respeito da pesquisa histórica e sua relação com o campo da Educação, para, mais adiante, apontar esclarecimentos quanto à adoção, nesta pesquisa, de inovações historiográficas advindas da experiência da historiografia francesa, bem como da historiografia marxista inglesa. Como tributária das escolas historiográficas citadas, as novidades trazidas por essas implicaram na ampliação de novos temas, considerando que tudo é história; na adoção de novas interpretações, sem desconsiderar a subjetividade do pesquisador; a ampliação da noção de fontes documentais, necessário para a pesquisa de novos objetos; e a aproximação da História com outras ciências sociais, na qual a possibilidade de ampliação das questões metodológicas e conceituais tornou o trabalho do historiador mais consistente.

O capítulo contempla também reflexões sobre os principais conceitos utilizados na tese, além de informar os autores mais fundamentais, selecionados para construção de um diálogo teórico. Nessa direção, tornou-se imprescindível apontar e comentar sobre as fontes primárias utilizadas na pesquisa, como também ponderar, em termos metodológicos, sobre a Análise de Conteúdo, enquanto princípio metodológico utilizado para o trato com os documentos.

Já o segundo capítulo examina todo o período referente à década de 1960, mostrando a retração dos debates sobre a Educação, bem como as discussões atinentes às relações raciais brasileiras, por conta da implantação da Ditadura Militar em 1964. Essencialmente, as ponderações mostram um recuo desses debates ainda no momento de promulgação da Lei de Diretrizes, em 1961, muito por conta do rearranjo político que visava atender tantos aos interesses dos defensores da escola pública, quanto aos interesses dos privatistas. Além disso, aspectos relevantes como a fragilização da educação pública provocada pelo autoritarismo expressos na reforma do Ensino Superior, realizada através da Lei 5.540, de 28 de novembro

de 1968, no Ato Institucional Nº 5-AI5, de dezembro de 1968, e no decreto 447, de 26 de fevereiro de 1969, são devidamente estudados.

Procurando detalhar mais sobre a Educação brasileira no transcurso da década de 1960, ainda prestamos atenção no processo de fortalecimento da iniciativa privada através do fortalecimento dos cursinhos pré-vestibulares, ao tempo em que as iniciativas do governo militar, conforme acima afirmado, provocavam o enfraquecimento da educação pública. Todas essas ponderações sobre a Educação e as questões raciais foram realizadas depois de ter sido feito uma ampla consideração sobre o contexto histórico da década de 1960 e de observar a não inclusão, no censo publicado nesta década, de dados referentes à instrução dos brasileiros a partir da cor da pele, como aconteceu nos censos divulgados em 1940 e 1950, muito embora os dados informem quem é branco, preto, amarelo e pardo.

No terceiro capítulo, os eventos tratados referem-se aos anos setenta do século passado. O capítulo toma forma a partir da análise de conjuntura feita em seu início, com o fito de entender as questões educacionais e raciais. As principais considerações referenciam-se no fato de a Ditadura Militar ter passado do maior grau de enrijecimento do regime de exceção, no início da década, para adentrar num estado de retração no final do período, proporcionando o processo de abertura política. Os caminhos traçados pelos militares retiraram completamente toda informação racial do censo publicado nesse período, não possibilitando saber a cor dos brasileiros, muito menos a instrução considerando a cor da pele.

Sobre o primeiro momento, quando a ditadura chega ao ápice, foi feito exame sobre a continuidade da retração dos debates educacionais, aqueles que diferiam defensores de educação pública dos defensores da educação privada, como também a retração dos estudos e discussões sobre as questões raciais. Nesse sentido, no tocante à Educação, entre outros aspectos, foi priorizada, como principal evento, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, realizada através da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, como uma ação do governo militar de relegar a educação pública à formação técnica.

O segundo momento da década de 1970, tratado no terceiro capítulo, atesta o enfraquecimento do regime ditatorial e aponta para o recrudescimento dos debates sobre Educação, uma vez que, em termos políticos, a redemocratização do País passa a ser pautada, em razão do fortalecimento dos movimentos sociais mais progressistas. Esse movimento em direção à redemocratização, além de provocar o retorno das discussões sobre a educação brasileira, faz despertar com a mesma intensidade estudos e debates sobre as nossas relações raciais, cujos marcos principais residem na emergência dos Movimentos Negros e no

surgimento de pesquisas inovadoras que entendem o problema racial brasileiro para além da noção de classes sociais, mas sem deixar de considerar a sociedade brasileira como capitalista.

O quarto capítulo, por sua vez, reporta à década de 1980, cuida de entender esse decênio no âmbito político, social e econômico, através do seu contexto histórico para, em seguida, constar, de forma definitiva, o retorno dos debates sobre educação, no qual, mais uma vez, a defesa de escola pública é externada, motivando os privatistas a se posicionarem. Estimulados pelo processo de redemocratização do País, desenhada desde a década anterior, que projeta a necessidade de uma nova Constituição através de uma Constituinte, os discursos dos favoráveis à educação pública, bem como aqueles favoráveis à educação privada tomam conta dos jornais, das revistas, dos espaços políticos e da sociedade civil.

Ao tempo em que educadores, intelectuais e políticos discutiam o problema educacional brasileiro e faziam eco ou com defesa da escola pública, ou com a defesa da escola privada, outros tantos educadores, intelectuais e políticos pautavam as adversidades da questão racial do País, num momento em que o censo reintroduz o quesito cor da pele e instrução dos brasileiros, mostrando a persistência da discriminação de pretos e pardos, devidamente mostrada nos censos de 1940 e 1950. De forma concomitante, os debates sobre educação e as discussões sobre a realidade racial brasileira se encontram em plena década de 1980, motivados pela redemocratização. Do mesmo modo que a Educação, as questões raciais também ganham os espaços dos jornais, das revistas, dos espaços políticos e da sociedade civil como um todo.

Por último, no quinto capítulo, o objetivo principal é mostrar a continuidade dos debates sobre educação e questões raciais dentro da década de 1990. Para tanto, as análises foram baseadas na Emenda Constitucional elaborada e encaminhada à Câmara dos Deputados por Florestan Fernandes, em que se propunha reparações para as populações negras e mestiças através do espaço da educação pública. Também nesse capítulo, assim como em todos os anteriores, em primeiro lugar, construímos uma análise da conjuntura política, social e econômica do Brasil.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL ENTRE 1961 E 1994: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O presente capítulo tem como propósito introduzir e discutir alguns princípios teóricos e metodológicos que nortearão a presente pesquisa. Primeiramente foram dadas informações a respeito do tema, situando-o no tempo e no espaço, como também explicações quanto à relevância do objeto a ser pesquisado. Em seguida foi dada atenção especial à relação História e Educação, por conta da pesquisa estar dentro do campo da História da Educação, mostrando, no que pese o desenvolvimento da ciência histórica, que ainda existe certa resistência, por parte de poucos dentro da História, em tomar a Educação como um campo importe de investigação.

Seguindo, até mesmo como forma de demonstrar o equívoco que é a não consideração da Educação como um campo possível de investigação histórica, procuramos discorrer sobre os avanços trazidos para a História no século XX. Essa experiência resulta da ruptura com uma concepção de História característica do século XIX, muitas vezes chamada de positivista e/ou metódica. Os avanços trazidos pela historiografia foram sintetizados nas experiências das historiografias francesa e inglesa.

Ainda no que tange às questões teóricas, com o intuito de demonstrar a importância da Educação para a História, foram feitas análises que procuraram apontar em que sentido as inovações historiográficas propostas no século XX são importantes para a pesquisa, neste caso foram selecionados aspectos como a ampliação da noção de documento; a compreensão do conceito de permanência; e a importância da interdisciplinaridade para a pesquisa histórica; e, por fim, a discussão da noção de História de Tempo Presente e seus entrelaçamentos com a História Política.

Como a pesquisa se fundamenta em documentos escritos, optamos por um procedimento metodológico que, em nossa opinião, busca dar conta da exploração das informações contidas nos diversos tipos de documentos arrolados para possibilitar a pesquisa. Dessa forma, tornou-se imprescindível explicar o porquê da escolha da Análise de Conteúdo como procedimento metodológico para analisar os dados contidos nos diversos documentos selecionados.

1.1 Educação e questões raciais: o objeto da pesquisa

Intitulada **O Silêncio Revelado: a educação pública, a educação privada e as questões raciais após a promulgação da Lei 4.024/1961 (1961 – 1994)**, o objetivo da presente pesquisa é investigar as conexões entre defesa de escola pública e a exclusão racial de negros e mestiços do processo de instrução formal do sistema de ensino brasileiro.

Os caminhos buscados por esta pesquisa apontam para a incorporação de novas fontes como jornais, revistas, censos demográficos, projetos de lei, atas de comissões parlamentares, diário do Congresso Nacional, leis educacionais, dentre outros tantos documentos utilizados na perspectiva de entender o tema com maior profundidade, suas nuances, especificidades e eventos próprios. Trata-se ainda, de uma pesquisa em que a aproximação com outras ciências sociais foi de fundamental importância, pois tal aproximação amplia o grau de inferência, cria a possibilidade de utilização de conceitos, além de alargamento da compreensão teórico-metodológica.

1.2 Antecedentes históricos da promulgação da Lei de Diretrizes

Para uma maior compreensão do objeto desta pesquisa é imperativo entender alguns antecedentes históricos de antes da promulgação da Lei de Diretrizes de 1961. Entre os anos de 1948 e 1961 se realiza o processo de tramitação da Lei 2.222/1948, projeto original que redundará na primeira Lei de Diretrizes e Base da História da Educação brasileira. Fruto do processo de redemocratização iniciado em 1945, após o encerramento da ditadura civil do período do Estado Novo, cujo ditador foi Getúlio Vargas.

A restauração do Estado democrático possibilitou uma ampla discussão sobre educação em nosso país, principalmente depois do encaminhamento do projeto de lei de Diretrizes ao Congresso Nacional. Essa discussão característica dos anos de 1940 e 1950 toma forma quando na Constituição de 1946 se propõe a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases que viesse a regular a educação brasileira. Uma vez instaurada a democracia no país, motivando discussões sobre educação, observamos também, no mesmo enalço desse movimento, a realização de debates quanto à condição social do negro brasileiro, a ser estabelecida durante o decênio de 1950. Assim, notamos que o estabelecimento de debates sobre as condições da educação brasileira aparece concomitante às discussões sobre as questões raciais.

No tocante à educação, o encaminhamento do projeto de Lei de Diretrizes e Bases pelo então ministro Clemente Mariani, desencadeia uma onda de disputas, pondo em lados diferentes defensores de escola pública e defensores da escola privada. Principalmente durante os anos de 1950, quando as disputas se acirram após a apresentação do substitutivo ao projeto de lei, proposto por Carlos Lacerda. Daí em diante, uma das maiores vozes em defesa da educação pública, Anísio Teixeira, se envolve em querelas com Carlos Lacerda e o Arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Sherer (SILVA, 2013).

Na verdade, defender a escola privada implicava em reafirmar sua presença no processo de instrução dos brasileiros. Como bem observa Charles Wagley (s/d, p. 46), a grande maioria das escolas primárias estava sob a supervisão do governo, fosse ele Federal, Estadual ou Municipal, enquanto os ginásios majoritariamente eram administrados ou por ordem religiosas ou pela iniciativa privada. Em termos numéricos, o citado autor apresentou para o ano de 1955, dentro da década em que as disputas entre defensores de escola pública e aqueles que defendiam a escola privada se acirram, os seguintes dados: de um total de 1.850 ginásios, 18 eram financiados pela união, 366 eram administrados pelos Estados, enquanto 71 eram de responsabilidade dos municípios, o que perfaz um total de 455 estabelecimentos públicos, isto é, 24,6%. Com números mais elevados, a iniciativa privada detinha 1.395 estabelecimentos de ensino, ou seja, 75,4%. Retomaremos com mais detalhamento, no capítulo seguinte, esses dados apontados por Charles Wagley.

Os números acima demonstram que a luta dos privatistas não era infundada, nem uma luta meramente para promover privatizações. Tratava-se de um debate ideológico para delimitar espaços, bem como reafirmar a educação como um bem para poucos, ou seja, os privilegiados da sociedade brasileira. Noutra direção, os defensores da educação pública, independente da afiliação ideológica, propunham uma educação para todos e que não fosse privilégio de poucos.

Além dos debates sobre educação, o processo de redemocratização que aponta para a elaboração da Lei de Diretrizes, incita os debates raciais em nosso país. Três episódios podem ser destacados como forma de mostrar sua realização, são eles: a apresentação de dados raciais, mostrando entre tantos aspectos, a discriminação de pretos e pardos, nos censos de 1940 e 1950; a realização de projetos, como o Projeto Colúmbia e o Projeto UNESCO; e a promulgação da Lei 1390/1951.

No caso dos censos de 1940 e 1950, ambos mostram, ao cruzar variáveis da educação com a cor da pele, o fenômeno de discriminação racial que impede as populações preta e

parada de permanecerem e/ou concluírem seus estudos em todos os graus de instrução. Para compreendermos melhor o fenômeno sintetizamos esses dados sobre a instrução dos brasileiros na tabela abaixo.

Tabela 1 – Pessoas de mais de 10 anos portadoras de diplomas ou que possuem curso completo em % Brasil, 1940 e 1950

	1940			1950		
	Branco	Pretos	Pardos	Branco	Pretos	Pardos
Grau Elementar	85,46	3,84	9,78	83,94	4,24	10,23
Grau Médio	93,77	0,78	4,76	94,10	0,68	4,19
Grau Superior	95,84	0,46	3,26	96,75	0,28	2,26

Fonte: Censos Demográficos, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1940 e 1950.

Os dados apresentados nos censos de 1940 e 1950, quanto à instrução e cor da pele dos brasileiros, mostram sinais explícitos de discriminação, personificados no evento em que o número de brancos se amplia quando da passagem de um grau de instrução para outro grau mais elevado, enquanto o número de pretos e pardos diminui de um grau menos elevado de instrução para outro mais elevado. Esse fenômeno mostrou-se persistente no período posterior aos anos de 1950, muito embora os censos de 1960 e de 1970 não informem as variáveis instrução e cor da pele. No entanto, quando as variáveis instrução e cor da pele voltam a ser utilizadas nos censos de 1981 e 1991 observaremos a persistência do fenômeno que discrimina pretos e pardos do processo de instrução formal.

Outro indicativo de que as questões raciais brasileiras vieram à baila, acompanhando os debates educacionais, diz respeito à realização dos Projetos Colúmbia e UNESCO, articulados por Anísio Teixeira, com o propósito de trazer estudiosos estrangeiros para, em conjunto com pesquisadores locais, empreender pesquisas sobre as relações raciais em nosso país. O primeiro projeto, nos anos de 1940 restringiu-se a realização de pesquisas exclusivamente na Bahia quando Anísio Teixeira era secretário de Educação do referido Estado. O segundo, já com educador baiano na condição de diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, trata-se de uma ampliação do primeiro projeto, no qual os estudos sociorraciais são estendidos para a realidade brasileira.

Por último, e não menos importante, outro fato a ser considerado quanto à explicitação dos debates raciais, paralelos às discussões sobre educação, tem relação com implantação da Lei 1390/1951, ou Lei Afonso Arinos, com ficou mais conhecida. Essencialmente, essa lei, composta por nove artigos e sancionada no governo de Getúlio Vargas em 1951, tornava contravenção a prática dos atos resultantes do preconceito de cor ou raça.

Esses três episódios mostram, de forma inequívoca, o quanto as relações raciais brasileiras foram discutidas, investigadas e debatidas ao longo do processo de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, processo de tramitação esse que suscitou a defesa da educação pública, como também a defesa de educação privada, comprovando, portanto, que o alinhamento dos debates educacionais com aqueles referentes às relações raciais não é uma mera coincidência. Logo após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os debates sobre educação pública *versus* educação privada refluem, principalmente, após a implantação do regime de exceção trazido pela Ditadura Militar, fazendo com que os debates e pesquisas sobre relações raciais no Brasil recuassem também.

Quando acontece o esgotamento da Ditadura Militar e historicamente acena-se para o processo de redemocratização do Brasil, possível através da Constituinte, nos anos de 1980, observaremos o recrudescimento dos debates sobre educação, dividindo mais uma vez, em lados opostos, os defensores da educação pública e os padrinhos da educação privada. Nesse mesmo momento, as discussões raciais se apresentam sintetizadas em novos estudos acadêmicos; em propostas de isonomias raciais feitas através de projetos de lei no espaço do legislativo; e enunciado nos censos de 1981 e 1991, mostrando a persistência dos fenômenos de exclusão racial observados nos censos de 1940 e 1950. Em nossa visão, esse evento não é uma coincidência e nessa pesquisa não será tratado como tal. Discutir educação pública implica discutir o único caminho de inclusão de pretos e pardos a partir da ideia de que educação, como bem sublinhou Anísio Teixeira, não é privilégio.

1.3 História e Educação: diálogo possível?

A pesquisa em Educação tem se mostrado um campo de investigação bastante profícuo para as Ciências Sociais de um modo geral. Embora a maioria destas ciências assumam abertamente o campo da educação como sendo o espaço intelectual de pesquisa, é possível ainda observar posturas que se afastam da afirmação inicialmente feita nesse parágrafo. Da mesma forma, considerando que é preciso evitar generalizações, a História cada vez mais tem

se ocupado de várias dimensões ou “lotes da História”, no dizer de José D’Assunção Barros (2008, p. 15), entre elas a Educação, mas alguns pesquisadores não se dão conta disso e não conseguem transpor certos limites como a não aceitação de novos temas, sobretudo aqueles ligados à pesquisa em Educação.

Sobre essa questão, o olhar e a opinião de um filósofo e pedagogo como Dermeval Saviani (2006) é bastante esclarecedor. Sobre esse aspecto ora tratado, o autor mencionado assevera que:

De outro lado, as dificuldades teóricas dos historiadores, como já foi apontado, manifestam-se também e, até mesmo poder-se-ia esperar que fosse em grau ainda maior, no caso dos educadores. Deve-se, porém, reconhecer, que os investigadores-educadores especializados na História da Educação têm feito um grande esforço de sanar as lacunas teóricas, adquirindo competência no âmbito historiográfico capaz de estabelecer um diálogo igual para igual com os historiadores. E, ao menos no caso do Brasil, cabe frisar que esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, “historiadores de ofício” e não no sentido inverso. (SAVIANI, 2006, p. 12).

Não é difícil confirmar a constatação de Saviani exposta na citação acima, basta uma consulta aos manuais de teoria e metodologia da História para verificarmos que, diante de tantas possibilidades de dimensões, abordagens e domínios de pesquisa, a educação não é colocada como campo importante de investigação científica. Para constatar o que está sendo afirmado, foi feito um breve exercício de exame a alguns manuais. No livro *Domínios da História*, organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997), por exemplo, cujo objetivo é “traçar um panorama geral e atualizado dos vários campos de investigação na área de história” (ver apresentação), são consideradas como linhas de pesquisas e campos de investigação o seguinte: História Agrária; História Urbana; História das Paisagens; História Empresarial; História da Família e Demografia Histórica; História do Cotidiano e da Vida Privada; História das Mulheres; História e Sexualidade; História e Etnia; História das Religiões e Religiosidades. Embora, a nosso ver, os campos elencados possam abarcar pesquisas educacionais, a Educação não é mencionada.

Além de tratar de campos de investigação e linhas de pesquisa para a história, o livro supracitado define os territórios do historiador e estes seriam a História Econômica, a História Social, a História e Poder, a História das Ideias, História das Mentalidades e História Cultural. Mais uma vez, como território do historiador, a Educação também não é lembrada.

Outra obra que trata das questões pertinentes à teoria e à metodologia da História é *O Campo da História: especialidades e abordagens*, de José D'Assunção Barros (2008), na qual autor visualiza o que chama de “campo histórico” e o divide em: dimensões, abordagens e domínios. Como dimensões é possível ver, dentre tantas classificações, como História da Cultura Material, Geo-História, História Demográfica, História, História Política, História Cultural e História Antropológica. Já as abordagens são classificadas como História Quantitativa, História Imediata, História Oral, História Serial, entre outras. Quanto aos domínios, estes são entendidos como História da Vida Privada, História do Direito, História da Arte, História Urbana, História da Religião, História Rural, entre outros. Assim como nas análises do livro organizado por Ciro Flamarion e Ronaldo Vainfas, a obra de D'Assunção Barros também não indica a Educação nem como dimensão, nem como abordagem, nem como domínio.

Finalmente, foi examinado o livro *Novos Domínios da História*, também organizado por Ciro Flamarion e Ronaldo Vainfas. Considerado pelos organizadores um livro que visa a completar Domínios da História, cujo objetivo é “explorar territórios não penetrados – ou pouco frequentados (...)” (FLAMARION; VAINFAS, 2012, p. XI), a obra apresenta novos domínios utilizados pela História, a saber: História e Teoria Política; História das Relações Internacionais; História e Movimentos Sociais; Nova História Militar; História e Biografia; História e Textualidade, entre outros. Mas, surpreendentemente, mesmo trazendo como objetivo adentrar em territórios não tratados no livro anterior, a Educação não fora tomada como domínio importante de pesquisa social. Dessa forma, pelo menos em termos teóricos, a História da Educação não figura como dimensão, abordagem ou mesmo domínio da História, embora considere que esse campo de pesquisa, não necessite do aval dos historiadores para existir.

No entanto, mesmo que a prática acima descrita ainda teime em persistir, tem sido cada vez mais frequente a afirmação da Educação como campo importante de pesquisas em Seminários, Encontros, Colóquios, dentre outros, realizados por profissionais de ou ligados à História. Nos últimos tempos, os principais eventos ligados à área, sejam eles nacionais ou regionais, listaram a Educação como tema em minicursos, simpósios temáticos e mesas redondas, cujos títulos abarcam o estudo da educação dentro da própria disciplina de História, ou de forma mais geral como, por exemplo: a Docência em História; Educação e Ensino de História; História do Ensino de História e Livros Didáticos; História da Educação, Cultura, Práticas e Representações; História, Gênero, Diversidade e Educação; só para citar alguns.

Essas experiências apontam para uma aproximação cada vez mais estreita entre História e Educação, demonstrando o quanto a História enriquece as pesquisas sobre educação e o quanto a Educação mostra para a História que todos os fenômenos ligados aos homens são históricos e, portanto, passíveis de investigação e de construção de algum tipo de conhecimento.

1.4 A História da Educação e a Revolução Historiográfica do século XX

As considerações anteriormente expostas sobre pesquisas envolvendo História e Educação para a realidade brasileira, guardadas as devidas proporções, constituem-se num paradoxo quando compreendemos as transformações por que passam o conhecimento histórico, sobretudo na Europa. Tomemos o exemplo da França, quando no início do século XX historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre, reunidos em torno da revista *Annales: economias, sociedades e civilizações* provocam rupturas com uma concepção de História então em voga no continente europeu: a história episódica, também chamada de positivista e/ou metódica.

Essa História pouco encantadora, que motiva novos pesquisadores a buscar novos enfoques, era caracterizada por consagrar fatos humanos ligados ao estudo do poder, do militar e do religioso. Nessa perspectiva, essa forma de fazer pesquisa histórica privilegiava os temas mais voltados para as questões políticas, enquanto outros temas eram significativamente marginalizados. Além do predomínio do político, a História dita tradicional do século XIX era “essencialmente narrativa” (BURK, 1992, p. 12), não problematizadora, totalmente baseada em documentos, com a tendência de considerar todas as fontes históricas oficiais como lugares nos quais se encontravam a verdade histórica absoluta. Eram documentos oficiais, que impunha ao profissional da história limites quanto ao uso de outros tipos de fontes.

Como características inerentes à história tradicional apontamos ainda a ideia de objetividade posta para conhecimento histórico e a visão de história vista de cima. Na primeira, exige-se do historiador uma postura de isenção em relação aos fatos históricos, cabendo a esses apenas relatar, com base em documentos oficiais, o que realmente aconteceu. Já na segunda, evidencia-se uma história oficial em que o comum era narrar fatos pertinentes aos “grandes homens”, aos estadistas, aos generais, aos eclesiásticos e personagens responsáveis por grandes feitos na história.

Sumarizando, interessa para maiores esclarecimentos, registrar outros aspectos presentes na História metódica do século XIX. Primeiramente é preciso esclarecer que os historiadores não chegaram a constituir uma concepção de história una, homogênea e unificadora, pelo contrário, a maioria dos historiadores desse século “conceberam seu campo e praticaram seu ofício de maneira as mais distintas” (MALERBA, 2010, p. 8). Em segundo lugar, os profissionais da História procuraram dar à disciplina o estatuto de ciência, considerando que todo rigor científico estaria sobre as análises documentais isentas de subjetividade, desde que fossem feitas críticas internas ao documento. Nessa direção, em que objetividade afirmada constantemente e, em terceiro lugar, a História é transformada numa disciplina acadêmica, contribuindo para a profissionalização dos historiadores. Por último, em quarto lugar, a prevalência de temas políticos enaltecendo de grandes vultos, grandes batalhas e eventos religiosos, reflete as condições históricas próprias do século em questão, que são a criação das identidades pautadas na ideia de nação e a definição das fronteiras territoriais com a consequente criação dos Estados Nacionais.

Se o século XIX foi marcado pelas questões políticas, o século XX será marcado pelo econômico. As grandes batalhas e os tratados políticos deram lugar às disputas econômicas que levam as nações europeias a se digladiarem em duas grandes guerras. Essa nova conjuntura refletirá, sobremaneira, na forma de fazer história, exigindo novos enfoques e a priorização de temas negligenciados pelos historiadores do século XIX. Essa nova conjuntura impulsiona os profissionais ligados à História a romper com o “paradigma” conservador.

Uma nova forma de História se esboça e esta é marcada, em linhas gerais, pelos seguintes aspectos: negação de uma História eminentemente política com a proposição de ampliação de novos temas a serem estudados pelos historiadores; crítica à História totalmente narrativa e a apresentação de uma História que pusesse em primeiro plano o exercício da problematização; oposição à ideia de objetividade no processo de construção do conhecimento histórico, a partir do que anuncia Eric Hobsbawm (1998, p. 243) “que toda história é história contemporânea disfarçada”, na qual historiador sendo filho do seu tempo e partindo do presente jamais fugiria à subjetividade; e a não aceitação da história vista de cima, devido ao fato dos historiadores compreenderem que tudo é História, o que implica dar visibilidade às pessoas comuns, além de valorizar acontecimentos que fossem coletivos.

A experiência dos *Annales* é crucial para a construção de uma “Nova História”, no entanto, esse movimento não se constituiu em uma experiência de unidade, podendo ser considerada um paradigma. Historicamente essa experiência só pode ser entendida se

observadas as suas fases de elaboração e desenvolvimento da pesquisa em História. Na primeira fase, anos vinte do século passado, Marc Bloch e Lucien Febvre, procuraram, além de privilegiar temas econômicos e sociais, promover a expansão dos *Annales*, procurando aproximar as fronteiras da História com as de outras Ciências Sociais, numa análise que fosse, acima de tudo, problematizadora e totalizante. Falava-se então em História Problema e História Total. Indubitavelmente, essa primeira geração de historiadores dos *Annales* firmaram uma política de militância, buscando novos pesquisadores que, imbuídos de um espírito de mudança, continuassem a dar à História novos contornos. Fazem parte desse rol nomes como Fernand Braudel, Pierre Goubert e Maurice Agulhon, desses Fernand Braudel foi o que mais se destacou.

A importância de Fernand Braudel é tão significativa, que a segunda fase dos *Annales* passa a ser conhecida como “Era Braudel”. Nessa fase se formula uma nova noção de temporalidade, mais conhecida como o tempo de longa duração, sempre associada a novos métodos de investigação, principalmente “história serial”. É um momento de priorização de temas econômicos e, no dizer de Peter Burke (1991), é a fase que mais se aproxima efetivamente de uma “escola”.

A História Econômica, que caracteriza a segunda geração dos *Annales*, predomina até os anos sessenta do século XX. Daí em diante um novo momento se esboça e os historiadores ligados a essa terceira fase primam pela adoção de uma História sociocultural, marcada pelo retorno do político e por uma fragmentação que afasta os historiadores da ideia original de História Total pretendida pelas primeira e segunda geração (DOSSE, 2003). É nessa geração que pela primeira vez acontece a abertura para ideias vindas de fora da França, permitindo intercâmbios com novas tendências intelectuais, sobretudo aquelas vindas dos Estados Unidos, como, por exemplo, a psico-história. Os historiadores da terceira geração dos *Annales* deixam de lado a análise de uma história de base econômica e passam a adotar uma história que prioriza análises no campo da superestrutura cultural, bem como o retorno de temas políticos esquecidos pelas gerações anteriores.

O fato da Escola dos *Annales* não ter se constituído num movimento uno, coeso a ponto de ser considerado um paradigma, não impede o reconhecimento por parte dos historiadores, das inovações estabelecidas para a História Conhecimento¹, e essas são

¹ Em seu livro “Uma Introdução à História” Ciro Flamarion discute os conceitos de História Acontecimento e História Conhecimento. O primeiro conceito diz respeito às ações humanas no tempo e espaço, ao passo que o segundo conceito reporta à disciplina que, se utilizando de métodos e aporte teórico, investiga sobre essas ações dos homens.

inúmeras. Resumidamente, as ações realizadas pelos historiadores em torno da Revista *Annales: economias, sociedades e civilizações* implicaram em uma práxis inovadora de pesquisa que propõe: *Novos Problemas, Novos Objetos e Novas Abordagens*.

Ao mesmo tempo em que nomes como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel se colocavam com principais autores de mudanças no que tange à pesquisa histórica, na Inglaterra, transformações que direcionavam a História para a problematização, para uma nova concepção dos fatos históricos visto de baixo, ou mesmo para a incorporação de novas fontes, se processaram por iniciativas de historiadores de grande monta como Edward Thompson, Raymond Williams, Perry Anderson, Christopher Hill e Eric Hobsbawm.

Convergindo em alguns aspectos, principalmente aquele que as fazem romper com métodos restritivos de História, mormente aqueles limitados pela noção de documento oficial que as fazem selecionar temas exclusivamente políticos e tradicionais, essas duas escolas apresentam características muito próprias. No caso da historiografia marxista inglesa, ou britânica, como preferem alguns, era notória a adoção de uma única orientação metodológica, o Materialismo Histórico, ao passo em que a historiografia francesa utilizou-se de diversas orientações metodológicas em seus trabalhos. Desenvolvendo trabalhos coletivos em torno da revista *Past and Present*, o grupo conseguiu reunir diversos pesquisadores de língua inglesa.

A historiografia inglesa se notabiliza por introduzir análises dos fatos históricos, sejam eles culturais, políticos e sociais, em que esses não estão condicionados e/ou considerados epifenômenos da economia. Notamos aí uma renovação do Materialismo Histórico, mantendo os conceitos básicos do marxismo como modo de produção, relações de produção, classes sociais, luta de classes, revolução, entre outros. Nessa direção, a renovação proposta pelos historiadores ligados à historiografia inglesa, assim como os historiadores ligados aos *Annales*, irá provocar mudanças no tocante à revisão temática, à ampliação de fontes documentais, ao aprimoramento de técnicas de pesquisa em História, como a história oral, à utilização de novas formas de abordagens para esses novos temas, tudo isso sem deixar de transpor fronteiras de outras ciências sociais. Inúmeras são as contribuições trazidas pelas reflexões e pesquisas realizadas pela a historiografia inglesa. Dentre essas podemos destacar, no que respeita à abordagem, a forma como o historiador se relaciona com os fatos históricos, através das ponderações de E. P. Thompson ao assegurar que:

[...] os fatos não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem “suas próprias vozes”. Mas atenção: não a voz do historiador, e sim a sua (dos fatos) própria voz, mesmo que aquilo que podem “dizer” e parte de seu vocabulário

seja determinado pelas perguntas feitas pelo historiador. Os fatos não podem “falar” enquanto não tiverem sido interrogados (THOMPSON, 1981, p. 40).

Outro aspecto explicitado pela historiografia inglesa é, seguramente, a noção de temporalidade e como os fatos históricos se apresentam dentro desta dimensão. Sobre essa questão convém tomar conhecimento do que escreveu Eric Hobsbawn ao sublinhar:

[...] O domínio do passado não implica uma imagem de imobilidade social. É compatível com visões cíclicas de mudança histórica, e certamente com a regressão e a catástrofe (ou seja, o fracasso em reproduzir o passado). É incomparável com a ideia de progresso contínuo (HOBSBAWN, 1998, p. 25).

Por último, relacionado a todos os outros aspectos de inovação da História, encontra-se a concepção de “história de baixo para cima”, cujo princípio é dar voz aos movimentos populares, a história da gente comum isso por que:

A maior parte da história no passado era descrita para a glorificação e talvez para uso prático dos governantes. De fato, certas modalidades de história ainda possuem essa função. Aquelas volumosas biografias neovitorianas de políticos, que recentemente entraram de novo em moda, por certo não são lida pelas massas (HOBSBAWN, 1998, p. 216).

Colocando a tradição historiográfica francesa ao lado da historiografia inglesa perceberemos que, por caminhos diferentes, essas duas correntes chegam a uma compreensão de História parecida e completamente renovadora quanto ao ofício do historiador. De modo significativo o século XX assistiu grandes transformações no tocante à História. Conhecimento e estas se fazem com: a incorporação de novos objetos, ressaltando que todo fato produzido pelo homem é passível de ser investigado; introdução de novas abordagens para fenômenos históricos nunca antes estudados; a ampliação da noção de fonte documental para maior compreensão dos novos fatos a serem pesquisados; o abandono da ideia de tempo unilinear e estático nos estudos dos fatos históricos; nova compreensão da relação sujeito/objeto ao considerar que os fatos não falam por si; a aproximação do conhecimento histórico com outras áreas do conhecimento com o fito de perceber melhor o objeto estudado.

Referenciamo-nos nessas inovações realizadas pela historiografia francesa do século passado, bem como àquelas processadas pela historiografia inglesa, é de grande valia para essa pesquisa, sobretudo porque, ao compreender que tudo é História, compreendemos também a grande importância da Educação como um campo de pesquisa.

1.5 A interdisciplinaridade, a apresentação das fontes documentais e uso de conceitos fundamentais para a pesquisa em Educação

Todas as impressões sobre a escrita da História aqui descritas foram feitas na perspectiva de demonstrar o quanto é necessária a aproximação da História com as fronteiras da Educação, principalmente porque essa aproximação pode provocar, do ponto de vista teórico e metodológico, alargamento de pesquisas que venham a considerar a importância de novos temas, do uso de novas fontes documentais, da necessidade de novas problematizações e, sem dúvidas, da realização de uma pesquisa que trate as relações dos homens no tempo e no espaço a partir das coletividades, dando vez e voz aqueles marginalizados socialmente.

Essa tese alude às inovações no campo da História trazidas pela historiografia francesa, também chamada de *Annales*, como também pela historiografia marxista inglesa. Por se tratar de uma pesquisa que se localiza dentro do domínio História da Educação, fez-se necessário um estudo a respeito da pesquisa em História, além, como ficou demonstrado, de uma compreensão, para a realidade brasileira, da relação História e Educação, com o propósito de evitar equívocos e preconceitos, e daí tentar fugir das análises óbvias e rasteiras.

Embora a Escola dos *Annales* seja criticada, principalmente no que concerne à terceira geração, por essa fazer amplas associações com outras ciências e provocar imensos recortes, a ponto de ser considerada uma “História em Migalhas” (DOSSE, 2003), ela ainda se mostra bastante inovadora quanto à investigação dos acontecimentos históricos, principalmente por pautar como tema os acontecimentos ligados ao político, além de expandir o processo de diálogos com as outras Ciências Sociais. Para esse trabalho alguns aspectos pertinentes à pesquisa em História foram considerados, são eles: a ampliação da noção de documentos; discussão da noção de tempo histórico associado a valorização dos eventos tidos como políticos; e a pesquisa interdisciplinar.

Essa pesquisa é essencialmente documental e utiliza fontes escritas diversas, intencionalmente selecionadas. Essa compreensão sobre o papel das fontes na pesquisa é tributária da historiografia inglesa e também dos *Annales*. A abordagem parte do princípio de ampliação da noção de fonte documental, cujo conceito de documento não considera mais como únicas as fontes escritas e oficiais, sejam elas documentos oficiais do Estado ou eclesiásticos. Repensa-se o conceito de documento e, esse, passa a ser entendido como uma produção social, cuja construção pode ser feita de forma consciente ou inconsciente pelos

atores sociais (LE GOFF, 1990). Se a construção do documento pode se dar tanto consciente como inconscientemente, o mesmo não pode acontecer no que diz respeito à escolha das fontes pelo historiador, pois a partir dos *Annales* essa escolha é consciente. Pelo exposto, evidencia-se nesse momento uma “revolução documental”, descrita da seguinte forma por Le Goff:

Esta revolução é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática e militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos... (LE GOFF, 1990, p. 541).

Ainda sobre essa questão das fontes, o posicionamento dos ingleses não destoa daquele dos franceses, pelo contrário sem completam. Assim, é dessa forma que o historiador inglês Eric Hobsbawm se refere ao assunto:

Em muitos casos, o historiador dos movimentos populares descobre apenas o que está procurando, não o que já está esperando por ele. Muitas fontes para a história dos movimentos populares apenas foram reconhecidas como tais porque alguém fez uma pergunta e depois sondou desesperadamente em busca de alguma maneira – qualquer maneira – de respondê-la (HOBBSAWM, 1998, p. 220).

Sendo assim, é necessária a busca pelas fontes que revelem a história “dos de baixo” e isso só é possível com a ampliação da noção de fontes históricas. Reverenciando-se nessa ideia de revolução documental apresentada aos historiadores pelas contingências das transformações historiográficas do século XX, entendemos que, para esse estudo, a necessidade de seleção de documentos totalmente novos e diversos. Outro aspecto de relevância para o desenvolvimento da pesquisa, fruto da experiência dos *Annales* e dos historiadores da escola marxista inglesa, diz respeito à elaboração de um novo conceito de tempo histórico, gestado no período compreendido como a Era Braudel. Esse novo tempo histórico localiza-se na dimensão temporal do passado e traz como grande novidade a longa duração. O tempo da longa duração contribui no sentido de delimitar espaços, no momento das análises teóricas, evitando confusões entre regras e exceções a respeito dos acontecimentos históricos, bem como rompe com a prática de considerar a História só como transformação e inaugura o sentido de permanência e de simultaneidade entre as manifestações humanas. As análises carregadas de eternas mudanças e irreversíveis,

epistemologicamente cedem lugar a interpretações que consideram também as permanências. A História é mudança, mas é também permanência.

Vale salientar que não só o tempo da longa duração, mas aquele capaz de perceber mudanças e permanências é considerado como inovação para a pesquisa histórica. Outra temporalidade, rejeitada por historiadores afiliados à escola tida como metódica do século XIX e cujos eventos são contemporâneos a seu pesquisador, é o tempo que convencionou-se chamar de tempo presente ou história do tempo presente.

A rejeição aos eventos contemporâneos acontece muito por conta da sua relação com o político, fato combatido por historiadores mais tradicionais por implicar em falta de objetividade na construção do conhecimento histórico, além do que, os acontecimentos recentes são considerados difíceis de serem submetidos a um rigor metodológico, utilizado quando do uso de fontes oficiais tradicionais (FERREIRA, 2000). Ademais, lidar com acontecimentos contemporâneos implica em se deparar com situações *sui generis* como: sujeito e objeto imersos num mesmo momento histórico (FICO, 2012); a adoção de fontes históricas especiais como a oralidade, jornais, revistas, cartas, entre outros; relacionar-se com fenômenos ainda inconclusos que não podemos definir especificamente nem como mudança nem como permanência.

Marginalizada durante muito tempo a história do tempo presente teve que esperar até os anos de 1970 para se tornar um domínio do historiador, isso por que:

Segundo os parâmetros metodológicos estabelecidos pelos historiadores da chamada escola “metódica ou positivista” em meados do século XIX, a objetividade foi definida como regra básica para o estudo do passado, que deveriam ter como meta a busca “da verdade histórica”. Em decorrência desse postulado, recomendava-se que os historiadores profissionais ficassem distantes das controvérsias contemporâneas, pois as paixões políticas ou religiosas eram consideradas responsáveis pelo progresso insuficiente da disciplina. Além da recusa do estudo de temas contemporâneos, também eram definidas as fontes válidas para a pesquisa histórica e a imprensa; por ser uma atividade, superficial e ligada ao presente, não fazia parte do rol de documentos considerados capazes o conhecimento dos fatos históricos de forma objetiva (CAPELATO, 2014, p. 300).

Na medida em que muitos historiadores, dentro do século XX, começaram a abandonar a ideia de se construir um conhecimento totalmente objetivo, o que implica incapacidade de recuperar o passado em toda sua totalidade, como também a pautar a história política como tema importante em suas pesquisas, a história do tempo presente começa a deixar o lugar marginal a que fora confinada desde o século XIX, passando a figurar com

mais frequência como tema de pesquisa. De forma igual, outros aspectos importantes restauraram e reafirmaram a história do tempo presente, são eles: o alargamento da noção de fontes documentais, o retorno dos estudos de temas ligados à política, novas abordagens epistemológicas, e o movimento interdisciplinar que aproxima a História de outras Ciências Sociais.

Essas considerações sobre história do tempo presente são necessárias porque a pesquisa que ora se apresenta se insere nessa dimensão temporal. Trata-se de um estudo em que os principais eventos são contemporâneos e ainda se mostram, na maioria das vezes, como problemas, sejam sociais, políticos, econômicos e culturais. São fenômenos históricos que se revelam mais como permanência, como fatos recorrentes, do que como mudança.

Como história recente, alguns dos acontecimentos abordados nesse estudo ainda não foram devidamente estudados, ou estão em fase de pesquisa, nos impelindo a tratá-los e compreendê-los através de fontes primárias como jornais e revistas. Dessa forma, os contextos históricos das décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990 foram apreendidos através da imprensa escrita, da qual se selecionou periódicos como *Jornal do Brasil*, *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *Correio Brasiliense*, e *O Globo*. Além dos jornais anteriormente elencados, utilizamos bastante, na tese, matérias publicadas pela *Revista Veja*, cujo intuito foi o de compreender os contextos históricos das décadas atinentes à temporalidade da pesquisa. Ademais, todos esses jornais e a revista acima referidos foram utilizados para maiores estudos sobre a educação brasileira. Assim, grande parte do contexto histórico, como também as análises sobre a educação brasileira foram construídas a partir de fontes primárias, recorrendo-se de vez em quando a fontes biográficas.

De qualquer forma, foi necessário compreender a existência de relações estreitas entre a história do tempo presente com a utilização das fontes documentais. Essa relação permite a utilização de novos documentos importantes para maior entendimento dos acontecimentos mais contemporâneos. Nesse sentido, importa afirmar que a escolha e seleção dos documentos, além de acontecer de forma consciente, tomam como aspecto relevante a temporalidade dos fatos recentes.

Esmiuçando melhor sobre as fontes utilizadas nessa pesquisa, e levando em consideração a temporalidade que abarca as décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990, convém informar que a documentação selecionada segue essa temporalidade. No que reporta à década de 1960 foram selecionados as seguintes fontes primárias: Censo Demográfico do IBGE de 1960; diversas edições do *Jornal do Brasil*, da *Folha de São Paulo* e da *Revista Veja*; Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961; Lei 5.540/1968, responsável pela reforma universitária; Prontuário do DOPS n. 1965 de 1968, informando nomes de alunos que participaram do Congresso de Ibiúna; Decreto-Lei 477 de 1969, também chamado de AI das Universidades, que definia a prática de subversão para professores, alunos e funcionários das universidades.

Quanto aos documentos localizados dentro da década de 1970 e tratados no terceiro capítulo dessa tese encontram-se: Censo Demográfico de 1970; correspondências de Donald Pierson a Anselmo Moreira, datada de 27 de maio de 1971, indagando o porquê da não utilização do quesito cor no censo publicado em 1970; Lei 5.692/1971, responsável pela fixação de normas para o ensino de primeiro e segundo graus; inúmeros artigos da *Revista Veja*, do *Jornal do Brasil* e da *Folha de São Paulo* focando a educação nessa década.

Os documentos relativos aos anos de 1980 são os que seguem: Projeto de Lei (1.332/1983) de autoria de Abdias Nascimento, dispoendo sobre ação compensatória, visando implantação de isonomia social do negro; Resolução n. 172, também de autoria de Abdias Nascimento, que cria a Comissão do Negro; Projeto de Lei de n. 857/1988, da deputada Benedita da Silva, propondo a inclusão da disciplina História e Cultura da África no currículo regular; Projeto de Lei do deputado Paulo Paim de n. 678/1988, que estabelece a inclusão das disciplinas História Geral da África e História do Negro no Brasil no currículo escolar; Anteprojeto apresentado pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias à Assembleia Nacional Constituinte; Atas da Assembleia Nacional Constituinte; Atas da Comissão da Educação na Assembleia Nacional Constituinte; Diário da Assembleia Nacional Constituinte; Censo Demográfico de 1981; Lei de número 7437/1985 (Lei Caó), que considera a discriminação racial como crime; os periódicos *Jornal do Brasil*, *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *Correio Brasiliense*, além da *Revista Veja*.

No tocante as fontes documentais referentes aos anos de 1990 utilizados largamente no quinto capítulo, estas resumem-se ao Censo Demográfico de 1991; Emenda Constitucional apresentada pelo então deputado Florestan Fernandes n. 59 de 1994, prevendo, entre outros aspectos, condições especiais de educação para as populações negras e mestiças; atas da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esporte, da Ciência de Tecnologia e Comunicação de 1987; Diário da Assembleia Nacional Constituinte; o semanário *Revista Veja* e o periódico *Jornal do Brasil*.

Retomando a questão da temporalidade, convém sublinhar que o tempo da longa duração e o tempo presente não são díspares. Um contém o outro e nessa relação se constrói a

ideia de globalidade, gestando daí a novidade conceitual que apresenta a ideia de permanência com o mesmo grau de importância da ideia de mudança que, para esta pesquisa constitui-se num princípio teórico de suma importância, posto que um dos eixos centrais da pesquisa recai no estudo do conceito de racismo para entender a prática de exclusão de parcela significativa da população brasileira da educação formal durante o período republicano brasileiro, sobretudo entre os anos de 1961 e 1994. Para nosso estudo, importa considerar o racismo como uma permanência, gestado historicamente na época colonial, mostrando-se persistente mesmo após o fim dessa época. A esse respeito Aníbal Quijano, muito apropriadamente, afirma que:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população do mundo a partir da ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo possui, portanto, origem e caráter colonial, mas tem se mostrado mais duradouro e estável do que o colonialismo em cuja matriz se formou, e isso implica a presença de um elemento de colonialidade no padrão de poder mundialmente hegemônico nos dias atuais. (QUIJANO, 2005, p. 35. Grifo nosso).

Na pesquisa, procuramos mostrar essa permanência, no tocante às questões raciais, em que persiste a prática de exclusão de pretos e pardos (utilizo aqui os temas presentes nos censos demográficos), através da instrução dos brasileiros, a partir dados colhidos dos censos demográficos do IBGE referentes à todas as décadas que abarca a pesquisa.

Voltando ao excerto da citação de Aníbal Quijano, esse nos remete a uma discussão proposta para esse texto: a importância da interdisciplinaridade percebida no processo de construção do conhecimento histórico. A relação interdisciplinar promovida coopera para o processo de “expansão do território do historiador cuja consequência foi a ampliação considerável do número de objetos que podem ser estudados” (SANT’ANNA, 2001, p. 12). A ideia de raça e o conceito de racismo serão tratados a partir do conceito de Colonialidade, conceito esse largamente utilizado por Aníbal Quijano.

Todas as etapas da presente pesquisa têm sido desenvolvidas tomando como referência a perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade é de suma importância para o que se desenvolve na tese, visto que as categorias, os objetos e os conceitos utilizados não são todos de domínio de uma única ciência social, necessitando, portanto, da aproximação entre tais ciências. Desse modo, reportando ao que fizera a Nova História Francesa e a Historiografia Inglesa durante o século XX, quanto à interdisciplinaridade, dentro deste estudo há uma busca

constante de aproximação de fronteiras envolvendo a História, a Antropologia, a Sociologia, por exemplo. Além dessas ciências, por se tratar também de uma pesquisa que toma como importantes dados quantitativos fizemos o uso da Estatística.

Partindo da História, em especial a História da Educação, a pesquisa relaciona-se com a Antropologia e a Sociologia quando constrói considerações sobre o racismo e as relações raciais entre brancos e negros dentro da sociedade brasileira, ao procurar demonstrar a relação das questões referentes à educação com a realidade das relações raciais brasileiras. Os conceitos de racismo, de democracia racial, por exemplo, ficam mais bem entendidos quando estudados à luz da Antropologia e da Sociologia.

A aproximação com a Sociologia e a Antropologia orienta a pesquisa no que diz respeito a utilização de formas conscienciosas de conceitos como Racismo (GUIMARÃES, 1999; HASENBALG, 2005) e Colonialidade (QUIJANO, 2005). Tais conceitos são importantes para problematizar o quanto o racismo é fundamental para a exclusão das populações negras e mestiças brasileiras do processo de escolarização formal. Afirmar isso implica dizer que o racismo está contido na Colonialidade, entendendo o primeiro conceito como sendo a atribuição de superioridade e inferioridade aos grupos humanos a partir das diferenças fenotípicas, tendo nascido da experiência de dominação colonial da Europa sobre a América. Já Colonialidade é uma experiência da Modernidade, que implica em relações históricas originadas na Europa Ocidental que assenta o capitalismo nas relações de dominação de outros espaços geográficos em forma de colonização.

Convém esclarecer, quanto às questões raciais brasileiras, que essas não serão tratadas como eventos ligados ao conceito de classes sociais, por entender, seu uso como limitador das percepções das desigualdades impostas por conta da cor, em outras palavras, entendemos que as diferenças entre os brasileiros não se resumem a distinções meramente sociais, pois a questão cor tem um peso enorme no processo de discriminação entre os brasileiros. No que tange à questão social tomaremos o conceito de classes social apenas para entender as relações históricas referentes à história da política governamental brasileira, na qual adotamos os conceitos de *estratégia de desenvolvimento nacionalista* e o de *estratégia de desenvolvimento dependente* (FENELON, 1990, p. 175). Por conta de tais conceitos apresentarem conexões com o conceito de Colonialidade proposto por Aníbal Quijano, quando sustenta, ao referir-se ao processo de colonização na América Latina, que:

Em contrapartida, em outras sociedades ibero-americanas a pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não

podia ter tido, nem sentido, nenhum interesse social em comum com os índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses sociais eram explicitamente antagônicos aos dos servos indígenas e dos escravos negros, dado que seus privilégios baseavam-se precisamente no domínio/exploração de tais povos. Assim, não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não-brancos e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus e, em consequência, estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia. Eram, portanto, dependentes (QUIJANO, 2005, p. 81).

Os conceitos de *estratégia de desenvolvimento nacionalista* e o de *estratégia de desenvolvimento dependente* permitem a realização de inferências quanto à origem histórica do Brasil a partir da Colonialidade, uma vez que, após o fim do período colonial, nos espaços históricos e geográficos formados dentro dessa experiência, persistirão traços aí gestados como o racismo e a identidade da elite política de origem europeia com os seus pares. No caso do Brasil, a referida identidade da elite dominante com seus pares colonizadores europeus (essa identidade se estende à burguesia estadunidense de origem europeia), em nossa compreensão, explica o alinhamento do Brasil aos interesses externos através do grupo de *estratégia de desenvolvimento dependente*, mostrando, historicamente, que a exploração econômica motivada pelo imperialismo, na verdade é consentida por essa elite que se faz hegemônica.

Dessa forma, o período envolvendo os vinte e um anos de Ditadura Militar, mais o tempo de redemocratização dos anos de 1980, e também o momento de implantação da agenda neoliberalismo no decênio de 1990, foram marcados pela hegemonia política da *estratégia de desenvolvimento dependente*, sempre como sócia menor do capital internacional. Essa persistência do citado grupo político no poder trouxe implicações bastante consideráveis: a não punição daqueles ligados diretamente ao período ditatorial após o fim do regime de exceção; a reafirmação de privilégios históricos para a população branca de controle e dominação em todos os espaços da sociedade brasileira; e, em especial, motivo maior desta pesquisa, o impedimento de negros e mestiços ao direito de formação via educação formal.

Outro conceito que deverá aparecer, de forma não muito explícita como o de racismo, nas análises do corpo dessa tese, é o conceito de Ideologia. Um maior entendimento sobre esse conceito exige explicações mais aprofundadas, não sendo esse o objetivo dessa pesquisa. Para entendemos os fenômenos de defesa de escola pública relacionados com as questões raciais no Brasil, importa entender que a pesquisa tomará como referencial os estudos de Michel Löwi, que entende Ideologia como:

[...] o conjunto das concepções, ideais, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm um certo caráter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconsciente, voluntária ou involuntariamente, servem à manutenção da ordem estabelecida (LÖWY, 2000, p. 13).

Ainda no que tange à perspectiva interdisciplinar presente nessa pesquisa, a aproximação da História com a Estatística subordinou-se aos mesmos princípios observados quando se faz a aproximação entre a Antropologia e Sociologia. O uso da Estatística para a construção da tese se fez necessário para selecionar os dados presentes nos censos demográficos referentes aos dados sociais brasileiros publicados em 1960, 1970, 1981 e 1991, cujo objetivo é o de demonstrar a persistência do racismo na sociedade brasileira, sobretudo quando se compara o contingente de brancos presentes na educação formal com contingente de pretos e pardos. A perspectiva interdisciplinar adotada por essa pesquisa evita, em termos teóricos, o uso de conceitos e análises que sejam ortodoxas.

1.6 História e Educação: fontes bibliográficas, fontes documentais e seus procedimentos metodológicos

Como já foi informado, a presente tese insere-se dentro do campo da História da Educação, cujo recorte temporal abarca os anos de 1961 a 1994, período importante da República Brasileira, priorizando um espaço mais amplo, ou seja, a realidade educacional brasileira, com vistas a entender, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/1961), os debates que se processam em torno da defesa da educação pública e educação privada, tomando como pano de fundo as questões raciais brasileiras alicerçadas do racismo. Fundamentalmente, os fenômenos, eventos e fatos analisados estão dentro do tempo presente e contemporâneo.

A essência motivadora desta pesquisa reside, como procuramos demonstrar, em entender o impedimento de negros e mestiços a ter acesso à educação formal em razão do racismo persistente em nossas relações. Desse modo, conjecturamos no sentido de perceber a defesa de educação pública como sendo uma postura de inserção, no processo educativo formal, das parcelas raciais marginalizadas, enquanto posicionar-se em favor da educação privada implicaria na manutenção de privilégios para a população branca. Dessa forma,

discutir os debates entre aqueles que se posicionaram em favor de escola pública e aqueles que fazem a defesa da escola privada é uma necessidade.

A partir do entendimento exposto acima e para uma maior compreensão teórica dos aspectos relacionados à educação brasileira, buscamos selecionar textos considerados fundantes sobre educação no Brasil e suas possíveis conexões com as questões raciais. Assim foram selecionados textos de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Donald Pierson e Luiz Antonio Cunha e Jaci Maria Ferraz de Menezes tanto para entender como se processam as questões educacionais em nosso País, quanto para entender, no caso de Florestan Fernandes e Jaci Menezes, as questões educacionais em conjunto com as raciais.

Anísio Teixeira é evocado em razão de sua vasta contribuição, tanto em termos práticos, quanto em termos teóricos, para entender a educação brasileira, sempre apontando a situação como problemática, em razão das nossas condições históricas advindas do processo de colonização. Quando do retorno dos debates educacionais na década de 1980, motivados pela elaboração da nova Constituição em 1987, os defensores da educação pública não deixaram se reportar a Anísio Teixeira, reeditando textos desse educador em jornais de circulação nacional.

Donald Pierson é autor de um texto publicado em 1954 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com o título *O Processo Educacional e o Negro Brasileiro*. Baseado em pesquisa feita na Bahia entre os anos de 1935 e 1937, que redundou no livro *Branços e Pretos na Bahia*. Essa experiência de pesquisa fez o sociólogo estadunidense permanecer no Brasil até final dos anos de 1950 e contribuir, como professor, para a formação de diversos intelectuais brasileiros, na Escola Livre de Sociologia e Política – ELSP. Após seu retorno para os Estados Unidos, Donald Pierson não encerrou a ligação com esse país, mas a manteve através de contatos estreitos por meio de correspondências com diversos interlocutores, gerando uma gama de documentos ainda poucos utilizados e que se encontram no arquivo Edgar Leuenroth da Universidade de Campinas. Algumas dessas correspondências foram utilizadas por provocar questionamentos, por parte de Donald Pierson, no que se refere à retirada do quesito cor, do censo apresentado em 1971.

Para perceber como as questões raciais reverberam na educação, separamos o livro de Luz Antônio Cunha, intitulado *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* (1977), em que se avalia, entre tantos temas, educação e liberalismo, desigualdade de renda e escolarização desigual, aspectos indissociáveis, a nosso ver, do racismo. Esse mesmo autor escreveu nos

anos oitenta da década passada textos em jornais fazendo a defesa da educação pública, intitulado *Educação na nova Constituição*, publicado no jornal o Correio Brasiliense.

O diálogo, em especial, com a tese de Jaci Maria Ferraz de Menezes (1997), *Igualdade e Liberdade, Pluralismo e Cidadania: o acesso à educação de negros e mestiços na Bahia*, acontece em razão desse estudo em apresentar, de forma concomitante, as questões sobre educação e realidade racial brasileira, estudo esse de grande importância para compreensão dos eventos analisados nessa tese. Ademais trata-se de um estudo que utilizam dados quantitativos como forma de demonstrar o fenômeno de exclusão de negros e mestiços brasileiros do processo de educação formal, discutindo o problema à luz do que há de mais relevante quanto ao conceito de racismo, sendo, portanto, um trabalho de referência para essa tese. Além de expor a discriminação de negros e mestiços no tocante ao acesso à educação formal como sendo uma permanência, os estudos realizados por Jaci Menezes mostram, com muita propriedade, o fato de quanto mais um dado espaço geográfico tem uma maior presença de negros e mestiços, mais o processo de discriminação se eleva.

A respeito de Florestan Fernandes, importante sociólogo brasileiro, sabemos que esse reúne diversos trabalhos, tanto sobre o problema racial brasileiro, quanto sobre às questões referentes a educação, escritos entre as décadas de 1950, 1960 e 1970. Como político, também expressou sua opinião em discursos sobre educação brasileira e realidade racial, na condição de congressista, entre as décadas de 1980 e 1990. Em 1994, propôs emenda constitucional à Constituição recém-promulgada, cujo objetivo era promover reparações raciais para os negros brasileiros excluídos do processo formal de educação. Nossa pesquisa recorre pontualmente às obras e aos documentos elaborados por Florestan Fernandes, principalmente aqueles que apontam para possíveis conspirações contra a escola pública, bem como os que tratam da relação de igualdade entre negros e brancos.

A perspectiva interdisciplinar, dentro desse estudo, aproximou a História da Sociologia e, nesse caminho, possíveis diálogos foram construídos. Assim, com o fito de entender a realidade sociorracial brasileira, descobrindo com essa se conecta com os problemas ligados à educação, mormente aqueles que excluem parcelas significativas da população brasileira da educação formal, consideramos como leituras essenciais e esclarecedoras sobre racismo e relações raciais no Brasil as de Clóvis Moura (1988), Oracy Nogueira (1998), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) e Carlos Hasenbalg (2005).

A obra *Sociologia do Negro Brasileiro* de Clóvis Moura (1988), ao trazer uma análise estrutural sobre o racismo e questão racial brasileira foi selecionada para se ter um maior

entendimento das relações entre negros e brancos no Brasil. Dentre diversas abordagens sobre as relações raciais presentes na obra, importa destacar a discussão que o referido autor apresenta sobre miscigenação e o mito da democracia racial, necessária para discutir a situação de exclusão dos mestiços brasileiros.

Outro importante autor, estudioso das questões raciais brasileiras, foi Oracy Nogueira. Em seu livro *Preconceito de Marca: As Relações Raciais em Itapetininga* (1998), obra inovadora tanto no teor metodológico quanto interpretativo. Essencialmente, a novidade trazida por Nogueira reside em apresentar uma nova forma de teorizar o preconceito racial da realidade brasileira, na qual a população negra e mestiça, por conta da aparência fenotípica, é excluída sem, no entanto, ser considerada como uma população a parte. Na pesquisa, essa interpretação ajuda a discutir os dados dos Censos Demográficos, sobretudo aqueles em que se cruzam a variável cor da pele com a educação, sob uma perspectiva problematizadora. Os estudos de Oracy Nogueira são importantes também por apontar diferenças no processo de preterição entre pretos e pardos, fenômeno observado nos dados dos censos demográficos referentes à instrução dos brasileiros.

Mais uma obra a se fazer presente na pesquisa, ajudando a entender as relações raciais no Brasil é o livro de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, intitulado *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Nele o autor não só confirma a predominância do racismo em nossa terra, como também discute o conceito de raça seguida de estudos históricos acerca das relações raciais no Brasil. Também valoriza uma discussão que perpassa pela avaliação das ações afirmativas, culminando num debate que possibilita o entendimento e o combate ao racismo. As análises interpretativas presentes na obra em questão ajudam a perceber, de forma mais ampla, que o racismo estabelecido no Brasil é profundo, e tem sido mais estrutural que conjuntural, dada sua persistência, refletindo sobremaneira nas estatísticas sociais, entre tantas, a educação.

Para Carlos Hasenbalg, em sua obra *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, há em nossas relações raciais, de forma persistente, diferenças marcantes, sejam econômicas e sociais, entre brancos e não brancos sempre em detrimento dos últimos. Essa constatação o faz utilizar o conceito de racismo em razão do fato de haver de forma persistente a submissão social de negros e mestiços. Esse processo de submissão social se apresenta quando os dados referentes à instrução de pretos e pardos contidos nos censos de 1981 e 1991 são explicitados, tornando a obra em questão leitura obrigatória para entendimento do fenômeno de discriminação racial.

Compreendemos, para efeito analítico, que os autores aqui elencados, não significam apenas suporte para uma análise teórica acerca da educação brasileira e suas relações com o racismo após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, mas também implicam em fontes detentoras de dados e informações e por isso complementares dos documentos utilizados.

Do ponto de vista metodológico, as investigações partem de uma abordagem qualitativa, priorizando a pesquisa documental, embora dados quantitativos, devidamente interpretados, sejam utilizados. A vasta documentação arrolada localiza-se dentro da temporalidade definida e será submetida ao procedimento investigativo da Análise de Conteúdo.

Os documentos arrolados, apresentados no tópico anterior, são variados e diferentes e, por conta disso, não serão analisados da mesma forma. Esse é um princípio de análise documental contido na Análise de Conteúdo, procedimento metodológico escolhido para submeter os documentos inventariados a um dado tratamento analítico. Também é preciso afirmar, até mesmo porque já foi aqui reiterado, que a pesquisa referencia-se dentro da revolução documental trazida pelos *Annales* no século passado.

Embora se considere que a pesquisa de caráter documental apresenta algumas dificuldades como, por exemplo, a não percepção da linguagem não verbal em documentos escritos, no entanto, esse tipo de procedimento investigativo tem se mostrado bastante rico, sobretudo quando a pesquisa se enriquece através da atividade interdisciplinar. No entanto, a pesquisa documental, apresenta muitas vantagens, principalmente quando se trata de estudos do tempo presente, principalmente, porque inúmeras fontes de tipos diferentes podem ser arroladas.

Em se tratando da pesquisa documental é necessário que o pesquisador esteja atento a certas particularidades como, por exemplo, a escolha do documento, a acessibilidade a este documento e a definição do procedimento analítico a ele submetido (GODOY, 1995). No tocante à escolha das fontes é imprescindível que esta seja feita em consonância com os objetivos e propósitos que norteiam a pesquisa e foi exatamente isto que se procurou fazer nesse estudo, em que os documentos coletados procuram conexões com os fenômenos ligados à educação brasileira, bem como às relações raciais.

Para essa pesquisa selecionamos documentos em diversos arquivos, sendo que a grande maioria disponibiliza seu acervo através de sites na internet, do Arquivo Digital da Revista Veja, do Arquivo da Câmara dos Deputados e do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística-IBGE, e dos arquivos digitais de jornais: Jornal do Brasil, A Folha de São Paulo, O Globo, O Estado de São Paulo e Correio Brasiliense. Além de seleção de fontes em arquivos *on line*, foi feita consulta e seleção de documentos no Arquivo Edgar Leuenroth, da Universidade de Campinas – UNICAMP, sendo o acesso a esses se dando com a pesquisa local, seguida da digitalização documental, sempre atendendo as normas estabelecidas pelo arquivo.

É importante sublinhar, e isso nunca é demais, que essa pesquisa toma como referência a experiência dos *Annales*, motivadora da revolução documental, quando da ampliação da noção de documento feita no início do século XX. É do nosso entendimento que muitos documentos escolhidos para esta pesquisa, em outros momentos não teriam significado algum, sendo muitas vezes preteridos. É nessa perspectiva de ampliação de noção de documentos que se fez a opção por um procedimento metodológico que se alinha com as inovações documentais aqui informadas, trata-se da Análise de Conteúdo.

Historicamente, a Análise de Conteúdo, como procedimento analítico, aparece no final do século XIX, pretendendo, muito por conta da prevalência da ideia de verdade científica, tão comum à época, a análise objetiva dos fatos (MORAES, 1999), contidas nas fontes documentais, o que, no caso da História, corresponderia à análise pretendida pela Escola Metódica. É nos Estados Unidos, a partir do “desenvolvimento de um instrumento de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 13) que se esboça um procedimento analítico que implicará na Análise de Conteúdo.

Com a emergência do século XX, trazendo em seu encaixe transformações de grande monta, em especial aquelas que acometem as Ciências Sociais, a Análise de Conteúdo tende a ser tomada por essas novidades, sobretudo aquelas concernentes a consideração da subjetividade, a adoção do trabalho interdisciplinar e a ampliação da noção de fontes documentais, no caso dessa última, compreendendo que as informações não estão dadas, sendo necessário sempre procurar um texto atrás de outro texto.

Seguindo esse caminho histórico de transformação, à medida que a rigidez apresentada pela pretensa objetividade se diluía, o procedimento investigativo advindo do uso da Análise de Conteúdo deixava de ser meramente descritivo, passando a problematização, com o fito de perceber melhor as causas dos fenômenos estudados pela História, pela Sociologia, pela Antropologia, pela Psicanálise, pela Economia, pela Geografia, entre outras ciências.

A escolha da Análise de Conteúdo como possibilidade de tratamento dos dados documentais para a presente pesquisa foi feita levando em consideração duas funções

primordiais, sendo percebidas e apontadas por Bardin (1977), a saber, em primeiro lugar, na perspectiva heurística, o alargamento de contingência de novas descobertas, face às várias formas de exploração documental; em segundo lugar, a administração das provas através de formulação de hipóteses, cujo objetivo, não é outro senão, procurar comprovar uma dada informação. Quanto à análise dos documentos, seguindo essa perspectiva de Bardin, são seguidas três etapas distintas, porém complementares, sintetizadas na organização do material, mais conhecida como pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados.

No que se refere à realização das etapas dessa pesquisa, primamos pela escolha dos documentos, sempre observando o conteúdo, os objetivos postos, como também a elaboração de hipóteses e questões norteadoras do processo investigativo. Em seguida foi feita a exploração do material, procurando responder as questões através da documentação selecionada, dando especial atenção a temas, palavras ou frases dentro dos documentos escolhidos, sobre educação e realidade racial dos brasileiros. Por último, passamos ao tratamento dos dados obtidos nos diversos documentos selecionados, assegurando o seguinte: observação do grau de ocorrência das unidades de conteúdo; seleção e interpretação dos dados quantitativos; compreensão das informações por trás de cada texto documental e ordenação das informações obtidas na redação final da presente tese.

Essencialmente, a tese trata de assuntos do tempo presente. Por isso, até então, discutir sobre educação e defender que essa não é privilégio, que deveria ser gratuita e de qualidade, ainda faz parte da luta de muitos educadores, intelectuais e movimentos sociais diversos. Nessa mesma direção, debater sobre realidade racial e perceber a discriminação racial dentro do processo de educação formal dos brasileiros, como principal ponto de partida, igualmente insere-se dentro dos debates contemporâneos. A educação continua sendo um problema dentro da realidade nacional, pois não resolvemos questões como evasão escolar e aprendizado dos nossos educandos, por exemplo. Sobre a discriminação racial, a implantação de políticas de ações afirmativas como as cotas, como também a introdução de estudos sobre o negro e sobre o continente africano no currículo regular da rede oficial de ensino, mostram, não só a persistência de um evento social e histórico, mas também a condição de contemporaneidade de tais assuntos.

CAPÍTULO II - A PROMULGAÇÃO DA LEI 4.024/1961: RETRAÇÃO DOS DEBATES RACIAIS E EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE DITADURA

2.1 O Contexto Histórico

Enquanto o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases tramitava no Congresso Nacional, o cenário político brasileiro parecia conspirar no sentido do não entendimento de mudanças através de investimentos em educação. 1961, ano em que finalmente fora promulgada a Lei de Diretrizes, após longos catorze anos de tramitação, apresentou-se, do ponto de vista político, bastante conturbado. Primeiro pelos impasses que envolveram a posse de Jânio Quadros, durante o mês de janeiro, segundo pela breve passagem de Jânio pela Presidência da República, de 31 de janeiro a 25 de agosto de 1961.

Após a assunção de Jânio Quadros, como vigésimo segundo presidente eleito da República, pelo Partido Trabalhista Nacional-PTN, observamos no Brasil um cenário de disputas políticas marcado notadamente pelo espectro da Guerra Fria, instalada na política internacional imediatamente após o fim da Segunda Grande Guerra, no qual as elites alinhavam-se aos interesses dos Estados Unidos. O Brasil de então havia saído do governo JK extremamente endividado, em razão da política de industrialização patrocinada pelo Estado brasileiro com vistas a incentivar o capital privado e internacional.

Esse endividamento herdado pelo governo de Jânio Quadros, a ponto de incidir excessivamente sobre a economia, não deixou de ser notado pelos jornais da época, em especial o Jornal do Brasil, noticiando o seguinte:

O déficit previsto para este ano é de 236 bilhões de cruzeiros e a arrecadação de 240 bilhões de cruzeiros – esta informação dada pelo Ministro da Fazenda, Sr. Clemente Mariani, ao Presidente Jânio Quadros, durante a reunião ministerial realizada ontem das 9 h 30 m às 12 h 30 m.

Após a reunião, em que foi aprovada a exposição feita pelo Sr. Clemente Mariani, o Presidente da República e o Ministério resolveram elaborar, em cada pasta, no prazo de quinze dias, um plano de prioridade de serviços e obras, que reduzirá em trinta por cento as despesas suscetíveis de compressão, segundo nota oficial distribuída à imprensa (Jornal do Brasil, 22 de fev. de 1961, 1º Caderno, p. 4).

Tal endividamento refletia, sobremaneira, no decréscimo da arrecadação e no aumento da inflação, por exemplo. A ação governamental no sentido de combater as instabilidades econômicas veio com a implantação da *Instrução 204*, em março de 1961, objetivando, em

sua essência, evitar o aumento de emissões monetárias e o consequente controle da inflação. Essa determinação do Governo em promover intervenções na economia brasileira pode ser notada no pronunciamento do Presidente Jânio à nação, através de uma cadeia de rádio e televisão, em 13 de março de 1961, em que anuncia reforma cambial, “com reajustamento do custo do câmbio’ (o dólar oficial passará de Cr\$ 18,00 para Cr\$ 200,00, o que abre caminho para entendimento com o FMI)” (Jornal do Brasil, 14 mar. de 1961, 1º Caderno, p. 1).

Essa política financeira adotada pelo Governo, responsável pela contenção dos investimentos verificados na década anterior à de 1960 e questionadora das remessas de divisas para o exterior, seguida de uma política internacional de possível aproximação com a União Soviética, Cuba e China, além das discussões em torno da implantação da Reforma Agrária, são entendidas por uma parcela da elite como tentativas de implantação do comunismo no Brasil.

No que tange à política internacional adotada no Governo Jânio, nunca é demais afirmar o quanto preocupava a elite mais conservadora e que pleiteava uma ação com militares no poder. A ordem mundial, pautada na Guerra Fria, incomodava, principalmente, quando a postura do governo em níveis internacionais arrancava aplausos de Luiz Carlos Prestes, principal liderança comunista brasileira, como se pode notar na matéria de jornal aqui reproduzida:

O Sr. Luiz Carlos Prestes enviou telegrama ao Presidente Jânio Quadros, “em nome dos comunistas do Brasil”, aplaudindo-o pela determinação de reatar relações diplomáticas com a União Soviética, e afirmando que todos esperam pelo estabelecimento de relações com a República Popular da China e com a República Popular Alemã.

A mensagem diz ainda, que os comunistas continuarão na luta “em defesa da soberania nacional dos Estados e do direito de autodeterminação dos povos; pela denúncia de tratados e acordos lesivos ao nosso País, tais como o Tratado do Rio de Janeiro, o Acordo Militar Brasil-EUA, o Ajuste Sobre Fernando de Noronha e outros” (Jornal do Brasil, 3 ago. 1961, 1º Caderno, p. 8).

Num contexto internacional marcado pela Guerra Fria essa política de relações exteriores realizada pelo governo provocava desconfianças por parte dos Estados Unidos, principalmente por ser o Brasil um país de grande importância na América Latina. Internamente os discursos de combate ao comunismo somado às intenções golpistas já eram sentidas, como comprovado na matéria do Jornal do Brasil, de 9 de abril de 1961, p. 3, intitulada *Chefes militares encaram a reforma como um recurso para evitar a revolução*.

Evidentemente que podemos traduzir aqui a palavra “revolução” utilizada pelos militares por golpe, caso não houvesse mudanças na política financeira, social e internacional.

Considerando que, pelo menos em nível de discurso, Jânio destoava internamente da parcela da elite brasileira mais afinada com os interesses do governo estadunidense, podemos afirmar que tais discursos precipitaram sua renúncia em agosto de 1961. Dentre os vários discursos, proferidos por Jânio, destacamos aquele que de maior repercussão em razão da presença do Presidente do Peru, Manoel Prado, no Brasil. Na oportunidade o presidente do Brasil, sublinhou, dirigindo diretamente ao chefe peruano: “Compete aos que podem ajudar-nos lançarem-se à tarefa, que tanto convém a eles, quanto a nós objetivamente: - Palavras e planos já não bastam, Sr. Presidente” (Jornal do Brasil, 2 ago. 1961, 1º Caderno, p. 1). A importância dada ao discurso presidencial, acima mencionado, pelo jornal, exprime em si, opiniões, valores e posicionamentos que já estão postos na sociedade brasileira daquele momento e isso pode ser percebido pelo enunciado do título da matéria, trazendo em epígrafe: *Jânio diz aos Estados Unidos (via Prado) que palavras e planos já não bastam para subdesenvolvidos*. Detalhe: em nenhum dos discursos reproduzidos pelo jornal, Jânio Quadros utiliza o termo subdesenvolvimento.

Em termos históricos, muitos estudiosos referem-se às palavras do próprio Jânio Quadros para justificar a renúncia em agosto de 1961, como sendo fatos ligados às forças ocultas. Nosso entendimento, ao observar as notícias políticas dos jornais da época, é que existiam elementos suficientes para que Jânio renunciasse. As pressões políticas internas e externas que mostravam um governo alinhando-se com o comunismo; a crítica que se fazia à política cambial e às intenções de se limitar remessas de divisas para o exterior; a possibilidade de realização da reforma agrária através das pressões das ligas camponesas, lideradas por Francisco Julião, detentoras de força política naquele momento; o debate em torno da educação que divisava defensores da educação pública dos defensores da educação privada são elementos históricos mais que necessários para entender a renúncia.

Diante do exposto, a renúncia de Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, enquanto seu vice-presidente encontrava-se em visita diplomática na China², seguida da imediata implantação do parlamentarismo como formas de impedir a assunção de João Goulart, mostra um quadro político brasileiro no qual a elite desejava alguém no centro de poder que destoasse das intenções de controlar remessas de divisas, que tivesse uma política clara de

² Sobre esse episódio da História do Brasil existem desconfianças, embora não haja nenhum documento comprobatório, apontando para uma possível estratégia por parte de Jânio Quadros, visando afastar seu vice-presidente, com o intuito de obter maiores poderes, o malogro em tal intento ocasionou a renúncia. Carlos Fico, em seu livro, *O golpe de 1964*, apresenta essa possibilidade.

alinhamento com os Estados Unidos, que aplacasse desejos de alteração da realidade fundiária do país e que, principalmente, atendesse aos ditames dos interesses privatista da educação. Ainda sobre a renúncia, era comum ler nos jornais textos afirmando sobre o desejo de Jânio articular uma renúncia para retornar à presidência com poderes plenos e implantar as reformas que não conseguia realizar por conta de uma oposição forte e articulada e com interesses contrários àqueles projetados. Talvez o texto abaixo sintetize um pouco do que está sendo afirmado:

A renúncia do Sr. Jânio da Silva Quadros à Presidência da República, tentada pela primeira vez em junho do corrente ano, completou a primeira etapa de audacioso plano elaborado pelo ex-Chefe de Governo, provavelmente nos primeiros dias de sua vitoriosa campanha eleitoral, para conduzi-lo ao Governo do País com plenos poderes (Jornal do Brasil, 11 de set. de 1961, p. 6).

Evidentemente, a renúncia de Jânio Quadros não aplacou os ânimos políticos no Brasil do início dos anos de 1960, pelo contrário, a elite conservadora mostrou-se tão preocupada com a assunção de João Goulart quanto à vigência do governo Jânio. Essa preocupação traduziu-se em uma ação imediata com a implantação do parlamentarismo no dia 2 de setembro de 1961, apenas oito dias após a renúncia de Jânio Quadros. A articulação política foi rápida, como comprovado na notícia abaixo:

O regime parlamentarista foi instituído ontem, às 19 h 40 m, quando o Senado aprovou em última discussão por 48 votos contra apenas 6, a emenda constitucional recebida ontem mesmo da Câmara dos Deputados e que foi promulgada às 22 horas. Na primeira votação, realizada alguns minutos antes, a aprovação se verificara por 47 votos contra 5, estes dos Srs. Juscelino Kubitschek, Saulo Ramos, Guido Mondi, Cunha Melo e Ari Viana (Jornal do Brasil, 3 e 4 de set. 1961, 1º Caderno, p. 1).

Como se vê, após a renúncia de Jânio Quadros, a assunção de João Goulart à Presidência da República fora condicionada à implantação do Parlamentarismo, por conta das desconfianças que recaiam sobre Jânio terem sido transferidas para o seu vice. O Presidencialismo só sereia restabelecido em 1963 após o plebiscito de janeiro. Esse é o panorama político em que acontece a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/1961, em 20 de dezembro de 1961.

Historicamente, os episódios definidores da temporalidade em questão e acima descrita, ligam-se às disputas localizadas dentro das elites brasileiras, portadoras de projetos distintos para a economia do país. Reporto-me aqui a *estratégia de desenvolvimento*

nacionalista - representada pelo PTB e nomes como Getúlio Vargas, João Goulart e Leonel Brizola - e a tendência chamada *estratégia de desenvolvimento dependente* - articulados dentro da UDN e do PSD, representada por nomes como Juscelino Kubistchek, Carlos Lacerda, Magalhães Pinto, Ademar de Barros, Jânio Quadros, entre outros (FENELON, 1990, p. 175).

Embora fossem portadoras dos interesses burgueses e da reafirmação do capitalismo no território brasileiro, as referidas estratégias de desenvolvimentos distinguiam-se por uma delas ser mais propícia a reafirmação e preservação de traços da Colonialidade³ como, por exemplo, a identificação da elite brasileira com elites que historicamente foram responsáveis pela elaboração e administração das estratégias de dominação entre colonizadores e colonizados (QUIJANO, 2005), sendo, portanto essa a de *desenvolvimento dependente*.

O Brasil vinha sendo governado pela tendência de *desenvolvimento dependente* desde a assunção do presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira em meados da década de 1950, o que redundou numa política que pôs o Estado como principal investidor dos empreendimentos privados no país. Era o público a serviço do privado, sustentando os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais de uma elite ainda ligada à sua origem colonial. Em termos educacionais, essa tendência propunha a subvenção da escola privada através da utilização do dinheiro público.

Em 3 de outubro de 1960, em eleições separadas, o que permitiu a eleição de presidente e vice-presidente, de partidos diferentes, temos, respectivamente, a representação da *estratégia de desenvolvimento dependente* e a representação da *estratégia de desenvolvimento nacionalista* nas pessoas de Jânio Quadros e João Goulart. Tudo leva a crer que tanto Jânio quanto Goulart não deixavam a elite confortável para dar continuidade à orientação política desenvolvida por Juscelino.

As desconfianças das elites quanto à condução da política desenvolvida no Brasil, principalmente aquela implantada na segunda metade da década de 1950, em relação a Jânio Quadros, começaram cedo demais e essas podem ser comprovadas nos jornais da época, quando mostram apreensão quanto à posse de Jânio Quadros, seguida de notícias ainda no

³ Optou-se por utilizar o conceito de Colonialidade, tomado de Anibal Quijano, por considerá-lo mais completo que o conceito de Colonização. Por Colonialidade entende-se a construção de um arcabouço de dominação, tendo como centro a Europa Ocidental, iniciado na Modernidade, e que transforma outros espaços geográficos, a começar pela América, em base de sustentação do capitalismo, articulando o domínio das forças de trabalho, no qual se leva em conta a origem racial dos trabalhadores. Além do domínio das forças de trabalho esse poder eurocentrado apodera-se e domina o conhecimento, responsável pela construção do discurso de superioridade europeia sobre os demais agrupamentos humanos. É na Colonialidade que se elabora e fundamenta o conceito de racismo, por exemplo.

mês de fevereiro de 1961, portanto um mês após a posse, em que Jânio politicamente já vinha dando explicações ao governo dos Estados Unidos⁴. Essa tendência de desconfiar em relação ao presidente recém-empossado é explicitada na matéria do *Jornal do Brasil*, intitulada *Generais apreensivos com Jânio pedem a convocação extraordinária do Congresso*. Nela podemos lê o seguinte:

A convocação do Congresso, para uma segunda sessão extraordinária que começaria logo depois do carnaval, foi sugerida aos partidos do antigo bloco da Maioria na Câmara e no Senado por um grupo de generais vinculados ao PSD e ao PTB.

Essa revelação, feita ontem, em Brasília pelo Sr. Filinto Müller, que está exercendo a presidência do partido majoritário, explica o caráter secreto que se deu à reunião do Diretório Nacional do PSD, promovida aparentemente com a finalidade exclusiva de examinar uma representação do Deputado Hermes Pereira de Sousa contra dos dissidentes da sessão do Rio Grande do Sul. A convocação do Congresso, como recurso para controlar de algum modo os primeiros atos do novo Presidente da República, já vinha sendo discutida antes mesmo da posse do Sr. Jânio Quadros. No dia 31 de janeiro, o Sr. Abelardo Jurema anunciava a outros líderes que o requerimento respectivo, em seu poder, reunia mais de setenta assinaturas de deputados de vários partidos (*Jornal do Brasil*, 8 fev. de 1961, 1º Caderno, p. 4).

Avaliando a citação descrita acima, compreendemos que o quadro político brasileiro do início da década de 1960, vinha se caracterizando por tensões estabelecidas pelas elites e suas propostas de estratégias de desenvolvimento pretendidas para o Brasil, implicando no medo das elites no estancamento da política de aproximação do capital internacional, que estancava o Estado brasileiro. Com a assunção de Jânio a condição econômica deixada pelo seu antecessor vem à baila, exigindo da então administração um plano para conter o déficit, como pode ser comprovada em matéria de jornal reproduzida abaixo:

O déficit previsto para este ano é de 236 bilhões de cruzeiros e a arrecadação de 240 bilhões de cruzeiros – esta a informação dada pelo Ministro da Fazenda, Sr. Clemente Mariani, ao Presidente Jânio Quadros, durante reunião ministerial realizada ontem das 9 h 30 m às 12 h 30 m.

Após reunião, em que foi aprovada a exposição feita pelo Sr. Clemente Mariani, o Presidente da República e o Ministério resolveram elaborar, em cada pasta, no prazo de quinze dias, um plano de prioridade de serviços e obras, que reduzirá em 30 por cento as despesas suscetíveis de compressão, segundo a nota oficial distribuída à imprensa. (*Jornal do Brasil*, 22 fev. de 1961, 1º Caderno, p. 4).

⁴ A Edição do *Jornal do Brasil* de 8 de fev. de 1962, 1º Caderno p. 4, traz matéria intitulada *Jânio responde a Kennedy*, ocasião em que o presidente da República Federativa do Brasil faz questão de reafirmar o comprometimento e alinhamento do Brasil ao Estados Unidos da América.

Pelo exposto, compreendemos, dessa conjuntura histórica, a ideia não de ruptura ideológica entre as elites, mas o distanciamento entre elas quanto ao projeto econômico que vinha sendo implantado no Brasil desde meados da década de 1950 com a chegada de Juscelino Kubistchek à Presidência da República, quando o Estado brasileiro patrocinou em grande parte o processo de maciça industrialização de bens de consumo, alinhou-se com os países capitalistas centrais e, sobretudo, não tocou em estruturas cruciais como a condição fundiária e educacional, embora essa nova mudança econômica exigisse essas mudanças.

As estratégias tratadas por Fenelon (1990), em nosso entendimento não apenas explicam as relações políticas e econômicas do Brasil das décadas de 1950 e início da de 1960, mas também são importantes para compreender os aspectos pertinentes às relações sociais e culturais e, dentro delas, em especial, a educação brasileira. Sobre esse aspecto importante de nossa história, convém apontar muitas conexões entre as orientações políticas e econômicas das elites com intervenções feitas no plano da educação.

Por último, é preciso esclarecer sobre as tendências políticas anteriormente analisadas o seguinte: a *estratégia de desenvolvimento nacionalista*, por apresentar-se como um projeto de Estado mais autônomo, proposta inibidora da dependência criada pela Colonialidade, consegue aglutinar em torno de si setores mais populares da sociedade brasileira como sindicatos dos trabalhadores, ligas camponesas, partidos políticos de esquerda, entre outros. Essa aproximação permite um alinhamento das bandeiras populares como reforma agrária e educação pública às propostas políticas desse setor da elite brasileira. Essa possibilidade de implementação de projetos mais populares provoca uma disputa pelo poder, em que a *estratégia de desenvolvimento dependente* trama no sentido de se colocar no poder e redirecionar o projeto de Estado àquilo que Quijano (2005, p. 83) chama de *industrialização dependente*⁵.

Essencialmente, é esse o panorama político que marca as discussões sobre educação brasileira e divisa políticos e intelectuais entre defensores de educação pública e defensores da educação privada, bem como, poucos anos depois, responsável pelo recuo de estudos e pesquisas sobre as relações raciais no Brasil.

⁵ Industrialização dependente está contido no conceito mais amplo de Colonialidade e implica o seguinte entendimento: a não construção de um Estado Nação no Brasil aos moldes da Europa e Estados Unidos, por conta da presença de outros grupos étnicos como negros e índios, impedindo a formação de uma homogeneidade racial. Dessa forma, nossa elite, por se considerar branca, historicamente constrói uma identidade com a elite branca da Europa e dos Estados Unidos, não vendo, assim, nenhum problema em reafirmar a dependência, principalmente porque, o caminho contrário permitiria a negros, mestiços e índios direitos à cidadania.

2.2 Educação brasileira e implantação da Lei de Diretrizes: um pouco de História Política

O ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/1961 trouxe um debate mais ameno se comparado àquele do final dos anos de 1950. O contexto político acima exposto trama para um desfecho final em que o tom de conciliação política capaz de atender tanto aqueles que defendiam os interesses da educação pública quanto daqueles favoráveis à educação privada. No entanto, por mais que tal conciliação se consagrasse, quando finalmente, após catorze anos de tramitação, a Lei 4.024 foi enfim sancionada, em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart, não se observou com esse episódio, o encerramento da luta que marcou a década de 1950, responsável por dividir o cenário político brasileiro, para utilizar os temas comuns à época, entre estatistas e privatistas. Na verdade, o teor dos artigos, parágrafos e alíneas constantes no texto da primeira Lei de Diretrizes fez confirmar o que na prática já acontecia no Brasil, em termos educacionais: a existência de uma escola privada mais fortalecida, convivendo com uma escola pública, cada vez menos importante que a particular.

A determinação de uma convivência de um sistema de ensino público simultaneamente ao sistema de ensino particular é formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases, entre tantos outros, nos seguintes artigos, parágrafos e alíneas:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I- pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor; (...)

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação e o reconhecimento para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

Art. 8º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

Art. 10 Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do

magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases 1961).

A confirmação dos interesses privados pela Lei de Diretrizes já era esperada, tanto que no dia da promulgação da referida lei, é possível se ler em matérias jornalísticas da época, no que pese o controle do estado sobre a unidade de ensino privadas, texto confirmando a persistência do ensino privado como modalidade de educação da estrutura educacional brasileira, ao lado das escolas públicas. Tal fato pode ser exemplificado pelos textos do Jornal do Brasil, postos na mesma página, o primeiro intitulado *Goulart sancionará hoje Diretrizes e Bases da Educação*, mais abaixo, o que intitula-se *Colégios não podem elevar anuidades sem falar antes com o Govêrno, diz Ministro*, essencialmente informando que:

O Gabinete do Ministro da Educação distribuiu nota oficial, ontem, comunicando que nenhum colégio secundário particular poderá aumentar as anuidades sem antes obter a autorização do Govêrno, e acrescentando que êsse aumento sempre estêve relacionado com a majoração dos salários dos professores, o que ainda não ocorreu (Jornal do Brasil, 20 dez. 1961, p. 3).

Ao longo de todo ano de 1961, ano da promulgação da referida Lei de Diretrizes, é possível acompanhar nos jornais notícias sobre a educação brasileira, pontuado seus problemas e, em muitos momentos, a publicação de textos favoráveis à educação privada, em outros poucos a apresentação de textos pró-educação pública. No entanto, como já foi dito, o debate não é tão acalorado como aquele que marcou o final dos anos de 1950, muito em razão do arranjo político conciliador traduzido na versão final da Lei de Diretrizes como motivador do arrefecimento dos debates.

No tocante à defesa da educação privada é possível acompanhar durante o ano de 1961 notícias, matérias e artigos de jornais, cujo teor valida a proteção da iniciativa privada para a educação, como também compreender os argumentos ideológicos utilizados para justificar o incremento da iniciativa particular na educação. Como amostra da construção desses argumentos, foram selecionadas matérias publicadas durante todo o ano de 1961. Primeiramente, buscamos avaliar as matérias publicadas, respectivamente, entre os dias 16 de julho de 1961 e 18 de julho de 1961, no Jornal do Brasil, dando conta da realização do Congresso Internacional pela liberdade de ensino, com a participação efetiva do então Governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, uma das maiores vozes na defesa da escola privada. A opinião de Lacerda é exposta na edição do dia 18 de julho e expressa:

Com um discurso do Governador Carlos Lacerda e a presença de Dom Jaime de Barros Câmara, Cardeal-Arcebispo do Rio de Janeiro, foi inaugurado ontem, na Pontifícia Universidade Católica, o VI Congresso da União Internacional pela Liberdade de Ensino, do qual participarão representantes de 12 países africanos que estão sendo esperados hoje no Rio.

“A liberdade de ensino - disse o Governador em seu discurso - corre perigo onde quer que a família seja substituída por outras formações sociais, como o partido ou, simplesmente, o govêrno. Defendemos a escola livre, não apenas como privilégio dos ricos, mas como direito de todos”.

Depois de dizer que é um dos autores do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda em discussão no Congresso, afirmou o Sr. Carlos Lacerda que o projeto não contraria os interesses da escola pública. Quem pensa assim confunde ensino público com ensino oficial (Jornal do Brasil, 18 jul. 1961, 1º Caderno, p. 4).

Fazendo eco com o discurso de Carlos Lacerda as palavras de Tristão de Atayde foram devidamente registradas no jornal e tendem a indiciar a educação pública como uma mazela responsável pelos índices ruins da educação nacional, adjetivando-a de “espectro monopolista”. Nos vários artigos em que abordou o assunto, em especial neste intitulado Escola Nova, Tristão de Atayde escreve o seguinte discurso:

Quando em 1931, foi publicado o famoso Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assim concluía eu o artigo com que o recebi: “Euclides da Cunha, nas últimas linhas de Os Sertões evocou os ‘crimes das nacionalidades’. Pois bem. Se as ideias contidas nesse infeliz manifesto lograrem um dia execução neste pobre Brasil... ter-se-á perpetrado, entre nós, o mais dos monstruosos dos crimes contra a *nacionalidade*”. Classificava-o então de anticristão, antinacional e antiliberal, por pregar a finalidade puramente biológica e sociológica da educação que deveria passar a ser tarefa exclusiva e integral do Estado. (Humanismo Pedagógico, Cap. II).

[...] O êrro biologista, estatista e sociologista, que fazia, a base do referido Manifesto, não conseguiu até hoje arrastar o sistema pedagógico brasileiro para o monopólio educativo do Estado, aspiração de todos os totalitarismos, inclusive daqueles que se ignoram, e são por vezes os mais perigosos... (Jornal do Brasil, 17 ago. 1961, 1º Caderno, p. 6).

Ainda no tocante às intervenções em favor da educação privada consideramos importante uma nota publicada no jornal supracitado, revelando:

O ENSINO PRIVADO, em que pése a tremenda campanha que está sofrendo, concorre decididamente para que nossa taxa de analfabetos não cresça mais ainda. Dependêssemos, única e exclusivamente, da famosa escola pública e o número de iletrados seria ainda mais alarmante. Em 1939, acorde estatísticas oficiais, para 1 071 estabelecimentos de ensino secundário mantidos pela União (49), pelos Estados (904) e pelos Municípios (118) existiam 2 364 estipiendiados por entidades particulares. A população escolar

atendida pela escola privada era, naquela época, de 497 964 em um total geral de 794 690 alunos. O número de professores admitido no ensino particular, por sua vez, totalizou 33 319. Diante dessa linguagem sêca e expressiva, não há como negar a valiosa contribuição da escola particular no quadro geral do ensino brasileiro (Jornal do Brasil, 18 jan. 1961, Caderno B, p. 2).

Depreendemos, das leituras e análises dos textos jornalísticos do início dos anos de 1960, quanto à defesa da educação privada, que esta se baliza em justificativas, assentadas nos seguintes pressupostos: primeiro, a identificação da educação pública com a ideia de monopólio estatal associado à noção de totalitarismo típico dos países considerados socialistas; em segundo lugar, a abstração conforme a qual a presença da iniciativa privada na educação ajuda a diminuir o número de analfabeto em nosso país; terceiro, a defesa expressa do liberalismo econômico e a consequente exploração da educação como um produto exposto na vitrine capitalista. Esses são os principais pressupostos utilizados para atacar a educação pública, como também seus maiores defensores.

Avançando mais adiante na análise, compreendemos que esse tripé discursivo ajuda-nos a entender o quão privatizado já encontrava-se o ensino brasileiro. Os dados apresentados na citação do Jornal do Brasil do dia 18 de janeiro confirmam aquilo que Charles Wagley (s.d., p. 46) já apontava no livro *A Revolução Brasileira*, sobre o alto índice de estabelecimentos de ensino particulares, principalmente os ginásios, que em grande parte encontravam sob supervisão da iniciativa privada. Nesse sentido, a luta encampada em defesa da escola paga era no intuito de ampliar a partição da rede privada em relação às escolas públicas, e não simplesmente garantir igualdade de tratamento, como sugere o grupo dos privatistas. Assim, a ideia de que não existia um “dilema excludente escola pública versus escola privada”, como salientou o Ministro da Educação do Governo Jânio Quadros, o Sr. Brígido Tinoco, em declaração feita à imprensa em 2 de março de 1961 (Jornal do Brasil, p. 3), era uma inverdade, visto que o tom dos debates apontavam para o citado “dilema excludente”. A “conciliação” entre os que advogavam em favor da escola pública e os que advogavam em favor da escola privada não passou de um constructo político na forma de Lei de Diretrizes e Bases.

Tomando os dados referentes à década de 1950, Charles Wagley (s.d., p. 46) pontua, considerando o controle estatal da educação primária, que a “maioria dos ginásios pertence a ordem religiosas ou a organizações privadas”. Os números apresentados pelo citado autor demonstram um completo domínio da iniciativa privada no grau médio de nossa educação, grau estratégico, pois é a porta de ingresso para o grau superior de ensino. Salientamos ainda

que os números dos ginásios se concentram mais nos espaços de maior desenvolvimento econômico, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal, e essa concentração é na ordem de 50%. Para uma maior compreensão do fenômeno os números foram apresentados na tabela abaixo.

Tabela 2 – Brasil: Ginásios públicos e privados em 1955

Estabelecimentos	Públicos			Total	Privados	Total
	Federal	Estadual	Municipal			
Números absolutos	18	366	71	455	1.395	1.850
Percentual	0,98%	19,78%	3,84%	24,6%	75,4%	100%

Fonte: A revolução brasileira (WAGLEY, s/d, p. 46).

Considerando os dados contidos na tabela acima deduzimos, pelo menos no tocante aos Ginásios, que a educação brasileira dava claros sinais de que era mais privada do que pública.

No tocante aos textos versando sobre a importância da educação pública é preciso informar, em primeiro lugar, que seus maiores defensores pouco escrevem para os jornais oficiais, optando por escrever para veículos mais específicos, como, por exemplo, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Porém é possível encontrar textos que advoguem em favor da escola pública e denunciem as diferenças entre o ensino público e o pago. Evocamos aqui um texto escrito por Maurício Joppert da Silva, observando o seguinte:

Admite-se, então, o ensino particular, caro e considerado melhor, ao lado do ensino público, feito por atacado, deficiente em tudo, para os desprezados da fortuna. E desde a infância se destacam os dois grupos que ficarão eternamente antagônicos: os bem-aventurados e os desgraçados. Não pode ser assim. Para o Estado, a semente, isto é, a infância, é a mesma, venha ela de ricos ou de pobres. Se o ensino é obrigatório o Estado tem o dever precípua de abrir escolas gratuitas para todos: não pode haver ensino melhor e pior, ou seja, de primeira e de segunda classe. Todas as crianças devem ser instruídas do mesmo modo, com recursos e equipamentos idênticos. Todas têm direito a uma boa instrução, porque representam o futuro da Nação (Jornal do Brasil, 29 jan. 1961, 1º Caderno, p. 3).

Embora não questione a convivência conjunta das duas modalidades de educação presentes no Brasil, o autor do texto supracitado desconstrói a ideia de educação privada como inibidora do analfabetismo em nosso país, além de apontar a escola paga como espaço exclusivo dos detentores de privilégios. Contudo, entender os principais pressupostos que sustentam a defesa de escola pública só foi possível quando da leitura e investigação em documentos como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁶. Nela podemos encontrar texto de Fernando Azevedo, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Abgar Renault, entre tantos outros nomes que, guardadas as devidas diferenças políticas entre eles, advogaram em favor da educação pública.

No que pese as diferenças de concepção quanto à função e importância da escola pública no Brasil, defendidas por intelectuais, políticos e educadores, é possível sintetizar os princípios mais gerais que fundamentam a defesa da educação pública no Brasil de início dos anos de 1960. Começando, pois, em primeiro lugar, pelo princípio de que todo processo educativo tem que causar, necessariamente, efeitos sociais. Para em seguida, desdobrar na tese de que só com investimentos na educação pública seríamos capazes de provocar esses efeitos sociais a partir da escolarização dos inúmeros brasileiros marginalizados. Por fim, o entendimento da educação não como um produto a ser comercializado pela sociedade capitalista, mas como um bem cultural capaz de provocar o desenvolvimento da cidadania do povo brasileiro. Talvez uma diferença crucial capaz de diferenciar o grupo heterogêneo defensor da educação pública seja a aspiração de superação da sociedade capitalista proposta por alguns intelectuais e muito bem expressa na reflexão seguinte:

O nosso sistema escolar ainda se organiza sob o imperativo de servir a tendências predominantemente conservantistas, mobilizando apenas uma fração dos recursos educacionais do ambiente: aquela que se relaciona em preservar a ordem estabelecida e, com ela, a posição que já conquistamos na fruição dos bens daquela civilização (FERNANDES, 1966, p. 86).

A existência de diferenças no seio da sociedade civil brasileira quanto ao gerenciamento da educação brasileira, se o Estado ou a iniciativa privada, provoca nos meios

⁶ É preciso afirmar que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos não é um espaço exclusivo de intelectuais, políticos e educadores que fazem a defesa da educação pública, pelo contrário, na revista também se encontram textos apontando a importância da escola privada, como por exemplo, o texto de Jaime Abreu, então membro do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais-CBPE, intitulado *Ensino Médio em Geral e Ensino Secundário*, onde pontua “Se o ministrar instrução é tarefa precípua, intransferível e característica do Estado moderno, deve reconhecer-se que a presença privada tem o seu papel complementar a cumprir nesse complexo empreendimento social...” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, jan/mar. 1961, n. 81, p. 7).

políticos, representados tanto pelo Executivo como pelo Legislativo, a construção de uma terceira via, claramente apresentada como uma tendência de conciliação, tencionando colocar em pé de igualdade as escolas públicas e as escolas privadas, e, a partir daí arrefecer os debates mais acalorados, como também as possíveis tensões entre um grupo e outro.

Uma análise mais acurada das fontes jornalísticas do início dos anos de 1960 aponta para um arranjo político previamente anunciado antes mesmo da promulgação da LDB e isto pode ser comprovado pelas palavras do então Ministro da Educação, Oliveira Brito, preconizando o seguinte:

O Ministro da Educação, Sr. Oliveira Brito, anunciou, ontem, que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação será aprovado dentro de alguns dias e que deverá amparar igualmente as escolas públicas e privadas, “porque a nação não pode arcar com o ônus de manter somente escolas pública, quando as particulares prestam alto serviços (Jornal do Brasil, 22 de out. de 1961, 2º Caderno p. 7).

Nessa direção, a análise feita sobre a sociedade brasileira leva-nos a compreender o Brasil como um país que entrava num novo momento econômico, com muitas transformações, mas em termos sociais nossas elites se negavam a promover mudanças que acompanhassem àquelas implantadas no plano econômico. Tanto a elite que se encontrava no poder quanto aquela que lhe fazia oposição, não tinham projeto maiores para educação nacional, optando sempre por saídas políticas que estancavam possibilidades de maiores mudanças na educação brasileira. Assim, nossa experiência social, ao longo da década de 1960, é a da manutenção de dados educacionais parecidos com os das décadas anteriores, dados estes quando analisados nos dão uma dimensão de que a realidade da educação brasileira inscreve-se, historicamente, mais em condições de permanência, de continuidade, do que de mudança e transformação. A tabela abaixo busca evidenciar, como forma comprobatória, muito daquilo que vem sendo afirmado ao longo deste capítulo.

Para corroborar aquilo que reiteradamente vimos afirmando nesta pesquisa, optamos pelo uso dos dados gerais, pertinentes à instrução dos brasileiros durante três décadas consecutivas, a saber a de 1940, cujos dados foram arrolados na década anterior; a de 1950 que refletem os dados obtidos na década de 1940; e os dados do Censo publicados em 1960, obviamente, resultados tomados na década anterior.

Tabela 3 – Brasil: instrução dos brasileiros em % entre os anos de 1940, 1950 e 1960

Ano			
Escolaridade	1940	1950	1960
Sabem ler e escrever	43,78	49,31	53,16
Não sabem ler nem escrever	55,97	50,49	46,74
Sem declaração de instrução	12,19	1,18	6,42
Total	100	100	100

Fonte: Censos Demográficos, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1940, 1950 e 1960.

Avaliando os dados acima, dispostos na tabela 3, compreendemos que só no Censo apresentado em 1960 os números de brasileiros que sabem ler superam os daqueles que não sabem ler, mesmo assim o país apresenta índices de analfabetismos extremamente elevados para uma nação que chegara a dados consideráveis de desenvolvimento econômico durante a década de 1950. Os dados informam também que existe um quantitativo preocupante de brasileiros que não têm acesso à educação entre os anos de 1940, 1950 e 1960. Evidentemente esses brasileiros, embora invisibilizados, tenham origem social e racial, principalmente. Como veremos adiante a partir do cruzamento dos dados educacionais com os dados que indicam cor, notaremos quem realmente são os excluídos do processo educativo do país.

É importante salientar que, nesse momento histórico, os elementos pertinentes à educação não são analisados de forma isolada, pelo contrário, cruzamos esses elementos com dados referentes ao desenvolvimento econômico e social. Nesse aspecto convém lembrar, até mesmo por conta da configuração das relações internacionais após a Segunda Guerra Mundial, a existência de um organismo que acompanhava o desempenho e desenvolvimento das nações, sobretudo aquelas consideradas subdesenvolvidas, que é a Organização das Nações Unidas – ONU, através da Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO. Para a América Latina e, em especial, o Brasil a ONU vinha frequentemente promovendo debates sobre educação, chegando a realizar conferência sobre educação, no Chile entre os dias 5 a 18 de dezembro de 1961. No Brasil, o evento, que traziam em epígrafe o título de *Conferência sobre educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, foi divulgado em matéria de jornal, podendo nele ser lido:

A conferência terá caráter técnico, devendo examinar os diversos aspectos da relação entre a educação e o desenvolvimento econômico e social. Analisará o papel da educação no processo de desenvolvimento e a maneira de como o

planejamento da educação se pode integrar nos planos gerais de desenvolvimento dos países deste Hemisfério [...].

[...] Entre os principais temas a serem abordados em Santiago, figuram: a orientação que convém dar à educação, a fim de que esta contribua eficazmente para o desenvolvimento econômico e social da América Latina a estrutura dos sistemas escolares mais apropriada para esse fim, permitindo a extensão dos serviços escolares à importante massa de crianças que atualmente permanece à margem deles; problemas do financiamento da educação e do melhor aproveitamento dos recursos disponíveis; organização dos serviços de planejamento da educação, em estreita relação com os planos nacionais de desenvolvimento econômico e social; cooperação que os organismos internacionais e as agências de assistência bilateral podem prestar à melhora das condições sociais da América Latina (Jornal do Brasil, 6 ago. 1961, 1º Caderno, p. 11).

O que se lê na citação acima atesta aquilo já afirmado quanto aos dados educacionais só terem importância se analisados em consonância com aspectos pertinentes ao desenvolvimento econômico e social de um determinado país. Dessa forma os números expressos na tabela 2 só fazem sentido se entendermos os altos índices de analfabetismo no país como sendo capazes de provocar diferenciações sociais, exigindo dos organismos internacionais severas intervenções em termos sociais e culturais. Nessa perspectiva, é que sob suporte da ONU e da UNESCO, como forma de conseguirem ofertar educação para milhões de brasileiros distanciados do processo formal de educação, técnicos do mundo inteiro apresentaram a proposta de *Educação de Base*, consistindo numa nova consciência para os indivíduos que os fizessem capazes de “compreender os problemas do mundo moderno (no campo da higiene, da agricultura, da política, da administração pública, tec.) sem que para tanto tenham de frequentar 4 ou 5 anos de escola” (FONTOURA, 1962, p. 36).

Os técnicos da UNESCO acreditavam ser pouco provável a inserção de todos aqueles que se encontravam fora do processo de educação formal, daí a formulação da proposta de *Educação de Base* amplamente discutida desde a década de 1950, entrando na década de 1960 como uma das principais ações da ONU para com a educação dos países tidos como subdesenvolvidos, em especial o Brasil. Enquanto a proposta era amplamente divulgada pela UNESCO como prerrogativas para desenvolvimento de países da América Latina, internamente, o Brasil caminhava em direção a uma política de coexistência de dois modelos de educação um público, gerido pelas três instâncias de poderes executivos e outro, gerido pela iniciativa privada, mas recebendo subvenções e investimentos públicos.

Diante das tramas políticas caracterizadoras de um Brasil do período republicano compreendemos que nenhuma das tendências políticas em que se dividia a elite brasileira, seja *estratégia de desenvolvimento nacionalista*, seja a *estratégia de desenvolvimento*

dependente não tinham interesses em defender para o Brasil uma proposta Educação Pública plena e irrestrita para os brasileiros e, por conta disso, destoavam do posicionamento de intelectuais como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, entre outros, que guardam as devidas diferenças políticas entre eles, propugnavam a ideia de desenvolvimento do país a partir do desenvolvimento social e cultural do povo construído através da experiência da Educação Pública de livre acesso a todos os brasileiros.

O despreço da elite brasileira em não fazer a defesa da Educação Pública como estratégia de inserção da imensa população afastada da educação formal explica o porquê do arranjo anunciado antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, que punha, aparentemente em pé de igualdade educação pública e educação privada. Para além do fenômeno que teoricamente iguala educação pública e educação privada frente ao Estado brasileiro, há que se considerar o alijamento da população negra e mestiça do processo formal de educação.

Ademais, a promulgação da Lei em dezembro de 1961 não comporta em seu corpo de sessões, artigos, parágrafos e alíneas outros aspectos igualmente importantes que a fazem lacunar e distantes dos problemas mais elementares do povo brasileiro (FONTOURA, 1962). Em primeiro lugar, a lei desconsidera as orientações propostas pela UNESCO de *Educação de Base*, se distanciando das discussões mais conjunturais que impediam milhões de brasileiros o acesso à educação, em especial negros e mestiços, o que em nossa avaliação implica no mais completo silêncio sobre educação popular.

Além de silenciar-se quanto às questões referentes à *Educação de Base*, como também sobre a educação popular, a Lei de Diretrizes posta em vigor em 1961 também omite quesitos marcantes para a História da Educação Brasileira, como intensa preocupação com o funcionamento das escolas em detrimento da real preocupação da formação do povo brasileiro; a omissão quanto à educação rural num momento de discussões amplas sobre reforma agrária; a desconsideração sobre falta de vagas no ensino superior para evitar discutir e implementar uma reforma universitária.

Dessa forma a promulgação da Lei 4.024\1961 visava mitigar as tensões entre as elites brasileiras, não contemplando em seu corpo proposições necessárias com vistas a corrigir as distorções sociais que o Brasil apresentava naquele momento histórico. Longe de ser uma “carta de alforria da educação nacional” como fez questão de frisar Clóvis Salgado, ex-Ministro da Educação, (FONTOURA, p. 11), a referida Lei mostrou-se ao longo do tempo mais privatista e excludente do que uma tábua de salvação para a população brasileira.

2.2 População e condições sócio raciais nos anos de 1960

Considerando a falta de identidade entre a elite brasileira, de origem europeia, com os demais grupos raciais como negros, mestiços e índios, é notória a falta de interesse de inserção social deste grupo racial na sociedade brasileira. Compreendendo que este processo de inserção dar-se-ia pela educação, em termos históricos, há uma relutância das elites, em ofertar essa condicionante social, como podemos perceber nos Censos Demográficos dos anos de 1940 e 1950, nos quais negros e mestiços são totalmente preteridos do processo educativo. Ademais, como forma de olvidar os dados pertinentes às condições econômicas e sociais dos negros e mestiços brasileiros, são retirados dos Censos de 1960 e 1970 variáveis importantes que se fizeram presentes nos censos que precederam essas décadas, como cor de pele e instrução.

Explicando melhor, os dados contidos nas diversas tabelas a seguir podem ser compreendidos numa perspectiva da predominância de um fenômeno sócio racial, em que o acesso de brasileiros à educação formal passa por um mecanismo de controle, cujo critério principal é a cor da pele. Além do que, o fenômeno tende a se repetir de uma década para outra, no entanto, por desconsiderar variáveis importantes, como a cor e instruções dos brasileiros, os Censos Demográficos das décadas de 1960 e 1970, não nos permitem apontar concretamente dados que os Censos anteriores trouxeram.

O Censo publicado em 1960 a partir dos dados obtidos na década de 1950, por exemplo, traz apenas informações populacionais, como veremos mais a frente, dando conta do contingente populacional por categoria de cor, mas não apresenta a instrução desses mesmos brasileiros, como o fazem os censos de 1940 e 1950, levando em conta a categoria cor. Dessa forma, pelo Censo de 1960 só é possível saber os dados de quem é branco, preto, pardo e amarelo. Já o Censo apresentado em 1970 excluiu toda e qualquer informação sobre as origens e condições raciais dos brasileiros, por ele é impossível saber quem é branco, preto, pardo ou amarelo. Voltaremos a essa questão no capítulo seguinte.

Mesmo o Censo de 1960 não fazendo os cruzamentos da variável cor com o quesito instrução dos brasileiros é possível admitir que o fenômeno de preterição social, em razão da cor da pele, persiste em nossa realidade social. Como forma de comprovar essa assertiva optamos por utilizar aqui os dados obtidos através dos Censos Demográficos de 1940 e 1950, comparando-os com os dados do Censo de 1980, quando acontece a utilização das variáveis

cor e instrução. Assim, entre os períodos de 1940/1950 e 1980 temos um intervalo de tempo que não informa a instrução dos brasileiros através da cor, só sendo possível perceber que há uma continuidade e/ou persistência da preterição dos pretos e pardos, quando comparados os dois limites de temporalidade mencionados.

Adentrando mais pormenorizadamente nos dados apresentados no Censo Demográfico de 1960, compreendemos que esse traduz uma realidade populacional, como mostra a tabela abaixo, em que a população branca é maioria dentro da sociedade brasileira e traz, em números absolutos, 42.838.636 pessoas, o que em percentuais significa 61,03%. Diferentemente da população branca, claramente maioria em termos numéricos, os pretos brasileiros representavam 6.116.848 e, em termos percentuais 8,71%. No tocante à população mestiça ou parda, termo utilizado pelo Censo, essa se mostra maior que a preta figurando, em números absolutos 20.706.431, ou 29,50%. Ainda convém mostrar a população amarela que é respectivamente de 482.848, 0,69%. Não declararam cor nesse Censo apresentado em 1960 46.604 brasileiros, ou seja, 0,07%. Nesse período o Brasil contava com uma população geral de 70.191.370 de pessoas, e as diferenças sociais são marcantes, bem demonstradas através os índices de instrução das populações preta e parda.

Tabela 4 – Brasil: população brasileira por cor

Cor	Números Absolutos	Percentual
Branco	42.838.636	61,03%
Pretos	6.116.848	8,71%
Amarelos	482.848	0,69%
Pardos	20.706.431	29,50%
Sem declaração de cor	46.604	0,07%
TOTAL	70.191.370	100%

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1960.

O Brasil de início dos anos de 1960 visto pela óptica dos dados censitários apresentados no limar desta década, apresenta, em termos educacionais, características de uma país a apresentar sinais de que a educação ainda era um problema. Procurando interpretar a tabela seguinte depreendemos com uma realidade em que a distância daqueles que obtiveram instrução é muito pequena. Apenas 53,21% da população sabia ler e escrever, enquanto 46,79% encontravam-se na condição de analfabetos. Ao analisar os números numa perspectiva meramente matemática, talvez a situação não seja tão impactante, fato que

discordamos, mas quando acrescentamos os dados obtidos nas décadas anteriores sobre a instrução de pretos e pardos quando comparado à instrução dos brancos, temos uma dimensão de quem podem ser aqueles 27.587.971 brasileiros analfabetos. A julgar pela maior presença dos brancos nos três níveis da educação brasileira, deduzimos, portanto, sobre os verdadeiros preteridos do processo de educação formal.

Tabela 5 – Brasil: instrução dos Brasileiros de 5 anos e mais

	Números Absolutos	Percentual
Sabem ler e escrever	31.362.783	53.21%
Não sabem ler e escrever	27.578.971	46.79%
TOTAL	58.941.754	100%

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1960.

O Censo Demográfico apresentado em 1960, como já foi sublinhado, peca por não trazer em seu conjunto a instrução dos brasileiros tomando como referência o quesito cor. Considerando somente os Censos de 1940 e 1950, dispostos na tabela 6, compreendemos que os brasileiros tidos como pretos e pardos encontram barreiras de acesso à educação formal, sendo que essas barreiras tendem a aumentar quando da saída de um grau de ensino para outro. As diferenças de acesso dos brancos, em comparação com pretos e pardos, tende a aumentar quando esses saem do Ensino Elementar para entrar nos graus subsequentes (Ensino Médio e Superior). Entre os Censos de 1940 e 1950 a participação de brancos, pretos e pardos no Ensino Elementar foi, respectivamente, de 85,46%; 3,84%; 9,78%, para 1940 e 83,94%; 4,24%, 10,23% para 1950. Seguindo essa mesma ordem de brancos, pretos e pardos para o Ensino Médio temos 93,77%, 0,78%, 4,76% no Censo de 1940; para 1950 são da ordem de 94,10% para os brancos, 0,68% para os pretos, 4,19% para os pardos. Por fim, os números atinentes ao Ensino Superior, denotam maior exclusão, sendo os seguintes: os brancos contemplam 95,84% de acesso, enquanto os pretos detêm somente 0,46%, e os pardos 3,26% isso para o censo de 1940; ainda referente ao grau de ensino superior constatamos os seguintes dados no censo de 1950, 96,75% de participação dos brancos, 0,28% para os pretos e 2,26% para os pardos.

Tabela 6 – Brasil: pessoas de 10 anos ou mais, por cor, portadoras de diplomas em %

Grau de Ensino	1940				1950			
	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos
Elementar	85,46	3,84	9,78	0,92	83,94	4,24	10,23	1,38
Médio	93,77	0,78	4,76	0,69	94,10	0,68	4,19	0,88
Superior	95,84	0,46	3,26	0,44	96,75	0,28	2,26	0,58

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1940 e 1950.

Procurando compreender para além dos números apresentados na tabela acima, se faz mister afirmar tanto nos dados referentes à década de 1940, quanto àqueles da década de 1950, comparando aqui só pretos e pardos, que estes últimos têm sempre um número que indica maior inserção do que os primeiros. Para entender esse fenômeno convém evocar Oracy Nogueira (1998), estudioso das relações raciais no Brasil, que refuta as explicações sustentadas na cordialidade, bem como a explicação de o preconceito racial no Brasil se explicar único e exclusivamente pelas diferenças de classe. O autor, ora evocado, explica esse fenômeno, entre pretos e pardos, como sendo um tipo de preconceito, referenciado no discurso de branqueamento, através da miscigenação, em que a intensidade da cor dos indivíduos torna-se prerrogativa crucial, pois quanto mais escura é a pele de um brasileiro mais ele sofre as consequências da discriminação racial.

Como socialmente subentendemos que o processo educativo é reservado para os brancos, principalmente nos graus mais elevados, embora as diferenças constatadas no Grau Elementar sejam elevadas, evidenciamos então relações em que a cor branca constitui condição especial para se ter acesso à educação formal. Assim, esse fenômeno merece maiores considerações. Nos três graus de ensino em que se estruturava a educação brasileira entre as décadas de 1940 e 1950, observamos no grau elementar a notória e considerável presença dos brancos, enquanto pretos e pardos tem participações pouco expressivas, mesmo somando a participação dos dois grupos, a presença dos pardos ainda é um pouco melhor do que a dos pretos. Nos graus subsequentes, o Médio e o Superior, há aí uma ordem de proporção inversa, em que vai decaindo a participação dos pretos e pardos, sempre mais desfavoráveis para os pretos do que para os pardos, enquanto se observa maior presença da população considerada branca.

Essa situação de preterição dos pretos e pardos tem persistido em nossa realidade social, embora o censo de 1960 tenha ocultado os dados pertinentes à escolarização dos brasileiros. Há, portanto, a repetição desse fenômeno social, excludente por natureza. Sabemos disso tanto através das informações coletadas no Censo de 1980, quanto do não

interesse da elite brasileira em não ter projetos de educação popular, conforme se observa na implantação da LDB em 1961. Como um dos fatores tomado aqui como dado comprobatório para a preservação do evento de discriminação de pretos e pardos para ingresso na educação formal, consideramos pertinente apresentar nesse capítulo da tese, dados atinentes ao censo de 1980, expresso na tabela a seguir.

Tabela 7 – Brasil/1980: anos de instrução de 4 a 16 e mais anos quanto à cor

	Números Absolutos	Em %
Branca	19.130.741	68,65
Preta	1.184.221	4,25
Amarela	286.663	1,03
Parda	7.162.351	25,70
Sem declaração	103.521	0,37
Total	27.867.497	100

Fonte: Censo Demográfico, IBGE (1980 apud MENEZES, 2006, p.26).

Sobre as condições de escolaridade da população preta e parda no Censo de 1980 convém reportar ao estudo realizado por Jaci Menezes (1997), por ser bastante esclarecedor quanto as questões raciais e aponta para a constatação do fenômeno de quanto mais população negra existe em um espaço geográfico brasileiro maiores são os índices de exclusão. Essa constatação apresenta-se no trabalho da supracitada pesquisadora a partir das comparações dos dados de Censos Demográficos feitas entre a Bahia, São Paulo e Brasil. Especificamente sobre o Censo Demográfico de 1980 apurou-se o seguinte:

Depois de não considerada em 1960 e 1970, a dimensão cor de pele como característica demográfica foi de novo reintroduzida no Censo Demográfico de 1980, inclusive por solicitação das organizações negras em sua luta pela igualdade. A divulgação dos resultados obtidos trouxe de volta à discussão dos fenômenos sociais as desigualdades sociais e sua relação com raças e etnias no Brasil, incluindo os diversos indicadores elaborados do Censo, e particularmente, o menor acesso à escolarização de negros e mestiços (MENEZES, 1997, p.).

A persistência do processo de exclusão de negros e mestiços, constatados nos Censos de 1940 e 1950, em 1980 nos leva a considerar a existência de mecanismos, dentro da realidade brasileira, que impedem acesso dos negros e mestiços à educação formal, além do que esse fenômeno se repete, mostrando-se mais como uma realidade conjuntural do que

estrutural, ou seja, em termos históricos, preserva-se mais o aspecto permanência do que mudança. Pelo exposto, diante das variáveis obtidas no Censo de 1960, reveladora apenas da cor dos brasileiros, mas sem precisar a escolaridade por cor, é possível especular a escolaridade de brancos, pretos e pardos referenciando tanto nos Censos de 1940 e 1950, quanto no Censo de 1980.

Para um olhar mais acurado sobre as questões raciais no Brasil é possível afirmar, olhando os dados educacionais que diferem brancos, pretos e pardos, a existência de um racismo que só é possível perceber quando condicionantes importantes como a educação é considerada. Contudo perceber o racismo na sociedade brasileira não é tarefa fácil por conta de um interesse nacional em mostrar relações raciais numa perspectiva democrática.

Tomando, por exemplo, como centro de referência aquilo ocultado no censo demográfico de 1960 quanto à cor e à instrução dos brasileiros, entendemos essa tendência eminentemente brasileira em negar a existência do racismo. Muito apropriadamente, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) se refere a esse comportamento como sendo um “anti-racismo” e, lúcido sobre a compreensão do racismo no Brasil, assevera:

Qualquer estudo sobre racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo é um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso *status* de povo civilizado.

Essa pretensão a um anti-racismo institucional tem raízes profundas, tanto na nossa história, quanto na nossa literatura. Desde a abolição da escravatura, em 1888, não experimentamos nem segregação, ao menos no plano formal, nem conflitos raciais. Em termos literários, desde os estudos pioneiros de Gilberto Freyre, no início dos anos trinta, seguidos por Donald Pierson, nos anos quarenta, até, pelo menos, os anos setenta, a pesquisa especializada de antropólogos e sociólogos, de um modo geral, reafirmou (e tranquilizou), tanto os brasileiros quanto ao resto do mundo, o caráter relativamente harmônico de nosso padrão de relações raciais (GUIMARÃES, 1999, p. 37).

Portanto, a ocultação dos dados pertinentes à cor, correlacionado com a instrução dos brasileiros, no censo de 1960, é um dos indicativos de relutância desses, em enxergar no Brasil a existência do racismo. No entanto, quando os estudos raciais, em final da década de 1970 e início da de 1980⁷, retomam o conceito de racismo numa dimensão mais social e cultural do que meramente biológica e tende a considerar que tal conceito abarca outras

⁷ Carlos Hasenbalg em seus estudos no final dos anos de 1970 tende a reconsiderar e mesmo re teorizar o racismo no Brasil juntamente com nomes como Nelson do Valle Silva.

hierarquias como educação, emprego e renda, moradia, condições de vida, entre outras, (GUIMARÃES, 1999) explicita-se, no Brasil, relações raciais fundadas no racismo.

Em vista disso, nossa compreensão de racismo, para essa pesquisa, consiste em percebê-lo como um traço advindo da Colonialidade, mas, enquanto fenômeno histórico transcende os aspectos eminentemente biológicos e fenotípicos e reconsideram aspectos sociais e culturais capazes de mostrar as diferenças e impedimentos de grupos raciais em nossa sociedade. No caso específico deste estudo, a educação é o aspecto cultural tomado como um sinal de hierarquização racial no qual acontece a preterição de pretos e pardos, embora as pretensões nacionais sejam aquelas que apresentam a relações raciais como harmoniosas e democráticas.

2.3 A Educação Brasileira após 1964

O Golpe Militar de abril de 1964 só veio confirmar o quanto a Lei de Diretrizes não foi impactante nem transformadora para aqueles brasileiros distanciados da posse da terra, do emprego e da educação formal, isso porque os militares, responsáveis pelo destino político do país até 1985, se preocuparam ora em seguir aquilo preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases, em conformidade com os ditames militares, exemplo do fortalecimento da escola privada, ora complementasse essa mesma, seguindo um viés antidemocrático, a exemplo da reforma universitária de 1968.

Indubitavelmente, o episódio mais marcante após a promulgação da Lei 4.024/1961 foi o golpe militar, seguido da implantação da ditadura. Em nosso entendimento, o golpe militar de 1964 decorre da luta entre os grupos políticos dominantes, no intuito de estabelecer sua hegemonia. Se pensarmos a sociedade brasileira numa perspectiva da existência de tendências que propunham políticas econômicas e governamentais diferentes, representadas pela *estratégia de desenvolvimento nacionalista* e pela *estratégia de desenvolvimento dependente* (FENELON, 1990, p. 175) compreenderemos a eclosão do golpe, a partir da exacerbação de um quadro político, econômico, social e cultural do Brasil entre o final da década de 1950 e início da década seguinte. Historicamente, havia no Brasil um debate amplo que abria possibilidade de democratização de diversos setores da sociedade com ampla margem de inserção de populações que não tinham acesso à posse da terra, ao emprego e, sobretudo, à educação. Nesse sentido, o golpe e a implantação da Ditadura Militar

significaram a contenção de garantias de direitos mínimos a parcelas significativas de brasileiros.

Em outra perspectiva, o Golpe Militar pode também ser explicado pela participação direta dos meios de comunicação, aliados dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, responsáveis pela construção de um clima, segundo a visão do presidente deposto⁸, de “‘envenenamento’ da opinião pública contra o seu governo”, levando-o a afirmar que “Meu maior crime foi tentar combater a ignorância” (Folha de São Paulo, 2 abr. 2014, Caderno A, p. 10). A deposição de João Goulart implicou numa recondução do bloco de poder alinhado com os interesses dos Estados Unidos, detentor de hegemonia política, e responsável por uma política de manutenção das diferenças econômicas e sociais, culturais na sociedade brasileira.

A semana que antecede o golpe militar, parece, parafraseando o título de um grande livro de Gabriel Garcia Marques, uma crônica de um golpe anunciado. Esse período pré-golpe é marcado por realizações de passeatas como a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, patrocinada pela Tradição Família e Propriedade-TFP, movimentos de crítica ao governo Goulart e apoiados pela grande mídia. Também marca essa semana o pronunciamento do então governador do Estado de São Paulo, Ademar de Barros reafirmando críticas ao governo e exortando os militares ao golpe. Pesa também, para esses instantes finais da democracia brasileira, um fato envolvendo o General-de-Divisão, Rubem Guilherme de Almeida, que teve de se explicar junto ao Ministro da Guerra, Jair Dantas Ribeiro, quanto a seu envolvimento em elaboração e publicação de manifesto escrito contra o presidente da República.

Notamos ainda, nesse curto período, as articulações do PSD e da UDN, reunindo nomes como o do já citado governador de São Paulo, o governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, de Carlos Lacerda, governador do Rio de Janeiro, bem como o do ex-presidente da república Juscelino Kubstchek, cujo objetivo era questionar a legitimidade do governo presidencialista em razão da antecipação do plebiscito de 1965 para 1963 (plebiscito que restabelece o presidencialismo no Brasil), e encorajar os setores conservadores ao golpe, como fica patente no discurso de Lacerda ao afirmar “[...] O povo quer saber, agora, se o

⁸ Em 15 de novembro de 1967 em Montevidéu, João Goulart concedeu uma entrevista ao historiador estadunidense John W. Foster Dulles, na qual expõe sua opinião sobre o Golpe Militar de 1964. A entrevista foi encontrada na Universidade do Texas, Estados Unidos, sendo desconhecida até então. No Brasil, a referida entrevista passou a ser pública quando editada no Jornal A Folha de São Paulo em 02 de abril de 2014.

Exército fica com a Constituição ou fica com o caudilho [...]” (Jornal do Brasil, 24 mar. 1964, 1º Caderno, p.4).

Ainda no que concerne à semana anterior ao golpe, é possível ler nos jornais o endurecimento das críticas ao governo, bem como a aguda preocupação da aproximação dos movimentos populares e grupos tidos como de esquerda ao Governo de João Goulart. A imprensa fazia eco com as preocupações dos setores mais conservadores da burguesia brasileira e se preocupava com a Reforma de Base, em especial, aos tópicos referentes às remessas de divisas para o exterior e à reforma agrária.

Na berlinda, o setor da elite, então governista, reunindo em seu entorno parcela considerável dos movimentos populares e de esquerda, lutava para se manter na direção do Estado brasileiro, propondo a implantação das Reformas de Base, a convocação de um novo plebiscito para maio de 1964, mas tais ações não aplacaram a opção pelo golpe e, a três dias dele acontecer, Leonel Brizola, eminente político brasileiro, já desconfiava que do inevitável, fato confirmado pelo trecho a seguir:

O Deputado Leonel Brizola, que embarcou ontem para o Rio Grande do Sul, distribuiu nota oficial, advertindo a todos os brasileiros para que “fiquem atentos, prontos a repelir por todos os meios qualquer tentativa golpista dos inimigos do povo” (Jornal do Brasil, 27 mar. 1964, 1º Caderno, p. 4).

Inegavelmente, a implantação da Ditadura Militar também implicou na retração dos debates sobre a importância da educação pública para um país considerado subdesenvolvido, com problemas sociais agudos e marcado pela latência das relações raciais, explicadas notadamente pelo racismo então ocultado. Além da retração das discussões sobre escola pública, viu-se reduzir, nessa época os estudos e debates sobre as questões raciais que vinham se avolumando a partir da década de 1950, através de experiências históricas como o Projeto Colúmbia, bem como a escolha do tema relações raciais pela Academia, o que acarretou no questionamento e recusa da explicação de relações pautadas na cordialidade.

Após o advento do Golpe cessaram os debates responsáveis por colocar em lados opostos defensores da educação pública e os defensores educação privada, como também se olvidou informações sobre as questões raciais brasileiras. Embora o regime de exceção, implantado pelos militares, ao longo de vinte e um demorados anos, tenha estancado tantos os debates em defesa da educação pública, quando aqueles sobre as questões raciais brasileiras, não se pode afirmar que os embates foram aplacados. Pelo contrário, tais debates voltaram à baila anos mais tardes quando da luta pela redemocratização do país no início dos anos de

1980, representado principalmente através da Constituinte de 1987 e pela Constituição de 1988.

No que tange ao recuo dos debates em defesa da escola pública notamos que o descenso começa ainda no ano de 1961 alguns meses antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, aumenta nos anos que antecedem ao golpe para desaparecer por completo após o golpe militar. Nos documentos arrolados após o Golpe, principalmente os Jornais e Revistas, o teor dos textos versam sobre muitos temas que envolvem a educação, mas não se aborda nada que implique em recrudescimento dos debates escola pública *versus* escola privada.

Consagram-se a esse período da História da Educação Brasileira, fora a retração dos debates entre defensores da escola pública e da escola privada, bem como o estancamento das discussões raciais, aqui mencionados, dois outros episódios de relevo e merecedores de análise: primeiro, o fortalecimento da educação privada em detrimento da educação pública, confirmando a primeira como principal responsável pela condução dos educandos brasileiros ao ensino superior; segundo, o endurecimento do Estado ditatorial atingindo, sobremaneira, a educação pública, tornando-a o principal alvo de atos institucionais, leis e decretos, resultando no desmantelamento da educação pública e na persistência da chaga do analfabetismo.

São muitos os textos tratando sobre a temática da educação brasileira, nos permitindo perceber o desmonte da escola pública e o fortalecimento da escola privada, principalmente quando se aproxima do final da década de 1960. No que tange ao fortalecimento da escola privada, as evidências sobre tal fenômeno encontram-se em textos, artigos e matérias, como aquelas publicadas pela Revista Veja, entre os anos de 1968 a 1970, dando conta do fortalecimento dos cursinhos de pré-vestibular, sua importância para o ingresso no Ensino Superior. A escola privada de 1º e 2º Graus passa a se especializar em abrir espaço para ingresso de seus alunos no Ensino Superior, portanto, esse tipo de escola ganha configurações propedêuticas, confirmando sua força como principal veículo.

Para conferir o fenômeno acima explicitado, convém elencar aqui algumas matérias sobre educação veiculada numa revista de circulação semanal e representante de um meio de comunicação oficial. Elencamos as matérias a seguir: “São 250 mil lutando por uma vaga” (Veja, 25 de dez. 1968, Edição 16, p. 40-42); “O lado rico e pobre da universidade” (Veja, 12 de fev. 1969, Edição 23, p. 20-21); “Sem lugar para todos” (Veja, 01 de out. 1969, Edição 56, p. 54); “Um exame sem loteria” (Veja, 29 de out. 1969, Edição 60, p. 62); “Vestibular a difícil competição” (Veja, 28 de jan. 1970, Edição 73, pp. 32-41); “Os excedentes estão de volta”

(Veja, 11 de fev. 1970, Edição 75, p. 38); “O pré-vestibular” (Veja, 18 de mar. 1970, Edição 80, pp. 58-59).

Embora trate do vestibular como meio de ingresso no Ensino Superior e aponte a falta de vagas nessa modalidade de ensino, as matérias da supracitada revista mostram como naturais as disputas por vagas nas universidades brasileiras. Na matéria intitulada “Vestibular a difícil competição” (Veja, 28 de jan. 1970, Edição 73, pp. 32-41), por exemplo, enumera diversos aspectos para ingresso no Ensino Superior, como o número de candidato por vaga, as estratégias utilizadas pelos vestibulandos, o financiamento dos cursinhos, mas não discute nem informa quem é aquele preterido pelo processo de seleção feito pelo vestibular. Indo mais além, ao analisar os Censos de 1940 e 1950, sabemos quando observamos os dados referentes ao número de brasileiros acima de 10 anos detentores de diplomas, que é ínfimo a presença de pretos e pardos que adentram nas universidades. Os Censos mostram aquilo que os textos da revista ocultam, além disso, o discurso presente na referida revista é no sentido de superar a falta de vagas no Ensino Superior com a oferta de cursos técnicos, discurso esse presente no texto “Os excedentes estão de volta” (Revista Veja, 1970, Edição 75, p. 38).

Quase uma década após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, o Brasil continua a ser uma pátria de analfabetos, confirmando, infelizmente, aquilo que afirmamos nesse capítulo quanto ao fato da promulgação da Lei 4.024/1961 ter sido pouco ou nada impactante para a população mais carente, mormente negros e mestiços. A persistência do analfabetismo em nossas relações sócio culturais é tão intensa que nem mesmo os meios de comunicação oficiais conseguem olvidar nem mascarar tal fato, noticiando-o de uma forma distanciada de explicações ligadas ao contexto social, político e econômico da sociedade brasileira, além de induzir a ideia da resolução do problema de forma mais urgente, como é apresentada na capa da revista trazendo em epígrafe “analfabetos: isto vai acabar” (Revista Veja, 1970, Edição 105). A citação ratificadora das constatações afirmadas anteriormente é a seguinte:

Eles formam uma outra nação, até hoje esquecida e marginalizada, dentro do Brasil; são 15 milhões de brasileiros com mais de 15 anos, perto de 30% da população adulta do país, separados dos seus irmãos e do progresso por não saberem ler nem escrever. Agora, essa infeliz nação pode ser libertada. De Brasília, o Presidente Medice, através de uma cadeia nacional de rádio e televisão, dará a ordem para o início de uma grande ofensiva educacional: aproveitando as comemorações do Dia Internacional da Alfabetização, 8 de setembro, começa a funcionar oficialmente o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, com a finalidade específica: liquidar o analfabetismo no Brasil. E uma diferença importante sobre as fracassadas tentativas anteriores. Desta vez não é uma fórmula fracassada e inócua. É a resposta racional de um país - que procura corrigir seus antigos erros no

caminho do desenvolvimento - para um de seus maiores problemas (Revista Veja, 1970, Edição 105, p. 40).

Quanto à implantação de um conjunto de leis, atos institucionais, acordos e decretos perpetrados pelos militares, convém admitir que esses atingem a educação pública no sentido de enfraquecê-la perante à educação privada. Dentre eles destacamos a Lei 5.540/1968, implementada para modificar a Lei 4.024/1961 no tocante ao Ensino Superior e estabelece novas normas de articulação entre esta modalidade de ensino com a escola média. Essencialmente, a reforma universitária implicou numa resposta dos militares às reivindicações do Movimento Estudantil organizado que, dentre outras coisas, lutavam para a ampliação de vagas no Ensino Superior.

A resposta dos militares às reivindicações dos estudantes organizados no final dos anos sessenta do século passado foi apresentada na forma da Lei 5.540/1968, responsável pela reforma universitária que além de provocar a extinção da cátedra, da implantação do regime de tempo integral e da dedicação exclusiva para os docentes das universidades, agora organizadas em departamentos e tendo as graduações organizadas em ciclos profissional e básico, submetidos à periodicidade semestral articulada num sistema de créditos por disciplinas, também aponta para um novo formato de seleção dos estudantes para ingresso no Ensino Superior.

Essa nova forma estabelece um exame vestibular unificado e classificatório, que em essência, só relaciona os candidatos de acordo o número de vagas por curso, mascarando, dessa forma, o problema de alunos excedentes, uma das principais denúncias feitas pelo Movimento estudantil. Outrossim, essa nova forma de condução de estudantes ao Ensino Superior acaba por beneficiar as escolas particulares, bem como o aparecimento e profusão dos cursos de pré-vestibular, fenômeno esse que pode ser constatado nas leituras e investigações feitas numa das fontes utilizadas nesta pesquisa⁹.

Além da Lei 5.540/1968, os brasileiros conheceram entre os anos de 1965 a 1960 inúmeros decretos, atos, portarias direcionadas à educação. Sobre esse assunto, numa das fontes pesquisada notamos:

As boas intenções, sem exemplos concretos, valem pouco. Em educação também é assim. Os brasileiros conheceram, nos últimos cinco anos, quase 2000 decretos, atos e portarias ministeriais, feitos com a boa intenção de corrigir antigos males do ensino. Poucas vezes, no entanto, tiveram notícia

⁹ Ver Revista Veja edições 16, 60, 73 e 80.

dos resultados práticos dessas medidas (Revista Veja, 1970, Edição 74, p. 52).

Evidentemente que essa profusão de decretos, atos, portarias ministeriais, entre outros, não aponta para uma boa intenção no sentido de corrigir “os males do ensino”, principalmente em se tratando de educação pública. Contrariando a citação acima em destaque, o que se observa, em termos históricos, além da já mencionada Lei 5.540/1968, responsável por beneficiar diretamente a expansão do ensino superior privado, é que tais leis, decretos, portarias e atos são resultados do endurecimento da Ditadura Militar no final da década de 1960, cujo efeito repercute diretamente no ataque à educação pública.

Nessa direção, os militares editaram o Decreto-Lei N° 477 de 26 de fevereiro de 1969 que em essência “Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares” (Decreto-Lei 477, 1969). Convém aqui, como forma de comprovar a dureza do Decreto contra a educação, até mesmo porque o decreto em questão atende às atribuições do Ato Institucional n° 5, sublinhar o seguinte:

Art. 1° Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

- I- Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar de ensino público ou particular ou participe nesse movimento;
- II- Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;
- III- Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;
- IV- Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V- Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI- Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1° As infrações definidas neste artigo serão punidas:

- I- Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;
- II- Se se tratar de aluno, com pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos;

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perde-lo-à, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional. (Decreto Lei nº 477, 1969).

No caso especial do Decreto-Lei 447 é notório o quanto a edição desse documento em fevereiro de 1969 atinge à educação pública tanto no que se refere ao ataque a docentes quanto a discentes. No caso destes últimos, a intenção maior era o desmonte do Movimento Estudantil, organismo que até então tinha como principal bandeira o fortalecimento da educação pública, atividade tornada subversiva com a implantação do Decreto 447, devendo, pois, ser combatida como questão de ordem nacional. Com o intuito de comprovar tal assertiva selecionamos, para essa tese, trecho do documento intitulado *Operação Ibiúna*, em que centenas de estudantes, na maior parte oriundo de instituições públicas, eram acompanhados de perto pelo aparelho repressor do Estado. O trecho selecionado é o seguinte:

Os últimos movimentos estudantis, inquestionavelmente estão dentro do “Plano de Trabalho Aprovado pela Conferência Estadual do Partido Comunista”, que em um dos seus itens apregoa: “As lutas da juventude estudantil contra a Lei Supley, pela autonomia da Universidades, contra o acôrdo MEC-USAID, por um maior número de matrículas nos Ginásios, Colégios e Universidades – lutas que deram base aos estudantes para assumirem posições de vanguarda na batalha contra a ditadura – devem merecer nossa melhor atenção e serem incentivadas de tôdas as maneiras”. Dentro dessa tônica do Plano Comunista, evidentemente, estão as passeatas, com toda sorte de depredações e incêndios dirigidos contra veículos e próprios do Estado e de entidades particulares e as agressões e sequestros com cárceres privados praticados por estudantes (DOPS, 1968, Operação Ibiúna, Prontuário n 1965, p. 103. Grifo do próprio documento).

A citação acima traz claros sinais de indícios de hostilidades àqueles que detinham intenções de defesa à educação pública. Além do que seu teor confirma muito daquilo exposto do Decreto 477, e que já vinha sendo praticado antes de sua imposição de 1969. Inegavelmente, o documento é uma prova esclarecedora sobre recuo dos debates em defesa da educação pública, isso porque a ação do Estado ditatorial recai sobremaneira sobre as pessoas imersas na educação pública brasileira. Na tabela abaixo consideramos importante apresentar a origem institucional dos estudantes fichados pelo Departamento de Ordem Política e Social-DOPS, como forma de mostrar que, de fato, os mais atingidos pela ação empreendida neste período, são pessoas ligadas diretamente com a educação pública.

Tabela 8 – Operação Ibiúna: estudantes fichados pelo DOPS e suas instituições de ensino superior de origem

Instituições	Públicas Superiores			Total	%	Particulares	%	Não informado	%	Total
Categorias						Total				
Alunos	Federais	Estaduais	Municipais	516	74,35	160	23,05	18	2,6	694
	380	133	3							

Fonte: DOPS. Prontuário n. 1965 de 12 de outubro de 1968, p. 1-100.

Avaliando os dados contidos na Tabela 8 notamos um número muito elevado de estudantes ligados a instituições superiores de ensino. De um total de 694 estudantes, de todo o Brasil, que tiveram seus nomes elencados no Prontuário 1965 (Operação Ibiúna), 516 pertenciam a universidades ou faculdades públicas, abarcando instituições federais (380 alunos), estaduais (133 alunos) e municipais (3 alunos), correspondendo em termos percentuais 74,35%. Quanto aos estudantes ligados a instituições privadas, observamos o número de 160, representando 23,05%. Neste caso, indubitavelmente, os números comprovam a intencionalidade de ações que recaiam sobre os brasileiros apensos à educação pública, inibindo os debates, combatendo sua defesa como intenção prioritária do Estado, além, é claro, de permitir a expansão da educação privada, mormente no ensino superior, principalmente após a reforma feita através da Lei 5.540/1968.

Convém ainda, em se tratando da educação pública como alvo de desmonte perpetrado pelo Estado Ditatorial, observar como essa ação recai sobre os professores dessas instituições. Marcos Pivetta (2014, p. 32) aponta para cerca de 300 docentes do ensino superior, em todo Brasil, que foram aposentados compulsoriamente ou exonerados de suas funções entre os anos de 1964 e 1969, mediante dois grandes expurgos. O autor em questão muito apropriadamente pondera:

De forma esquemática, os estudiosos do período apontam dois momentos em que ocorreram grandes expurgos de professores nas universidades. O primeiro se deu em 1964, nos meses seguintes ao golpe, e o segundo em 1969, depois do AI-5 e do decreto 477, que permitia expulsar alunos, funcionários e professores universitários de forma sumária, sem direito a praticamente nenhuma defesa (PIVETTA, 2014, p. 34).

Seguindo com sua análise sobre a repressão a professores, alunos e funcionários das instituições superiores de ensino, em sua grande maioria pública, assevera que,

A partir de 2012, com a criação da Comissão Nacional da Verdade, várias universidades do país, como a UFRJ, a UnB, a Unicamp, a Unesp e a Universidade Federal da Bahia (Ufba), instituíram comissões da verdade para apurar o que ocorreu em seus *campi* e com seus professores, funcionários e alunos durante os anos da ditadura. A USP, a maior universidade do país, criou a sua comissão no ano passado. Estima-se que 47 pessoas ligadas à universidade (professores, funcionários, alunos e ex-alunos) foram mortos ou desapareceram durante a ditadura, o que equivaleria a mais de 10% de todas as pessoas assassinadas em razão de perseguições pelo regime militar (PIVETTA, 2014, p.36).

Tomando como fonte o livro elaborado pela Associação de Docentes da Universidade de São Paulo-USP (ADUSP), *O Controle Ideológico na USP: 1964-1978*, conseguimos ter uma dimensão das intenções militares de desmonte da educação pública, em especial o Ensino Superior, com a imposição de decretos forçando afastamento e aposentadoria de professores, baseando-se no Ato Institucional n. 5 e no Decreto-Lei 477. Nessa direção, a obra citada, destaca dois decretos que agrediram o Estado de direito, o primeiro publicado no Diário Oficial da União em 28 de abril de 1969, página 3.598; e o segundo decreto publicado no Diário Oficial no dia 30 de abril de 1969, na página 3.699 (apud ADUSP, 2004, p. 45-48). No tocante ao primeiro decreto são aposentados 36 servidores, dentre eles encontrava-se o nome de Florestan Fernandes. Quanto ao segundo decreto, 24 servidores foram aposentados, figurando na lista nomes como Octávio Ianni, Caio Prado Júnior, Emília Viotti da Costa e Fernando Henrique Cardoso.

Ainda caberia neste capítulo um destaque especial para o Acordo MEC/USAID, no entanto, embora esse acordo tenha muitas conexões com a reforma do Ensino Superior, optamos por discuti-lo no capítulo posterior quando ressaltaremos a continuidade do enfraquecimento da escola pública a partir da reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, através da Lei 5.692/1971.

Concluimos o presente capítulo com a certeza de que, pelo menos, quatro aspectos foram observados: 1) a educação pública não é tida como projeto de nação num país dividido racialmente, pois sua implantação implicaria em inserção daqueles desprovidos de cidadania; 2) a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/1961, não significou avanços, principalmente para a população que vivia à margem da sociedade; 3) com a implantação da ditadura militar em 1964, observamos o recuo dos debates pertinentes às questões raciais, bem

como a defesa da educação pública; 4) governo militar deu início a um processo de privatização da educação, principalmente da educação superior e o fortalecimento da escola privada, enquanto calava e intimidava intelectuais, políticos, educadores e militantes de um modo geral, no sentido de aplacar os debates que inevitavelmente dariam voz aos defensores da educação pública.

Salientamos, por fim, no tocante ao tempo histórico estudado, houve para muitos daqueles que se colocaram na defesa de uma educação pública no tempo de tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, um combate direto empreendido Ditadura Militar, com cassação de direitos políticos, com a intensa censura, com prisões e exílios. Notadamente, a educação em nosso país estava sendo moldada de acordo os interesses dos militares e para transformá-la, os dirigentes do país se valeram de decretos, atos, portarias ministeriais, leis, dentre outros, documentos utilizados para a construção do capítulo que ora se encerra.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENTRE A DITADURA E O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO

3.1 Introduzindo o capítulo

O presente capítulo tem como intuito discutir questões pertinentes à educação brasileiras durante a década de 1970. Nele procuramos estudar o fenômeno de retração e mesmo desaparecimento dos debates que dividiram defensores da educação pública e defensores da educação privada, iniciados quando do processo de redemocratização na década de 1940, além de observar um maior recuo dos estudos raciais, principalmente aqueles correlacionados com a educação. Embora seja uma década, sobretudo em seu início, de continuidades com a anterior, os anos setenta do século vinte, apresentou também mudanças em termos educacionais, tanto na primeira metade do decênio, quanto na segunda metade do período, principalmente quando se inicia no país as pressões para a implantação do processo de redemocratização.

No que tange às continuidades, afora o estancamento do debate escola pública *versus* escola privada e a ocultação das questões raciais, ainda se observa a educação como problema e a consequente busca de soluções, ao tempo em que o endurecimento da ditadura impedia um debate mais aprofundado sobre a importância da educação pública, e o favorecimento da educação privada, sentença decretada com a reforma do ensino superior, ainda no final dos anos sessenta, como também a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, no início da década ora analisada.

Sobre as mudanças, o cenário político e social traz especificidades importantes de serem notadas e avaliadas, tanto antes como depois da segunda metade da década de 1970. Na primeira metade da década, período mergulhado na fase mais crítica da ditadura militar, a educação brasileira mostrava números muito altos de analfabetismo, o que obriga os militares à implantação de um grande programa de alfabetização em todo território brasileiro através do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Ainda notamos nesse instante a intensificação da privatização da educação brasileira a partir do aumento dos cursinhos pré-vestibulares, associada a reforma do ensino de 1º e 2º graus via Lei 5.692/1971, que impõe para as escolas públicas o papel de formação para o trabalho.

A segunda metade do tempo histórico em questão notabiliza-se, em primeiro lugar, pelo aparecimento de pressões no sentido de redemocratizar o país, redundando em

movimentos populares como, por exemplo, o movimento operário, o ressurgimento do movimento negro, entre tantos outros. Essa luta pela redemocratização criará as condições para a implantação de uma nova constituição na década seguinte, o que provocará o retorno dos debates entre defensores de escola pública e defensores da escola privada. Ademais esses movimentos de oposição à ditadura militar refletem também no reaparecimento de novos estudos sobre as questões raciais no Brasil, como novos enfoques e inovando no sentido de discutir o conceito de racismo e a percepção deste fenômeno a partir de condicionantes como emprego, moradia, alimentação e, sobretudo, educação.

3.2 Panorama geral da década de 1970

O Censo Demográfico apresentado em 1970 trazia uma população de 92.341.556 brasileiros. No entanto, ao contrário dos censos anteriores, este não apresenta detalhes quanto à cor dos brasileiros. É impossível saber qual brasileiro é preto, pardo, branco ou amarelo. Aliás, nenhuma informação de aspecto racial é apresentada por este censo, muito embora explicações preliminares trazidas na Introdução no Anuário Estatístico de 1970 atentem para o fato de esse estar em consonância com os organismos internacionais. Com o intuito de validar a declaração feita anteriormente, selecionamos o seguinte sobre o afinamento do IBGE com organismos internacionais:

O Brasil vem participando, desde a segunda metade do século passado, de congressos internacionais de estatísticas e das sessões promovidas periodicamente pelo Instituto Internacional de Estatística, cujas recomendações têm sido observadas pelos recenseamentos brasileiros. O Recenseamento Geral de 1970, a exemplo dos realizados anteriormente, atendeu às solicitações da Organização das Nações Unidas (ONU) e de outros organismos internacionais, integrando-se nos Censos das Américas, patrocinado pelo Instituto Interamericano de Estatística (IASI), órgão pertencente à Organização dos Estados Americanos (OEA), através da adoção de seu Programa Mínimo de investigações e tabulações que visa a assegurar a uniformidade de conceitos e a comparabilidade dos resultados dos Censos das Nações Americanas (IBGE, 1970, pp. XV-XVI).

Em nossa opinião, as explicações acima apresentadas destoam, pelo menos, em termos práticos de organismos internacionais como a ONU, que durante a década de 1950 através do Projeto UNESCO considerou importante pesquisas sobre a realidade racial brasileira e foi responsável por patrocinar estudos de pesquisadores como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Marvin Harris, entre outros. Donald Pierson, por exemplo, também

colaborador do Projeto UNESCO, professor da Escola Livre de Sociologia e Política – ELSP, questionou, em correspondência enviada a um brasileiro, a ocultação das informações referentes à realidade racial brasileira, principalmente aquela sobre a cor dos brasileiros. O teor da correspondência é o que se lê abaixo:

(...) Seria conveniente prestar-me mais outro obséquio que, creio, não seria difícil, nem custoso de tudo. Acabei de receber notícia de que no último recenseamento federal, ou seja, o de 1970, não se perguntou a cor, devido à imprecisão das respostas. Está certo? Se seja assim, o fato é importante para minha análise no capítulo que estou terminando agora. Caso puder obter verificação por meio de um telefonema a uma repartição do IBGE aí no Niterói mesmo, e uma outra inconveniência, eu gostaria de saber por certo, antes de realizar algo a respeito. Porém se as exige outra coisa além de um telefonema, é favor de desistir (PIERSON¹⁰, 1971).

Evidentemente, a omissão de dados sobre a cor do brasileiro, que daria uma visão das questões raciais, dentro do Censo Demográfico apresentado em 1970, liga-se aos interesses da ditadura militar então em vigor. É uma forma de negar a existência do racismo tirando do Censo informações sobre a cor. A resposta do interlocutor de Donald Pierson foi dada através de correspondência datada de 22 de maio de 1971, o teor transcrito, em parte, é bastante elucidativo e diz o seguinte:

(...) Sobre a questão, tenho um esclarecimento preliminar a fazer. Já sabia eu da exclusão da pergunta sobre a cor, do questionário preparado para o último Censo demográfico. Sabia também, em linhas gerais, das razões que tinham determinado a exclusão. Poderia simplesmente ter mandado dizer isso para o professor. Quis, porém, ir um pouco além e obter o elemento concreto e claramente fundamentador da decisão. Primeiro me ocorreu-me ir ao IBGE para conversar com o Secretário da Comissão Censitária Nacional. Não obtive dele o texto que me interessava. Mas, êle sugeriu que eu procurasse um estatístico – José Barros Júnior – que poderia me fornecer os dados que me interessavam. Logo verifiquei que o estatístico era meu colega na E S G. Êle está bem situado no assunto e passou às minhas mãos cópias de dois pareceres – emitidos Manuel Dieguez e José Rios (o professor por certo os conhecia) – que fundamentaram a não inclusão da pergunta no questionário do Censo. Na conversa que tive com o Secretário de Comissão Censitária, êle me disse que o IBGE pretende estudar êsse aspecto da cor de pele, no que se refere à reincidência das diversas pigmentações, através do território nacional, mas deverá fazê-lo usando a técnica da amostragem. Disse, ainda, que seria extremamente difícil preparar 90.000 agentes recenseadores para o exato sentido da pergunta. Êle ponderou que os conceitos de “branco”, “preto” e “mulato” são diferentes, através do país e o próprio agente, pertencente a um dos grupos citados, ou a outros, se veria

¹⁰ Donald Pierson, correspondência a Anselmo Moreira, 1971.

embaraçado para conduzir-se objetivamente na anotação dos dados. E, tanto isso é verdade (disse êle, ainda), que os sucessivos resultados dos Censos anteriores, nessa gestão, não exprimem aquilo que o bom senso nos diz ser a verdade.

Acrescentou, finalmente, que as perguntas do questionário eram muito numerosas e haveria conveniência em suprimir uma que não iria conduzir a nenhum resultado útil de verdadeiro. Parecem-se certo a argumentação (...) (MOREIRA¹¹, 1971).

Visivelmente, a não inclusão do quesito cor no Censo Demográfico publicado em 1970, não foi o único fator de ocultação de informações durante a vigência da ditadura militar em nosso país. No decurso desse período, ora tratado, nos deparamos com outras práticas que vão nessa direção e são responsáveis por garantir a ideologia do grupo então no poder. Dentre tantas, a participação da imprensa, coparticipante do golpe perpetrado em março de 1964, como canal de responsável pela defesa das aspirações e interesses da elite, merece destaque.

O Brasil, país imerso na ditadura militar e onde se escondia dados raciais da população e provocava o fortalecimento da educação privada em detrimento da educação pública entrou na década de 1970 mergulhado no período mais crítico do endurecimento do regime. Certamente por isso, quando analisamos os textos dos periódicos da época, sobretudo na primeira metade da década de 1970, em comparação com o teor dos textos editados dez anos antes, sentimos um silêncio no que tange à economia do país, à política e aos movimentos sociais.

Na década anterior, tanto no breve governo de Jânio Quadros, quanto no governo de João Goulart, periódicos como *O Jornal do Brasil*, *a Folha de São Paulo*, *Folha da Manhã* entre outros, nunca deixaram de pautar, todos os dias, em todas suas edições, textos sobre a situação econômica do país enfocando o Plano de Metas, por exemplo; matérias referentes aos movimentos sociais como as ligas camponesas e as manifestações de ruas contra o governo; e opiniões diversas sobre educação.

Diferentemente do início dos anos de 1960, as pautas jornalísticas apontavam para notícias meramente positivas sobre a economia do país como a editada no *Jornal A Folha de São Paulo*, cujo título *O Brasil está no caminho certo para avançar* induz-nos a acreditar em mudanças otimistas para todos os brasileiros. O conteúdo da matéria confirma a postura dos periódicos em mostrar um país melhor com os militares no comando, ao afirmar que:

O Brasil está evoluindo e encontrou a chave do seu desenvolvimento, diz a revista "Business Week".

¹¹ Anselmo Moreira, correspondência a Donald Pierson, 1971.

Os brasileiros têm aprendido a viver com uma inflação controlada. O país teve dois anos de verdadeiro desenvolvimento na base de 9 por cento – além de 19 por cento de inflação dos preços do ano passado – e o produto nacional bruto tem subido ao equivalente de 35 bilhões de dólares (cerca de 175 bilhões de cruzeiros). Parece, diz o artigo, que o ano de 1971 será tão bom como o anterior.

Assinala como manifestação de confiança a inversão do capital nacional no país – em vez de enviá-lo ao estrangeiro – e a fusão de capital de empresas da Europa, Japão e Estados Unidos. Há ainda algum capital que vem de países como o Chile, segundo a revista.

A economia brasileira segue em marcha segura e sem tropeços bruscos, diz, principalmente devido a tática nada ortodoxa idealizada pelo Ministro da Fazenda, Antônio Delfin Neto. Uma de suas manobras consiste na desvalorização periódica do cruzeiro, cada 45 dias aproximadamente, entre um e dois por cento, para neutralizar deformidades criadas pela febre da inflação que atingiu o país (Folha de São Paulo, 13 mar. 1971, p. 1).

Confirmando as análises positivas sobre a economia brasileira, o *Jornal do Brasil* publicou uma matéria intitulada *Revista americana analisa os progressos do Brasil e diz que Médici tem apoio*, o teor otimista do texto quanto ao desenvolvimento econômico do país, assumindo sem desface um tom ufanista, dizia:

Uma publicação do Chemical Bank, dos mais importantes dos Estados Unidos, dedica 10 páginas à análise da situação brasileira, elogiando “as impressionantes realizações econômicas dos três últimos anos.” Afirma que há razões para confiar no futuro, pois a política deverá continuar produzindo bons resultados (Jornal do Brasil, 13 ago. 1971, 1º Caderno, p. 4).

Em outro texto, também da *Folha de São Paulo*, fugindo um pouco às análises meramente econômicas e focando um pouco nas questões de ordem política, lê-se em epígrafe *Etelvino: AI – 5 é garantia contra extremismos*. Nele o citado periódico concorda com a opinião do deputado Etelvino Lins, em que as ações da ditadura são abrandadas e até justificadas. A matéria em questão toma metade de uma página da edição do jornal, mas só o trecho transcrito abaixo foi selecionado, nele está expresso o seguinte:

O deputado Etelvino Lins (ARENA-PE), em encontro ontem com a imprensa, durante almoço no Clube dos Cronistas Políticos do Rio, sustentou que vivemos num clima de relativa liberdade, salvo raras exceções à conta de elementos de escalões inferiores, e que o Ato Institucional Nº 5 se constitui em garantia para todos, pois aquele dispositivo – disse – ao contrário do que muitos imaginam, existe para combater os extremismos e a ditadura (Folha de São Paulo, 12 mar. 1971, p.2).

Pelo exposto, em termos históricos, a ditadura militar no Brasil produziu, via imprensa, uma imagem de desenvolvimento do país através do crescimento industrial que o colocaria entre as maiores potências mundiais. Esse feito discursivo, de alguma forma, transpõe os diagnósticos econômicos, chegando a se assentar nas esferas políticas e sociais, podendo ser observado na criação de *slogans* como “Ninguém segura esse país”, “Pra frente Brasil”, ou mesmo “Brasil: ame-o ou deixe-o”, que serviram tanto para esconder o endurecimento do regime ditatorial, quanto para mostrar mudanças econômicas advindas de um verdadeiro *Milagre Econômico*. Tal milagre era a tábua de salvação da economia nacional, imposta pelos militares e idealizada pelo então Ministro da Fazenda Antônio Delfin Neto. Ademais, os textos apresentados e editados pela imprensa da época destacam por demais as avaliações dos Estados Unidos em relação ao Brasil, demonstrando claramente uma defesa expressa do alinhamento do nosso país com os estadunidenses.

Quanto ao “milagre”, esse buscava promover a internacionalização da economia brasileira, como também provocar o crescimento de um mercado consumidor interno, favorecendo principalmente as empresas multinacionais e um pequeno grupo consumidor de bens de consumo sofisticado. O modelo econômico dos militares exigia financiamento, mas que não aumentasse o processo inflacionário. A fórmula buscada foi a imposição de um arrocho salarial, só possível devido às determinações de uma nova legislação trabalhistas implantada a partir de 1965. Disso tudo depreendemos que:

Fixando tetos para os aumentos salariais, o Estado redistribuiu os recursos necessários para a manutenção do modelo econômico, privilegiando os estratos e alta renda, tornados “consumidores preferenciais”. Simultaneamente, alterou-se a base do cálculo dos reajustes salariais, passando a ser a média dos salários percebidos nos dois últimos anos, e não mais o maior salário de até então. Por certo houve uma alteração geral no poder aquisitivo. No entanto, foi a classe operária a mais profundamente atingida por essa medida (MENDONÇA; FONTES, 1988, p.23).

No que diz respeito às questões sociais, muito em razão do excessivo controle estatal sobre os trabalhadores e a incidência da política econômica imposta, observa-se até meados da década de 1970 a perda da capacidade de organização dos trabalhadores refletindo na quase ausência de protesto e manifestações. Contudo, no que pese todo aparato de controle dos trabalhadores, esses ainda conseguem, entre o final dos anos sessenta e início dos anos setenta do século passado, externar alguma resistência como a formação entidades intersindicais que se opunham ao arrocho salarial, bem como a resistência dos trabalhadores se negando a efetivar processo de sindicalização (MENDONÇA; FONTES, 1988, p. 25).

O início da década de 1970 abarcou um dos os momentos mais atrozés da ditadura militar. O endurecimento do regime durante o governo do General Emílio Garrastazu (1969-1974) marcou pela segunda onda de cassação de direitos políticos, pela suspensão de mandatos, pela ampliação da censura à imprensa e diversas manifestações artísticas como a música e o cinema e, sobretudo, pela “exacerbação da violência repressiva contra os grupos opositoristas, armados ou desarmados” (ALMEIDA; WEIS, 1998, p. 332). Politicamente, até ao processo de redemocratização do país, predominou o bipartidarismo expressos pelas legendas Aliança Renovadora Nacional-ARENA e Movimento Democrático Brasileiro-MDB.

Da segunda metade dos anos setenta em diante, o panorama político começa a mudar na direção do fortalecimento dos movimentos sociais, associados ao ressurgimento de novas organizações populares e da reorganização do espaço político partidário questionador do bipartidarismo. Além de questionar, em termos político, o bipartidarismo, os movimentos sociais criticam também a farsa do *milagre econômico*, atacando com veemência a censura e o Estado repressor então instaurado.

Quanto ao ressurgimento de novas organizações populares, estas vão das manifestações espontâneas, entre os anos de 1974 a 1976, às manifestações organizadas surgidas a partir de 1976 em diante. Dentre elas podemos identificar os movimentos sindicais saídos do ABC paulista e responsáveis por ondas de greve nos anos de 1978 e 1979, que depois se irradiam por outras regiões do país (MENDONÇA; FONTES, 1988, p. 73-74).

Outras manifestações, não menos importantes que os movimentos sindicais, também parecem, e essas dizem respeito ao estabelecimento de organizações surgidas através das comunidades, decorrentes da segregação urbano-espacial nas grandes cidades, negando direito elementares a parcela extremamente significativa da população brasileira, como saneamento básico, pavimentação, iluminação pública, água tratada, emprego e, sobretudo, escolas. As organizações advindas das comunidades são representadas pelas Associações de Bairros, Associações de Moradores, Movimentos que discutiam o custo de vida. Mas, um dos mais importantes, destes movimentos seria ressurgimento dos Movimentos Negros. A esse respeito, Petrônio Domingues, muito apropriadamente, nos informa que:

A ditadura que foi implantada a partir do golpe militar de 1964 desarticulou a luta política do movimento negro organizado. Seus militantes eram vigiados pelos órgãos de repressão. A discussão pública da discussão racial foi praticamente banida, de modo que o movimento só reuniu forças para se reorganizar no final da década de 1970, quando outros movimentos populares (como o sindical, estudantil, das mulheres e dos *gays*) entraram em cena no país (DOMINGUES, 2008, p. 103).

Como vimos, a década de 1970 implicou em um momento muito importante da História da Educação Brasileira, principalmente porque as tramas sociais deslocam-se de um momento de extremas imposições, sejam políticas, econômicas, sociais e culturais, para a possibilidade de reabertura e redemocratização. Em nosso entendimento a temporalidade em questão é primordial para se entender a década vindoura, em especial, as questões sobre a educação.

3.3 A educação brasileira ao longo dos anos de 1970

Como desdobramento das ações acontecidas na década anterior, a educação brasileira estudada nos anos setenta do século passado, teimava em se apresentar como problema, por conta da opção militar em provocar o enfraquecimento da educação pública. Ademais, a política educacional adotada pelos militares, tão logo instituíram o golpe, foi a de alinhamento com interesses e projetos estadunidenses, muito embora a presença estrangeira na educação brasileira não fosse novidade¹². O envolvimento do governo de outro país, no caso os Estados Unidos, nas questões pertinentes à educação brasileira, indo além de meras parcerias com fundações internacionais, se efetiva no Brasil ainda nos de 1960 através do Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID.

Celebrado em 23 de junho de 1965 e envolto em condições de confidencialidade, como observou Lauro de Oliveira Lima, ao prefaciá-lo o livro de Márcio Moreira Alves (1968) *Beabá dos MEC-UAID*, o Acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-americana só foi devidamente informado em 1966, para no ano seguinte, mais precisamente em 30 de julho de 1967, o então Ministro da Educação Sr. Tarso Dutra informar oficialmente que para, o Ensino Superior, ele havia acabado e não seria mais renovado (ALVES, 1968, p. 21). O certo é que sua vigência implicou em redirecionamento da educação brasileira tanto em nível de Educação Superior, quanto de Educação Básica.

¹² Sobre esse aspecto convém ler o livro de Rodrigo Patto Sá Motta *As universidades e o regime militar*, principalmente o capítulo *A Usaid e a influência norte-americana*, o qual aponta para a presença estrangeira na formação de instituições superiores como Escola de Minas de Ouro Preto e Universidade de São Paulo, por exemplo, ambas com presença efetiva de franceses, além de informar o quanto era comum os acordos e parcerias com fundações e entidades privadas.

No que tange à Educação Superior, como foi mostrado do capítulo anterior, implantou-se a reforma do ensino, preconizada pela Lei 5.540/1968 que, entre tantos outros aspectos propunha:

Os objetivos específicos para a educação enfatizavam a modernização das instituições e a formação de grupos de estudantes e professores simpáticos aos Estados Unidos, maneira de garantir boas relações contínuas entre os dois países, já que se tratava de elites culturais importantes. Para derrotar a influência cultural e ideológica da esquerda, era necessário ganhar a batalha para a formação dos valores dos estudantes, daí a importância estratégica de treinar professores nos Estados Unidos, enviar especialistas para cá, traduzir livros americanos para uso nas escolas, estabelecer convênios entre universidades dos dois países etc. (MOTTA, 2014, p. 114).

Os Acordos firmados entre o MEC e a USAID desdobraram-se pela década de 1970, tendo claras implicações na reforma do ensino de primeiro e segundo graus, implantadas através Lei 5.692/1971. Noticiada nos principais organismos da imprensa, a reforma do ensino de primeiro e segundo graus foi recebida com entusiasmo pelos jornalistas dos meios de comunicação oficiais, principalmente por apontar soluções quanto ao ingresso dos educandos no ensino superior, um inconveniente que os militares vinham tratando desde a implantação da reforma universitária em 1968.

Em especial, a falta de vagas no ensino superior passou a ser um tema recorrente nos principais periódicos brasileiros, sediados no sudeste do país, entre os anos de 1971 a 1974. Nesses três anos foram computadas na Revista *Veja* 24 matérias versando sobre cursinhos pré-vestibulares¹³ e a dificuldade de ingresso no ensino superior devido à falta de vagas. Esse número alto de textos abordando um mesmo assunto induz-nos a considerar o fato como uma preocupação refletida na sociedade sobre as condições de ingresso no ensino superior e que a persistência nas abordagens exigia das autoridades brasileiras, no mínimo, algum tipo de solução.

Considerando o número significativo de textos, em um mesmo periódico, versando sobre o mesmo tema, somos impelidos a raciocinar que a sociedade civil brasileira, via meio de comunicação, pleiteava soluções no sentido de mudanças no tocante a revisar a Lei de Diretrizes e Bases, então em vigor, e que tais mudanças significassem um maior controle

¹³ Ver as seguintes edições: 122, de 6 jan. 1971; 123, de 13 jan. 1971; 124, de 20 jan. 1971; 125, de 27 jan. 1971; 124 de 3 de fev. 1971; 135 de 7 de abr. 1971; 149 de 14 jul. 1971; 161 de 6 out. 1971; 173 de 29 dez. 1971; 174 de 5 jan. 1972; 176 de 19 jan. 1972; 178 de 2 fev. 1972; 195 de 31 mai. 1972; 206 de 16 ago. 1972; 224 de 20 dez. 1972; 227 de 10 jan. 1973; 228 de 17 jan. 1973; 229 de 24 jan. 1973; 234 de 28 fev. 1973; 236 de 14 mar. 1973; 279 de 9 jan. 1974; 280 de 16 jan. 1974; 281 de 23 jan. 1974; 282 de 30 jan. 1974; 283 de 6 fev. 1974.

sobre o acesso dos brasileiros ao ensino superior. Nessa linha de raciocínio, defendemos que a solução buscada foi transformar as escolas particulares em espaços especializados em preparar aqueles que de fato um dia ingressariam nas universidades. Enquanto a escola pública, na prática teria diminuída, por uma série de questões, seu papel propedêutico de possibilitar o ingresso de brasileiros nas universidades.

A ação do Estado brasileiro que sacramentou esse fenômeno educacional foi a implantação da reforma do ensino de primeiro e segundos graus, através da Lei 5.692, implantada em 11 de agosto de 1971. Prevista para ser uma lei que atualizasse o modelo de ensino predominante no Brasil até aquela ocasião, a 5.692/1971, tramitou rápido, principalmente se compararmos o tempo de tramitação da primeira LDB, pois foi encaminhada em meados de 1969 e em agosto de 1971 já entrava em vigor, sobretudo porque o Estado de exceção conseguia tirar vantagens para a efetivação de todo e qualquer projeto. Após sua implantação ficou patente que a solução encontrada para solucionar o número reduzido de vagas no ensino superior era:

A combinação do binômio continuidade-terminalidade tinha a pretensão de superar o dilema entre o ensino geral, de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior, e o ensino profissional, de caráter terminal (SAVIANI, 2008, p. 109).

A implantação da Lei 5.692/1971 tornou-se tema na imprensa escrita, na qual o foco das análises dos textos jornalísticos recaía sobre o significado que o termo *terminalidade* apresentava para a educação brasileira naquele momento. O primeiro canal a publicar algo referente à reforma do ensino de primeiro e segundo graus foi a revista de publicação semanal, ainda no mês de junho, portanto dois meses antes da promulgação da referida lei. O semanário trouxe em duas edições diferentes, dentro do mesmo mês, edição 143 e edição 147, respectivamente, informações sobre a funcionalidade da nova lei, em que a mesma é aclamada como solução de nossos problemas educacionais.

No primeiro texto, intitulado *A escola atualizada*, o semanário trouxe uma entrevista com o professor Walnir Chagas, relator e um dos autores do anteprojeto da lei de reforma do ensino de 1971. Dentre diversos aspectos tratados, abordou-se objetivo da escola secundária, em que o entrevistado, respondendo à questão “- Qual a principal razão da reforma?”, asseverou:

- A visível inadequação da escola brasileira, em todos os graus, ao estágio de progresso em que nos encontramos. Nem em qualidade, nem em quantidade, o produto de sua atuação corresponde ao que dela se deve exigir. Temos hoje um ensino primário de quatro anos, insuficiente como educação fundamental, seguido de um ensino médio – a que a maioria não tem acesso – organizado à base da escola secundária tradicional e de alguns tipos de escola técnica.

Ninguém ignora que a escola secundária tradicional (o ginásio acadêmico, depois o clássico e o científico) em que se concentra a maioria dos estudantes, tem por única função real preparar para a universidade. Daí a frustração, após um vestibular mal sucedido, de quem outra coisa não sabe fazer além de preencher testes de múltipla escolha... (Veja, 1971, Edição 143, p. 36).

Já no texto da edição 147¹⁴, a revista publicou a matéria de capa, *A escola como vai ser (Na nova escola, aulas de trabalho)*, abordando a reforma do ensino de primeiro e segundo graus como panaceia para todos os males da educação brasileira, entre eles a resolução do problema falta de vagas nas universidades brasileiras, em um texto de oito páginas, afirmando que as modificações fundamentais do ensino brasileiro se alicerçariam nos conceitos básicos de *integração e terminalidade*. A matéria trouxe uma entrevista como o então Ministro da Educação, o coronel do Exército Jarbas Passarinho, que entre tantos outros aspectos, respondendo à indagação “- O que se pode esperar, a curto prazo, da reforma de ensino?” ponderou o seguinte:

- Nós achamos que a reforma de ensino conduzirá à quebra da estrutura de seletividade do ensino brasileiro. Êste é o nosso principal objetivo. Era preciso modificar o sistema educacional, montado para servir a onze privilegiados, de mil que davam a partida no curso primário. Pode-se dizer do exame vestibular que Peyerefitte disse, com muita graça, do vestibular na França: “É um naufrágio organizado em que se contam os sobreviventes”. E o que dizer de um naufrago do vestibular? Êle é apenas um ex-estudante secundário. Não sabe fazer nada. A solução era quebrar a tal estrutura, no ensino médio. Queremos proporcionar ao estudante o aprendizado de uma profissão no meio caminho para a universidade (Veja, 1971, Edição 147, p. 56).

Além da citada revista, dois outros canais jornalísticos de circulação nacional pautaram como notícia a reforma do ensino de primeiro e segundo graus. No dia 12 agosto de 1971 A Folha de São Paulo trouxe o texto *Ensino no primeiro e segundo graus: Médici*

¹⁴ A matéria traz uma nota de rodapé com informações importantes sobre a elaboração do anteprojeto, iniciado em 1969, por um grupo de trabalho de 32 integrantes, nomeados na época pelo Ministro Tarso Dutra, mas reduzido para apenas nove integrantes pelo Ministro Jarbas Passarinho em maio de 1970. Os relatores foram: Pe. José de Vasconcelos (presidente); Walnir Chagas (relator); Aderbal Jurema; Clélia de Freitas Capanema; Eurides Bastos Silva; Gildásio Amado, Magda Soares; e Nise Pires.

sanciona a lei, publicando na íntegra o corpo da lei; no dia seguinte, 13 de agosto, o Jornal do Brasil publicou a matéria *Educação Fundamental* e em ambas essa nova intervenção do governo na educação é aclamada como a solução para os nossos problemas educacionais. Vejamos o teor do texto publicado pelo Jornal do Brasil, que se preocupou mais em fazer uma análise da lei do que publicá-la na íntegra:

Teve o Congresso a participação que dêle se esperava no aprimoramento do ensino fundamental. Nada menos de 132 emendas foram incluídas na redação definitiva que o Presidente da República sancionou integralmente. Esta foi uma das reformas mais amplamente debatidas nos últimos anos, nos círculos educacionais, na imprensa e no meio parlamentar. Confia-se, por antecipação, no seu espírito de racionalidade.

As alterações introduzidas pelos congressistas tiveram em mira detalhes operacionais. O núcleo da reforma pedagógica foi preservado. A nova metodologia divide o ensino fundamental em dois ciclos, um de formação, dos sete aos 14 anos de idade, e o outro de qualificação, dos 14 aos 21 anos, quando o aluno, já despertado na sua vocação, receberá o preparo profissional que o habilitará, independente da universidade, a uma carreira de nível intermediário.

(...) A reforma do ensino fundamental surge, portanto, fadada ao sucesso. Não faltou espírito público na sua elaboração. Não faltaram as providências paralelas, de nível executivo, sem as quais qualquer lei, por melhor que pareça, não terá rendimento adequado. É lícito esperar-se, por conseguinte, que o espírito da lei movimente depressa todo o sistema educacional brasileiro de base, imprimindo-lhe o caráter dinâmico e operacional que a reforma contempla como objetivo supremo.

As consequências que esta mudança de orientação no ensino poderá deflagrar a médio e longo prazos já foram sentidas de há muito e analisadas em seus principais aspectos. Interessa ao desenvolvimento a qualificação de jovens em etapa pré-universitária. O sentido de terminalidade que a reforma imprime ao segundo ciclo acarretará fatalmente a diversificação das carreiras, libertando a universidade de uma pressão excessiva e despindo o ensino básico de seus ornamentos preciosistas. O estudante sabe que estará aprendendo para a vida, para uma aplicação imediata de seus conhecimentos, reservando-se a universidade aos que, por mérito e vocação iniludível, vierem a merecê-la (Jornal do Brasil, 13 ago. 1971, p. 6. Grifo nosso).

Em linhas gerais, a reforma do ensino de 1971 definia uma práxis confirmando a escola particular como propedêutica, preparatória para o vestibular, enquanto para escola pública se reservava a formação profissional. O espaço para dar continuidade aos estudos encontrava-se, como regra, nas escolas particulares e, como exceção nas escolas públicas. Já o espaço em que os estudos se findariam, dado seu caráter de terminalidade, é reservado, como regra para as escolas pública e, como exceção para as escolas particulares.

Esse “binômio continuidade-terminalidade”, além do intuito de tentar “resolver” o problema de vagas nas universidades, à maneira das elites, e garantir o espaço do ensino

superior como um lugar elitizado, fortalece a mercantilização do ensino, pois cria um lugar de preparo para aqueles que têm a “vocação iniludível” de cursar o ensino superior. Talvez o aumento vertiginoso de cursinhos pré-vestibulares no início da década de 1970 possa explicar o evento da mercantilização do ensino através dos espaços próprios de preparação de candidatos a uma vaga no ensino superior. Em 1971, uma revista semanal de circulação em todo o país, selecionou algumas daquelas, que o periódico considerou como as oito principais cidades brasileiras, 45 cursinhos e buscou compreender o fenômeno da rápida estruturação destes, em uma matéria de capa trouxe em epígrafe a denominação: *A vitória do bastardo. O cursinho: herói improvisado do ensino*. Independentemente da avaliação da qualidade das escolas particulares que deveriam conduzir sua clientela ao ensino superior, sem a necessidade de cursinhos, importa observar nesse evento a abertura para a transformação do saber em uma mercadoria, como também a confirmação desses espaços como a regra de formação para o ingresso na universidade. Assim, foram tabulados alguns dados que, a nosso ver, ajudam a entender o fenômeno ora analisado.

Tabela 9 – Número de Cursos Pré-vestibulares por cidade da região sul-sudeste-centro-oeste – 1971

	Cursinho	Nº de alunos	Mensalidade em Cr\$	Especialidade
Belo Horizonte	CB-2	800	1.145,00 (anual)	Todos os vestibulares
	Champagnat	400	1.200,00 (anual)	Todos os vestibulares
	Palomar	1.200	1.100,00 (anual)	Todos os vestibulares
	Pitágoras	3.500	1.200,00 (anual)	Todos os vestibulares
Brasília	Guelman de Cultura	500	130,00	Todos os vestibulares
	Laser	350	130,00	Todos os vestibulares
	Líder	120	120,00	Todos os vestibulares
	Pré-universitário	2.000	170,00	Todos os vestibulares
Campinas-SP	Mac-Poli	500	2.047,00 (anual)	Engenharia e
	União	1.000	Entre 1.000,00 e 1.750,00 (anual)	Medicina Mapofei, Cescem e Cescea
Curitiba	Barddal	1.000	Entre 70,00 e 90,00	Ciências Humanas e Ciências Exatas
	Camões	500	75,00	Ciências Humanas

	Dom Bosco	1.500	95,00	Ciências Exatas e Biológicas
Goiânia	Carlos Chagas	800	70,00	Medicina e
	César Lattes	600	Entre 70,00 e 140,00	Engenharia
	Carlos de Souza	500	60,00	Medicina, Engenharia e Ciências Humanas
	Rio Branco	350	100,00	Ciências Humanas Ciências Humanas
Guanabara	ADN	3.000	200,00	Medicina
	AESSE	600	220,00	Comunicação, Ciências Sociais, Econ. e Adm.
	COS	1.000	170,00	Arq., Eng., Quim. e Economia
	FN	600	Entre 150,00 e 160,00	Economia e Administração
	Gradiente	600	200,00	Medicina
	Gallotti Kherig	1.000	175,00	Medicina
	Hélio Alonso	2.000	170,00	Medicina
	Miguel Couto	3.200	220,00	Cienc. Humanas e Bio-psicológica
	Pavlov	400	150,00	Ciências Biológicas Ciências Econômicas e Humanas
	Psikê	250	160,00	Psicologia
	Status	300	120,00	Ciências Humanas
	Vetor	1.500	220,00	Eng. Arq. e Química
Porto Alegre	Arquimedes	500	120,00	Engenharia
	DCE	1.000	650,00 (anual)	Ciências Exatas, Humanas e Biológicas
	IPU	500	130,00	Ciências Biológicas, Humanas e Econômicas
	IPV	2.100	100,00	Ciências Exatas, Biológicas e Humanas
	Mauá	2.100	105,00	Ciências Exatas, Biológicas e Humanas
	Pré-Fac	300	700,00 (anual)	Ciências Exatas, Biológicas e Humanas

				Ciências Econômicas
São Paulo	Cairu	1.600	Entre 150,00 e 170,00	Economia, Adm. e Ciências Humanas
	Capi Vestibulares	3.000	Entre 140,00 e 180,00	Ciências Humanas e CESCEM
	CPV	1.000	1.100,00 (anual)	Economia e Adm.
	Anglo Latino	3.600	250,00	Mapofei, Arquitetura, Economia e Adm.
	Base	800	Entre 130,00 e 180,00	CRESCEM e MAPOFEI
	Equipe Vestibulares	2.500	Entre 160,00 e 200,00	CRESCEM, CESCEA, MAPOFEI,
	Etapas	600	170,00	Arq. e Humanas
	Objetivo	14.000	Entre 115,00 e 178,00	Ciências Humanas CRESCEM e
	Pré-Médico	1.400	200,00	CESCEA
	Universitário	3.000	200,00	CRESCEM MAPOFEI
TOTAL	45	68.070		

Fonte: Revista Veja, Edição 135, 1971, p. 58.

É preciso notar que essa expansão dos cursinhos coincide com a implantação da reforma do ensino de primeiro e segundos graus, responsável por determinar quem seriam os eleitos a adentrarem nas universidades. Nesse sentido, a implantação da lei atente às intenções da elite no sentido de confirmarem um largo processo de privatização de parte do ensino brasileiro, principalmente aquele setor mais considerado mais rentável.

A obrigatoriedade de profissionalização determinada para o 2º grau, na condição de regra para as escolas públicas e, exceção, para as escolas particulares, marca indelével da Lei 5.692/1971, foi prescrita no artigo 5º da citada lei, preconizando o seguinte:

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º - A parte de formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º - Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (Lei 5.692, 1971).

A opinião sobre o alcance da Lei 5.692/1971 expressa no Jornal do Brasil de 13 de agosto de 1971 foi mais além do que simplesmente enxergar na terminalidade a solução dos problemas da educação brasileira. Explicitamente, e isso não deixamos de notar, as considerações externadas no texto, dão conta da implantação da lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus permeada por intensos debates no meio social, em especial nos “meios educacionais”, “imprensa” e “meio parlamentar”, espaços amplamente controlados pela ditadura então em vigor. Na verdade, as manifestações por parte da sociedade civil foram parcas, isto por que:

[...] a oposição estava desbaratada e silenciada, restando escassos elementos que cumpriam o papel de legitimar o regime, que assim podia manter sob disfarce formal seu caráter ditatorial insistindo em se proclamar democrático ainda que a preservação da democracia só tenha sido possível pela sua conversão em “democracia excludente” (SAVIANI, 2008, p.125).

Outro aspecto peculiar que tomou conta da educação brasileira logo após a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus pode ser sentido nas palavras de Moacir Gadotti, expressas no prefácio do livro de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*, em que escreve:

Predomina, na nova ideologia imposta, uma visão *tecnicista*. Sob o pretexto de “formar técnicos para o desenvolvimento”, forma-se trabalhadores com uma visão técnica fragmentada, mutilada, sem cultura geral, meros

executores de tarefas, incapazes de pensar a finalidade de seu trabalho e sua inserção na história (GADOTTI por ARAPIRACA, 1982, p. VIII).

Para além das questões políticas, a educação brasileira de início da década de 1970 não avança muito em relação ao decênio passado, demonstrando aos organismos internacionais, como a UNESCO, que não tínhamos conseguido fazer nosso dever de casa quanto ao quadro geral da educação dos brasileiros. Os dados apresentados no Censo Demográfico de 1970, embora sejam bastantes pobres, por rejeitar variáveis importantes, principalmente aquelas que cruzam informações referentes à condição racial dos brasileiros e sua situação quanto a instrução, demonstram a persistência do analfabetismo em nosso território como um problema crônico e difícil de ser resolvido. A tabela abaixo expressa os dados obtidos ao longo de toda a década anterior e apresentados no ano de 1970 quanto à instrução dos brasileiros.

Tabela 10 – Brasil: Alfabetização das pessoas de 5 anos e mais

	Números absolutos	Percentual
Sabem ler e escrever	47.864.531	60,33%
Não sabem ler nem escrever	30.718.597	38,73%
Sem declaração	744.103	0,94%
Total	79.237.231	100%

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1970.

Obviamente que uma análise mais acurada sobre o analfabetismo no Brasil exige, dada a sua experiência histórica de colonização, a nosso ver, que se considere as questões regionais, as questões de gênero e, principalmente, as questões raciais. No caso dos dados expostos na tabela acima sabemos qual o contingente de analfabetos em nosso país, no entanto, não sabemos quem eles são, em termos numéricos, se a maioria é preta, parda ou branca, muito em razão do que já foi exposto aqui quanto à não inclusão da variável cor no Censo Demográfico de 1970 e também a ausência de qualquer correlação do quesito cor com a instrução dos brasileiros.

Entretanto, não se ter dados que informem quem de fato é analfabeto no Brasil, do período em questão, não implica afirmar que não saibamos quem são esses brasileiros. Mais uma vez aqui, como foi feito no capítulo anterior, é preciso evocar os censos de 1940, 1950 e

o de 1980 para observarmos quem são aqueles preteridos quanto ao ingresso na educação formal. Quando trazemos à baila os dados dos censos supracitados compreendemos quem são os excluídos, além de entendermos a persistência do fenômeno de preterição dos brasileiros do acesso à educação por causa de sua cor.

A persistência do fenômeno do analfabetismo ao longo da década de 1960 e confirmado pelo Censo publicado em 1970 fez o grupo político então no poder, editar o Decreto 62.455 de 22 de março de 1968, instituindo o Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL. Essencialmente o objetivo e a forma de operacionalização do MOBRAL podem ser notados, respectivamente, nos artigos 1º e 2º do referido decreto. Neles estão expressos:

Art. 1º. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) fundação instituída pelo Poder Executivo, nos termos do art. 4º da Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, terá por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescente e Adultos, aprovado pelo art. 3º da mesma Lei e sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 2º. Para a consecução de seus fins, a fundação organizará serviços específicos, celebrará quaisquer ajustes com entidades ou autoridades, e, nos termos do art. 11 da Lei referida no art. 1º, contará com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, os quais, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano mencionado no artigo anterior. (Decreto 62.455/1968).

Dirigido por Mário Henrique Simonsen, o que dá a entender o seu grau técnico, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL foi idealizado como forma de combate ideológico às iniciativas alfabetizadoras surgidas nos anos de 1960 realizadas através do Centro Popular de Cultura – CPC e Movimento de Educação de Base – MEB, por exemplo, iniciativas essas alicerçadas no enorme contributo socioeducacional dado pelo educador Paulo Freire. Embora sua vigência abarque uma temporalidade que vai do final dos anos sessenta até meados da década de 1980, o MOBRAL se fez mais presente na década de 1970. É nesse período que efetivamente ele passa a funcionar e, curiosamente, o momento em que mais se lê notícias sobre o MOBRAL nos periódicos. O teor do que está contido nos textos confirmam, em muito, a postura de combate ideológico às propostas mais populares que se firmaram no decênio anterior. Num desses textos está escrito:

Antônio Soares de Andrade, prefeito de Andradina (noroeste de São Paulo, a 30 km de Mato Grosso, 60 000 habitantes), cheio de entusiasmo define: “O Mobral é uma festa popular”. Em janeiro, êle entregou os primeiros 2 500 certificados de conclusão do curso, e hoje a cidade se orgulha de seu alto grau de escolaridade: 92% da zona urbana e 56% da zona rural já foram alfabetizados. É a recompensa pelo adiamento de um projeto de pontilhão, que teve sua verba (1 milhão de cruzeiros, um terço do orçamento do município) desviada para o ensino.

Aparentemente, o balanço das atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização, nove meses depois de instalado com o objetivo de varrer o analfabetismo do país, é reduzível a uma fórmula simples que confirma o otimismo – que contagia desde o prefeito de Andradina ao ministro Jarbas Passarinho, da Educação – em relação ao futuro: 509 000 inscritos, 305 000 aprovados e com certificado de conclusão, convênios firmados com quase 3 000 dos 4 300 municípios brasileiros (Veja, 23 jun. 1971, Edição 146, p. 42).

Notamos, portanto, através da leitura de parte da matéria acima citada, cujo título, bastante emblemático, *A festa popular do abc*, a ideia de mudança profunda seguida de alegria para com os rumos tomados pela educação brasileira, dando a entender que estávamos indo no caminho certo e de que os problemas estavam sendo resolvidos. Além do otimismo daqueles que escreviam sobre a sociedade brasileira de então, vislumbra-se também um acobertamento das tramas sociais conduzidas pela ditadura militar em seu período áureo de repressão.

De modo interessante, é bom observar como aconteceu, em parte, a operacionalização do projeto de redução de analfabetismo. Conforme previa o segundo artigo do Decreto 62.455/1968, quanto ao uso de “serviços de rádio, televisão e cinema educativos”, o governo militar implantou em 1 de setembro de 1970 o Projeto Minerva, visando alfabetizar a população jovem e adulta do Brasil, via ensino à distância, através de uma cadeia de emissoras de rádios, que tinha a obrigatoriedade de transmissão de aulas em sua programação. No que pese o pioneirismo do Projeto Minerva em ofertar educação à distância, convém sublinhar os interesses do governo militar em efetivar propaganda desse mesmo governo, a promoção de uma integração nacional, como também o favorecimento de empresários ligados os meios de comunicação privados¹⁵.

De maneira mais pormenorizada, os números sobre a educação brasileira mostram um total de 20.015.719 pessoas, em idade escolar, frequentando os graus elementar, médio e superior. Ao observar a tabela 11, percebemos de imediato, um fenômeno social de afunilamento, em que um número muito reduzido de brasileiros consegue transpor de um grau menos elevado para outro mais elevado de ensino. Os dados são muitos díspares e denotam

¹⁵ Ver o texto de José Ricardo Bernardi, Ditadura Militar, Projeto Minerva e Educação a Distância.

dificuldades quanto ao tempo de escolarização dados aos brasileiros. Muitos ficam presos no grau elementar e não adentram o grau médio, outros tantos ficam retidos no grau médio e jamais conseguirão entrar no grau superior.

Tabela 11 – Brasil: Estudantes de 5 anos e mais segundo o grau frequentado, 1970

	Absolutos	Em %
Grau Elementar	14.841.003	74,15
Grau Médio	4.563.427	22,78
Grau Superior	607.688	3,04
Sem declaração de grau	3.601	0,03
TOTAL	20.015.719	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1970.

Longe de parecer um fenômeno em que o processo de preterição aconteça na saída de um grau para outro, é preciso também observá-lo acontecendo dentro do próprio grau de ensino, o que agrava o problema, pois demonstra um nível muito baixo de escolarização dos brasileiros. Dessa forma, mesmo antes de considerar o fenômeno de retenção de educandos de um grau menos elevado para outro mais elevado, é preciso considerar eventos como evasão e repetência dentro do próprio grau de ensino como responsáveis pelo processo de preterição dos estudantes brasileiros, para depois ponderar sobre a ocorrência de retenção discente de um grau para outro. Para um maior entendimento, avaliemos as tabelas seguintes para tentar ver mais de perto o que está sendo afirmado.

Tabela 12 – Brasil: Número de Estudantes no Grau Elementar, 1970

	Absolutos	Em %
Alfabetização de Adultos	50.428	0,35
Primeira Série	4.652.571	31,35
Segunda Série	2.984.087	20,11
Terceira Série	2.921.114	19,70
Quarta Série	2.284.802	15,40
Quinta e Sexta Séries	1.665.366	11,23
Admissão	282.635	1,90
TOTAL	14.841.003	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1970.

Quando, portanto, analisamos a tabela 12 e comparamos os números referentes à primeira série do grau elementar com os números pertinentes a quinta e sexta séries verificamos uma grande redução no número de estudantes. Detectamos, pois, o fenômeno de afunilamento dentro do próprio grau elementar. Analisemos agora a tabela 13.

Tabela 13 – Brasil: Número de Estudantes no Grau Médio, 1970

	Absolutos	Em %
PRIMEIRO CICLO	3.358.440	73,59
Primeira Série	651.719	19,40
Segunda Série	1.124.856	33,49
Terceira Série	778.382	23,18
Quarta Série	724.083	21,56
Artigo 99	79.400	2,37
SEGUNDO CICLO	1.204.987	26,41
Primeira Série	415.814	34,51
Segunda Série	336.626	27,94
Terceira Série	356.259	29,56
Artigo 99	28.828	2,39
Vestibular	67.460	5,60
Total	4.563.427	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1970.

A leitura da tabela acima deve levar em conta a não implantação da Lei 5.692/1971, pois os dados apresentados traziam uma estrutura, prevista pela LDB de 1961, em que o ensino de primeiro grau estava junto com o ensino de segundo grau, ordenado em ciclos e abarcando sete anos. Mas uma vez notamos um considerável estreitamento do número de estudantes, quando da passagem do Primeiro Ciclo para o Segundo Ciclo. Dos 3.358.440 alunos, ou seja, 73,59%, do total dos dois ciclos, compreende o Primeiro Ciclo, enquanto o quantitativo referente ao Segundo Ciclo foi apenas 1.204.987 estudantes, perfazendo em termos percentuais 26,41%.

Quanto ao Ensino Superior, não podemos avaliá-lo na mesma perspectiva dos graus elementar e médio, principalmente porque tratam-se de grupos sociais, em sua grande maioria, de privilegiados que conseguiram atingir esse grau de ensino. Mas parece haver sim,

pelos números apresentados pelo Censo, o fenômeno da desistência, somados a outros aspectos bastante peculiares ao ensino superior, como trancamentos de matrículas e mudanças de cursos feitos pelos universitários, além da variação de tempo de duração dos cursos superiores. Os dados da tabela 14 mostram um pouco disso.

Tabela 14 – Brasil: Número de Estudantes no Grau Superior, 1970

	Absolutos	Em %
Primeira Série	280.820	46,21
Segunda Série	133.303	21,94
Terceira Série	86.830	14,29
Quarta Série	68.628	11,29
Quinta e Sexta Série	38.107	6,27
TOTAL	607.688	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1970.

De qualquer modo, o número de formandos do Ensino Superior, considerando da quarta série até à sexta série, é muito diminuto em comparação àqueles matriculados na primeira série. Notadamente, a análise que recai sobre as tabelas 11,12, 13 e 14, mostra como já foi sublinhado, uma diminuição do fluxo de estudantes de um grau para o outro, tendendo esse fluxo a aumentar entres os graus médio e superior, mostrando claramente um nível elevado de preterição dos estudantes brasileiros e um baixo tempo de escolaridade dos mesmos.

De modo interessante, os dados apresentados no Censo de 1970, mostram uma tendência marcante da função de professor ser exercida por mulheres, sendo essas superiores em números absolutos aos homens em todos os graus de ensino, com exceção apenas do ensino superior, onde o número de homens docentes supera o número de mulheres também docentes, por ser considerar o ensino superior como sendo de maior importância do que os graus que o antecedem, principalmente por remunerar melhor seus professores. Com o intuito de comprovar esse fenômeno, que diminui o trabalho das mulheres em relação ao trabalho realizado pelos homens, apresentamos os dados que foram estruturados na tabela 15.

Tabela 15 – Brasil: Ocupação de pessoas economicamente ativa por sexo – professores e funções auxiliares

	Total	Homem	%	Mulher	%
Professores Primários	571.930	36.437	6,30	535.930	93,70
Professores Secundários	98.982	40.042	40,45	58.940	59,55
Professores Superiores	17.735	12.420	70,03	5.315	29,97
Prof. sem especificação	38.227	12.914	33,78	25.313	66,22
TOTAL	747.886	109.246	14,61	638.637	85,39

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1970.

Uma análise mais pormenorizada dos dados, apresentados na tabela acima, embora traga em números absolutos um total de 638.637 mulheres na condição de professora e apenas 109.246 homens exercendo essa mesma função, mostrando um total 747.886 professores, o que em termos percentuais significa, respectivamente, 85,39% e 14,61%, o sexo feminino, quando colocado frente a setores considerados de grande importância na sociedade brasileira, como é o caso do ensino superior, verificamos uma maior aceitação dos homens na condição de professores e uma maior rejeição das mulheres. Para o grau superior, os dados mostram um total de 17.735 professores superiores, desses as mulheres ocupam apenas 5.315 postos de professoras, ou seja, 29,97%, ao passo em que os homens, número reduzido nos outros graus de ensino, principalmente no ensino primário, somam 12.420, ou 70,03%. No extremo inverso, quando se considera um trabalho de menor valor, como é o caso do ensino primário, a presença das mulheres é bem maior do que a dos homens, essas representam 93,70% dos cargos ocupados, significando em números absolutos 535.930 professoras primárias, enquanto os homens professores primários figuram com apenas 6,30%, ou seja, 36.437.

Uma vez mais, assim como no decênio passado, a ação do grupo político no poder, representado pelos militares, fizeram intervenções marcantes na Lei 4.024/1961, no sentido de enfraquecer mais a educação pública brasileira, em um momento em que os políticos, intelectuais e educadores que faziam a defesa da educação pública ou se encontravam no exílio, caso de Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, ou silenciados pelo autoritarismo máximo que se instaurou no país durante a ditadura. Embora muitos estudiosos considerem a ideia de educação pública como experiência histórica liberal, e isso é verdade, no Brasil, devido a sua história vinculada à Colonialidade e a veemente recusa das elites e promover sua implantação, principalmente pela crença de que esta poderia melhorar a situação social de

muitos brasileiros, sua defesa ganha outros contornos. Para além do liberalismo, é preciso se pensar em defesa da educação pública no Brasil como insurreição, como historicamente as lutas por sua implantação têm demonstrado.

Dito de outro modo, essa característica de enxergar a defesa da educação pública no Brasil como uma insurreição também está relacionado com sua história de espaço colonizado, em que a elite aproxima seus ideais de vida, de sociedade, de povo aos ideais daqueles que os colonizaram. Como salienta Quijano (1985), a elite brasileira de origem europeia, não se identifica com extratos da população que seja mestiça, negra ou índia e, portanto, não virem essas populações melhorando suas condições intelectuais e de vida via educação pública não é percebido como um problema maior.

3.4 Educação pública e questões raciais: debates estancados

As análises feitas nos diversos documentos selecionados para compreender um pouco a década de 1970 nos impulsionam a percebê-la como um período de retração da defesa da educação pública, como também de recuo dos estudos pertinentes às questões raciais. Como admitindo nessa pesquisa que a defesa de escola pública e os debates raciais no Brasil se entrecruzam, principalmente nos intervalos históricos de democratização no país, era de esperar que o silenciamento de um significasse a ocultação do outro.

No tocante à defesa da educação pública, muito do que foi exposto nesse capítulo, mostra o quanto os discursos dos seus maiores defensores foram aplacados, por conta do regime de exceção implantado no país a partir de 1964. Tal assertiva pode ser comprovada observando os jornais e revistas da época. Os periódicos continuaram a tratar a educação como tema em suas páginas, mas evitando apresentar um debate em que se fizesse presente críticas à política educacional adotada pelos militares, cujas pretensões eram o de fortalecimento da iniciativa privada, por exemplo, através das reformas tanto do ensino superior quanto da reforma do ensino de 1º e 2º graus, além de acordos intervencionistas como o MEC/USAID e projetos ideológicos como o MOBREAL e Projeto Minerva.

Os textos abordando sobre a educação brasileira durante os anos setenta do século passado eram os mais variados. Em essência a grande maioria dos jornais e revistas de circulação nacional, sediados no sudeste do país, trouxeram matérias cujo teor faziam eco com as prerrogativas militares. De modo interessante, principalmente no início da década ora estudada, os textos sobre educação, principalmente na revista *Veja*, são bastante recorrentes a

utilização da expressão *os problemas da educação*. O referido periódico focou entre os anos de 1971 a 1976, elegendo como principal tema, os processos seletivos do vestibular.

Além de explorar bastante o assunto vestibular, nas páginas dedicadas à educação, a supracitada revista abriu espaços para registrar as principais ações da elite, então no poder, no tocante à educação. Assim, a reforma do ensino de 1º e do 2º graus aparece em forma de matéria dois meses antes de sua publicação no Diário Oficial da União (11 de agosto de 1971). Foram dois textos abordando a reforma do ensino: um na edição 143 de 02 de junho de 1971, apresentando o título *A escola atualizada*; e outra, como matéria de capa, na edição 147 de 30 de junho de 1943, na qual trouxe em epígrafe o título *A escola como vai ser (Na nova, escola aulas de trabalho)*. Em ambos os textos, como já foi sublinhado anteriormente, a reforma é aclamada como uma ação impactante para toda educação brasileira.

Projetos como o Projeto Minerva nunca deixaram de ser mencionados. Especificamente, sobre o Projeto Minerva, é possível ler matérias tanto em jornais como em revistas. O periódico O Estado de São Paulo, trouxe em sua edição de 1971, o texto *Minerva é cultura para todos*, de autoria de Mariza Coutinho, enquanto o semanário Veja trouxe na edição 193, de 17 de maio de 1972, o texto *Os professores invisíveis*, e na edição 241 de 19 de abril de 1973 a matéria *Outro Minerva*. Sem maiores aprofundamentos, os textos sempre recaem em análises positivas sobre o referido projeto.

Mas, sem dúvida, depois do vestibular, um tema bastante abordado foi sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL. Inúmeras matérias foram editadas ao longo da década de 1970, tanto em jornais como em revistas. O jornal O Estado de São Paulo, só para citar um caso análogo, publicou em suas páginas os seguintes artigos: *A primeira lição do Mobral é para todos* de 08 de setembro de 1971; *Mobral, 4 anos depois, longe dos objetivos* edição de 08 de maio de 1975; *Mobral, a grande escola de analfabetos* de 08 de abril de 1976; *Presidente do Mobral não concorda com as críticas* datado de 02 de outubro de 1977; *Documentos apontam irregularidades no Mobral* de 13 de novembro de 1977; *Direção do Mobral responde às críticas* edição de 18 de novembro de 1977; *Mobral transamazônica da Educação brasileira* de 18 de março de 1979.

Além dos temas educacionais acima descritos, a imprensa brasileira, durante toda a década de 1970, registrou em suas edições aspectos como: situação dos cursos de medicina no país; condições dos professores brasileiros; aplicação de verbas na educação; aumento de anuidades nas universidades privadas; ensino de educação física; merenda escolar; universidades não reconhecidas pelo MEC; diálogo entre o movimento estudantil e o governo

militar; ensino de Educação Moral e Cívica; o crescimento de cursos superiores em cidades do interior do país; educação para crianças excepcionais; baixa qualidade das faculdades particulares; livro didático e ensino de História; livro didático e ensino de geografia; desordem administrativa nas universidades e II Encontro de Reitores das Universidades Públicas; retorno de concurso público para professor no Estado de São Paulo, após seis anos; Seminário Internacional de Educação Pré-escolar, dentre tantos outros assuntos¹⁶.

No entanto, no que pese os mais variados assuntos tratados na imprensa escrita sobre a Educação brasileira, há de se considerar a total ausência dos debates entre defensores da educação pública e os defensores da educação privada. Ao elencar textos jornalísticos versando sobre a educação não se observou, como acontece, por exemplo, entre o final da década de 1950 e início do decênio de 1960, para este período estudado, confronto entre os defensores da educação pública e os defensores da educação privada. Esse embate não está nos jornais, não está nas revistas. Salientamos, pois, que esse silenciamento se deu por conta do estado totalitário imposto pela parcela da elite no poder, responsável pela implantação de uma política educacional beneficiária dos setores privatistas. Após a implantação dos movimentos de redemocratização do país, no final da década de 1970, esboços em defesa da educação pública começam a se apresentar, obrigando pronunciamentos dos privatistas. Esse cenário se fortalecerá na década seguinte, sobretudo por conta dos movimentos em prol da redemocratização do Brasil.

Da mesma forma que os debates entre defensores da educação pública e defensores da educação privada foram estancados durante os anos setenta do século XX, os estudos e discursos sobre as questões raciais também o foram, muito embora nesse período se observe a reorganização dos movimentos negros a partir da segunda metade do período analisado, como também no finalzinho dessa mesma década a retomada das discussões raciais tragam inovações no tocante ao uso do conceito de racismo. Quando tratamos da retração dos debates raciais nesse momento histórico, nos reportamos mais ao instante em que predominava a ditadura militar sobre uma realidade interna, ao tempo em que externamente os estudos sobre as questões raciais avançaram sempre colocando o Brasil como um espaço importante de investigação.

¹⁶ Os temas arrolados podem ser lidos na Revista Veja, respectivamente, nas seguintes edições: 128 (17/02/1971); 130 (03/03/1971); 137 (21/04/1971); 139 (05/05/1971); 141 (19/05/1971); 154 (25/08/1971); 162 (13/10/1971); 165 (03/11/1971); 184 (15/03/1972); 190 (24/04/1972); 199 (28/06/1972); 205 (09/08/1972); 248 (06/06/1973); 258 (15/08/1973); 263 (19/09/1973); 271 (14/11/1973); 388 (11/02/1976); 397 (14/04/1976).

Internamente, os principais cientistas políticos brasileiros, responsáveis pelos estudos mais inovadores acerca das relações raciais no Brasil, entre os anos de 1950 e os de 1960, ou encontravam silenciados ou no exílio. De forma interessante, é nesse momento em que se reintroduz o conceito de racismo fruto de elaborações e estudos de cientistas do quilate de Eugene Doninic Genovese, historiador estadunidense, Herry Hoetink, historiador holandês e Michael Banton sociólogo inglês (GUIMARÃES, 2004, p. 24), cientistas fundamentais no tocante às inovações elaboradas sobre relações raciais nas Américas, como também no Brasil, que passa a absorver tais inovações no final de 1970.

Indubitavelmente o volume de estudos sobre as questões raciais no Brasil acontecem entre os anos de 1940, 1950 e 1960 capitaneado por projetos como Colúmbia e Unesco, responsáveis por aproximar pesquisadores brasileiros de diversos pesquisadores estrangeiros. Antes dessa experiência, no final dos anos de 1930, primeiro Donald Pierson, depois Ruth Lands já se encontravam no Brasil, mas precisamente na cidade de Salvador realizando estudos, respectivamente, nas áreas de sociologia e antropologia, resultando em trabalhos que foram publicados posteriormente. Nos anos de 1940 se fizeram presentes no Brasil o sociólogo negro, o estadunidense Edward Franklin Frazier, pesquisador que procurava compreender a diferença entre os conceitos de raça e preconceito de cor, e o também estadunidense, o antropólogo Melville Jean Herkovits, estudioso das religiões de matriz africana. Mais adiante, entre os decênios de 1950 e 1960, já com o contributo do Projeto Unesco, vale destacar as pesquisas realizadas pelo antropólogo estadunidense Marvin Harris, estudioso dos padrões raciais no continente americano, além dos estudos sobre religiões africanas encapadas pelo sociólogo francês Roger Bastide.

Em paralelo com os cientistas sociais acima citados, produz-se no Brasil inúmeros estudos sobre a realidade racial brasileira, no campo da sociologia e da antropologia, no tempo e lugar acima explicitados. Destacamos nesse meio: a crítica sobre a interferência estrangeira nos estudos raciais brasileiros de Alberto Guerreiro Ramos; as exposições de Abdias Nascimento quanto aos resultados do I Congresso do Negro Brasileiro, bem como das experiências do Teatro Experimental do Negro; os estudos de Oracy Nogueira sobre a preterição das populações que mais se aproximam das características fenotípicas africanas; as pesquisas de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni, considerando o preconceito racial como uma contingência das diferenças sociais e de classe da sociedade capitalista brasileira, entre tantos outros estudos e estudiosos.

Essa dimensão de estudos raciais, ocorridas na segunda metade do século XX, em território brasileiro, não se repete quando se trata do decênio de 1970. Um recuo das pesquisas e conseqüentemente de publicações, com certeza aconteceu, sobretudo no período em que a repressão política e ideológica implantadas pela ditadura militar foi mais forte. Assim, prevaleceu a tendência dos estudos das relações raciais no Brasil ter sido feita através de cientistas sociais estrangeiros, (Eugene Donnic Genovese, Herry Hoetink, Michael Banton, conforme sublinhado acima), em que a comparação das relações raciais brasileira com as relações raciais dos Estados Unidos era a tônica. Nesse aspecto convém lembrar ainda os contributos de Carl Neumann Degler (*Nem preto nem branco*, 1971) e Thomas Skidmore (*Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro (1870-1930)*, 1974).

Na medida em que os movimentos sociais ganharam forças no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1970, desafiando o Estado de exceção instaurado em 1964, haverá um redirecionamento dos estudos referentes às relações raciais. Nesse particular, estudos e pesquisas sobre realidade racial brasileira passa, no decênio estudado, por mudanças de ordem teórico-metodológica como aponta Antônio Sérgio Alfredo Guimarães ao afirmar o seguinte:

Existia, portanto, no começo dos anos 1970, uma certa defasagem teórico-metodológica entre os estudos de relações raciais que se fazia no Brasil e aqueles do resto do mundo, principalmente de língua inglesa. Tal defasagem só começa a ser superada como o livro de Carlos Hasenbalg, *Discriminação e desigualdades raciais*, de 1979. Do mesmo modo, esse livro pode ser também lido, na clave dos movimentos sociais, como a primeira tentativa de introdução do racismo na agenda política da nova esquerda brasileira e do marxismo, com ressalva, entretanto, que, ao contrário do que se passava na Inglaterra ou nos Estados Unidos, será grande a reação a tal tentativa, e que a agenda da luta de classes, e não do racismo, ainda predominará aqui, no Brasil, até recentemente, pelo menos até os anos 1990 (GUIMARÃES, 2004, 26).

O estancamento dos estudos raciais no Brasil dos anos de 1970 encerra-se de forma inovadora com o livro de Carlos Hasenbalg. Além da introdução do conceito de racismo, reteorizado como diria Guimarães, para avaliar as relações raciais no Brasil, a partir de uma perspectiva que abarcasse outras hierarquias como educação, emprego, moradia, condições de vida, entre outros (GUIMARÃES, 1999, p. 33), esse redirecionamento teórico-metodológico induz os novos estudos raciais, daí em diante, a virem como insuficientes as explicações sobre as diferenças raciais pautadas nas diferenças de classes, explicada, sobretudo, pelas condições econômicas. Há, portanto, outras condicionantes a serem consideradas e essas

necessariamente implicam em admitir os aspectos raciais e étnicos como fatores responsáveis pela segregação e/ou preterição de negros e mestiços no Brasil.

Assim, as conclusões de autores como Florestan Fernandes e Otávio Ianni, só para ficar nesses exemplos, eram apenas a de considerar as discriminações raciais passíveis de mudanças à medida que o capitalismo atingisse pleno desenvolvimento no Brasil. Sobre essa questão Carlos Hasenbalg observa que:

O modelo tradicional e assimétrico de relações raciais, perpetuado pelo preconceito e pela discriminação, é considerado uma anomalia da ordem social competitiva. Em consequência, o desenvolvimento ulterior da sociedade de classes levará ao desaparecimento do preconceito e discriminação raciais. A raça perderá sua eficácia como critério de seleção social e os não brancos serão incorporados às posições “típicas” da estrutura de classe (HASENBALG, 2005, p. 83).

Indo em outra linha de raciocínio, o sociólogo argentino passa a considerar que a “raça” e não a “classe” determina a posição de preterição dos “não-brancos” nas relações de produção e distribuição da sociedade capitalista. A ideia de a discriminação racial ser explicada pela “proletarização do trabalho” ou mesmo pelo “conflito de classe” (Idem, p. 97), deixa, então, de ser uma explicação basilar e fundamental, pois é preciso compreender que:

Em suma, a raça como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classe e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente (Idem, Ibidem, p. 124).

Essa transformação de cunho teórico-metodológico sobre os estudos raciais no Brasil alcançam o país no final da década de 1970, mais precisamente em 1979, com a publicação do citado livro de Hasenbalg. Esse momento coincide também com o início das lutas pela redemocratização do país provocando o retorno das discussões raciais articuladas, principalmente, com as condições de escolaridade da população negra e mestiça brasileira. Essa nova possibilidade de instauração da democracia no Brasil reedita os debates sobre defesa de educação pública alinhada com as condições de negros e mestiços.

Sumarizando, a década de 1970, significou, em sua primeira metade, a continuação daquilo que acontece após 1964. Dessa forma, se confirma o processo de privatização da educação brasileira intensificada pelos militares após a ascensão ao poder; uma nova caracterização da escola pública, destinada ao trabalho, após a implantação da Lei 5.692/1971; a utilização da educação para veicular a ideologia militar através de projetos como o MOBREAL e o Projeto Minerva. Além dessas questões, embora o Censo Demográfico não mostre em razão do ocultamento da realidade racial brasileira, continuou o processo de preterição da população negra e mestiça quanto ao acesso à educação escolarizada, muito embora só se possa comprovar essa assertiva analisando os dados contidos no Censo de 1980. No tocante à defesa da escola pública, o que sempre provoca a manifestação do seu contrário, ou seja, a organização e manifestação dos defensores da escola privada percebemos um recuo muito em função da ação deliberada do estado autoritário em atacar todos aqueles ligados de alguma forma à educação pública.

No entanto, um outro momento dentro dos anos de 1970 se descortina, provocando rupturas, bem como organização da sociedade civil em seus diversos segmentos como trabalhadores, mulheres e negros, responsáveis pela implantação das lutas de redemocratização do país. A possibilidade de redemocratização do Brasil no final do decênio provoca o restabelecimento da luta em defesa da educação pública em consonância com os estudos e debates acerca das condições socioculturais dos negros brasileiros. Esse restabelecimento marcará os períodos vindouros, principalmente os anos 80 e 90 do século passado.

CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO: A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA COMO MEIO INSERÇÃO PARA A POPULAÇÃO NEGRA

4.1 As ideias centrais do capítulo

Imersa ainda em disputas ideológicas em que uma parte da elite se colocava contra o processo de redemocratização, a década de 1980 mostrou-se historicamente como uma temporalidade bastante rica no que respeita às questões educacionais, marcada pela defesa da escola pública associada à luta contra o racismo e denúncias das condições dos negros e mestiços quanto à sua participação na educação formal.

O processo de redemocratização iniciado na segunda metade do decênio anterior adentra a década em questão apontando para a importância da formação de uma Assembleia Constituinte capaz de elaborar uma nova Constituição para o Brasil ingressar novamente num estado de democracia. O aceno dessa possibilidade provocou o imediato retorno da defesa da educação pública em consonância com o recrudescimento dos debates raciais, que dentre tantas queixas, apontava o desempenho da população negra e mestiça como pífia se se comparado ao desempenho da população tida como branca. Os dados, expressos pelo Censo Demográfico publicado em 1981, mostraram a persistência de um fenômeno de preterição racial observados nos Censos de 1940 e 1950, não apresentados nos Censos de 1960 e 1970, conforme tratado nos capítulos II e III dessa tese, por ter sido retirado a variável cor como dado importante a ser verificado pelo recenseamento.

É nos anos de 1980, portanto, a nosso ver, que os fenômenos de defesa de educação pública e da persistência do racismo no Brasil, muito por conta das novas interpretações sobre a questão racial brasileira, advindas das mudanças apresentadas pelas Ciências Sociais desde o final da década anterior, convergem para um mesmo ponto, demonstrando que seus aparecimentos, em termos históricos, não são uma mera coincidência. A proposição de inúmeros projetos de leis, durante toda a década de 1980, por congressistas como Abdias Nascimento (1984), Benedita da Silva (1988), Paulo Paim (1988), como também a Lei 7.716 (Lei Caó) de 1989, responsável por criminalizar o racismo, são exemplos de explicitação dos debates raciais vinculados com a defesa de educação pública.

Neste capítulo, será dada atenção especial a esse fenômeno de defesa da educação pública refletido nos debates raciais, motivados pelo processo de redemocratização do país,

mediante a possibilidade da Constituinte e da construção de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil. Ademais, é preciso salientar que o recrudescimento da defesa da escola pública, motiva também a articulação daqueles defensores da educação privada, o que, portanto, não deve ser deixado de lado das análises que aqui se esboçarão. Para tratar de toda essa problemática, é de fundamental importância o estudo do contexto histórico nos anos de 1980, como vem sendo feito, aliás, ao longo da presente pesquisa.

4.2 Os anos de 1980 e seu contexto histórico

O historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 15) entende e considera o século XX, sobretudo para o Ocidente europeu, não como uma mera temporalidade de cem anos, inaugurado em primeiro de janeiro de 1901 e encerrado em trinta e um de dezembro de 2000, pelo contrário a caracterização do século XX está nos seus acontecimentos históricos marcantes, acontecimentos esses capazes de definir as tramas sociais e de provocar tensões. Dessa forma, o século XX se inicia com o advento da Primeira Guerra Mundial e termina com a crise do socialismo do Leste europeu, tendo como marco o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS. Indo nessa mesma direção, sem considerar a temporalidade como meramente matemática, mas sim tomando como referências as ações humanas de relevo, Vito Giannotti afirma que a década de 1980, no Brasil, “começou antecipadamente, em 1978, quando a onda de greves de maio deu início a uma nova era no país” (GIANNOTTI, 2007, p. 227).

Enquanto os anos de 1960 e 1970 foram marcados pela polarização do mundo entre Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS, com o Brasil se alinhando inequivocamente com a primeira nação, os anos 80 do século passado ficaram marcados pelo fim desta polarização, em razão da desagregação da URSS, bem no final do decênio. Internamente, no Brasil, ainda vivendo sob a influência das lutas dos trabalhadores do final da década anterior, como também do fortalecimento dos Movimentos de Bairros, dos Movimentos Negros e dos Partidos Políticos, organizados não mais na estrutura do bipartidarismo, vemos a reafirmação da sociedade em promover a redemocratização do país.

A partir das greves do ABC paulista e das grandes manifestações que tomam conta do país daí em diante, nascem organismos políticos ligados à classe trabalhadora, capazes de influenciar nas disputas políticas com bastante intensidade. Desses episódios se estruturam o

Partido dos Trabalhadores – PT, no início de 1980 e da Central Única dos Trabalhadores – CUT em 1983. Tais organismos tornam-se expressões políticas de importância na História do Brasil, sendo impossível falar de História Política do Brasil sem se reportar ao PT e à CUT, pois ambos envolveram-se nos principais debates no cenário político nacional como o movimento *Diretas Já*, com participação efetiva na Constituinte e conseqüentemente na elaboração da nova Constituição em 1988, além, é claro, da participação do Partido dos Trabalhadores nas Eleições Presidenciais em 1989.

Marcado pelo processo de redemocratização do país, a década de 1980 viu acontecer, nesse intervalo de tempo, o redimensionamento político-partidário, pondo fim ao bipartidarismo imposto pelo grupo hegemônico representado pelos militares, emergindo desse novo momento político, partidos como o Partido dos Trabalhadores – PT, Partido Popular – PP, Partido Democrático Trabalhista – PTB, Partido Comunista do Brasil – PC do B, Partido Comunista Brasileiro – PCB e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Também foi a década marcada, no plano político, pelas eleições estaduais de 1982 (MAZZEO, 1988), o que aguçou o desejo de eleições diretas para a presidência da república, provocando a emergência do citado movimento popular conhecido como *Diretas já*.

Essa onda de redemocratização, notadamente no campo político, conduziu o país para a discussão e implantação da Constituinte em 1987 e a conseqüente promulgação da nova Constituição, em 1988. O espaço político de discussões e debates aberto pela Constituinte também absorve os debates atinentes à educação, como também às relações raciais Brasileiras. Assim como no processo de redemocratização do país em 1946, esse processo dos anos de 1980 incita discussões sobre educação, reeditando os conhecidos debates sobre defesa de educação pública e defesa educação privada, bem como as discussões raciais brasileiras.

4.2.1 A redemocratização não é uma unanimidade

Determinado por questões ideológicas, construídas durante o período ditatorial, o decênio em análise, encontra-se entre o desejo de muitos em reconstruírem a democracia e por fim ao regime ditatorial inaugurado em março de 1964 e o desejo de outros tantos em manterem o regime de exceção imposto pelos militares com o consentimento de parcela considerável da elite dominante. Historicamente, percebemos de forma categórica, que a redemocratização do país não é uma unanimidade.

Olhando o Brasil ao longe, ainda se percebe episódios marcados pelos posicionamentos, muitas vezes de cunho ideológico, de seus atores sociais. Em 1981, vinte e oito professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ foram demitidos, sendo assim noticiado num dos principais periódicos de circulação semanal:

O padre João Augusto MacDowell, reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio tentou explicar 28 recentes demissões com um argumento puramente contábil. Disse que a PUC está com déficit de 65 milhões de cruzeiros – o que é verdade – e que, por isso, precisava conter gastos. Mas a verdade ia perigosamente mais longe. Como o próprio MacDowell reconheceu mais tarde, havia também razões ideológicas para as demissões. Alguns dos professores são de esquerda – o que não constitui delito numa universidade que, por definição, deve abrigar a liberdade de pensamento. E, segundo MacDowell, “não se adaptavam à doutrina cristã da PUC além de provocar confronto político ideológico na instituição”.

[...] Na leva de demissões, MacDowell extinguiu todo o Departamento de Filosofia. E provocou baixas nos departamentos de Comunicações, Química e Engenharia Elétrica. Para o professor Carlos Henrique Escobar, um dos demitidos, “parecido com isso em matéria de perseguição político-ideológica só o que aconteceu na universidade brasileira no período mais sombrio da ditadura” (Veja, 1981, Edição 646, p. 37).

O incidente acima descrito mostra claramente que a condução do Brasil para um estágio de democracia implicaria em lutas árduas, visto que os embates ideológicos eram mais patentes que latentes e marcavam decisivamente os brasileiros em todos os âmbitos sociais. Havia no ar um notório sentimento de parcela considerável da elite brasileira em continuar imersos no regime ditatorial então em vigor.

Dessa forma, o processo de abertura inaugurado no governo do General Ernesto Geisel e ampliado no governo do General João Batista Figueiredo, como caminho para a restauração da democracia no Brasil, não foi, em nenhum momento de nossa história política, um processo unânime e desejado por todos os brasileiros. Houve reações e os gritos discordantes dos resistentes ao processo de abertura, agiram no sentido, em primeiro lugar de garantir a continuidade da ditadura e, em segundo lugar, em não conseguindo garantir a permanência do governo militar, construir um grande final sem maiores rupturas e punição para aqueles atores responsáveis pelos males causados durante a vigência da ditadura. Talvez por isso,

Considerando os países do Cone Sul, o Brasil é o único em que os agentes repressivos da Ditadura continuam impunes, apesar das pressões em contrário. Tradicionalmente receptiva a acordos e acomodações, mais uma vez, a força da cultura política se faz valer. E as ações de alguns integrantes do Regime Militar que aceitaram arranjos para diminuir o impacto da

repressão contribuíram para esse quadro, pois, ao reduzir a escala dos atingidos, eles aumentaram, no campo das antigas oposições, o número de lideranças dispostas a negociar e a se acomodar com seus antigos inimigos (MOTTA, 2013, p. 31-32).

Adentrando um pouco mais nesse episódio da nossa história política de resistência ao fim da ditadura militar no princípio da década de 1980, acreditamos que um dos maiores símbolos dessa resistência à redemocratização do país se expresse, de forma mais exacerbada, no episódio conhecido como o *Atentado ao Riocentro*, em 30 de abril de 1981. A descrição do evento confirma em muito a determinação de muitos em resistir a toda qualquer iniciativa de redemocratização do país, conforme texto publicado no jornal *A Folha de São Paulo*:

Na noite de 30 de abril de 1981, um *show* de música realizado no Riocentro, em homenagem ao Dia do Trabalhador, com a presença de cerca de 20 mil pessoas, quase foi palco do maior atentado terrorista da história brasileira. No estacionamento, dentro de um carro particular com placa fria, uma bomba explodiu no colo de um sargento e o matou. A seu lado, um capitão ferido sobreviveu (e ainda se encontra na ativa).

Meia hora depois, outra bomba explodiu na casa de força. Embora os dois militares estivessem em trajes civis, eram da ativa do Exército e serviam no DOI-CODI, unidade que se notabilizou, durante o regime militar, pela prática de métodos violentos e ilegais no combate à subversão.

O sargento foi enterrado com honras militares, e o comandante do I Exército segurou uma das alças do caixão. Dois meses mais tarde, o IPM instaurado concluiu que os dois foram vítimas de um atentado terrorista, de autoria não estabelecida. Sem apontar autores o inquérito foi arquivado.

Desde então, a versão oficial vem sendo considerada uma farsa, e todas as evidências levantadas pela imprensa e pela OAB apontam nessa direção. Ficou claro, no primeiro momento, que os dois militares não eram vítimas e sim autores de um atentado que não se concretizou em função de um “acidente de trabalho”.

Falhas grosseiras do inquérito foram também apontadas, em detalhes, pelo almirante Júlio de Sá Bierrenbach, à época ministro do STM e voto vencido em uma oposição corajosa à versão oficial. A partir de então, novos dados e depoimentos vêm corroborando o que já se sabia desde o início. Mesmo assim, autoridades militares, particularmente do Exército, continuaram a tratar o episódio como caso encerrado e qualquer tentativa de reabri-lo como revanchismo ou exploração política (D’ARAÚJO e CASTRO, *Folha de São Paulo*, 30 abr. 1996, 1º Caderno, p. 2).

Um olhar mais pormenorizado sobre o assunto mostra o quanto o processo de abertura era indesejado por muitos brasileiros, como também dirigir-se rumo à democracia significava um certo silenciamento dos opositores ao regime e a não punição daqueles responsáveis diretos pela implantação e gerência do estado de exceção, o que de fato aconteceu. Muito por conta da construção desse arranjo político e também do comprometimento de boa parte da

imprensa com a elite, então no poder, é que notamos uma tendência de aceitação da versão oficial do episódio do Riocentro. Era de se esperar que a explosão das bombas na noite do dia 30 de abril, fosse noticiada imediatamente nos jornais, logo no dia seguinte ao acontecido, ou seja, no dia 1º de maio de 1981, no entanto, não é isso o que os acontecimentos apontam. No periódico a Folha de São Paulo, por exemplo, o fato só veio a ser noticiado na edição do dia 02 de maio, muito embora na edição do de 1º nas páginas 2 e 3 do Primeiro Caderno tragam textos sobre o Dia do Trabalho e no Caderno Folha Ilustrada, na página 8, apresente a notícia do *show* em comemoração ao Dia Internacional do Trabalho com a participação de diversos artistas como Gonzaguinha, Chico Buarque, Gal Costa, entre outros, a ser transmitido pela TV Bandeirantes.

Quando, finalmente, o episódio do Riocentro é divulgado no periódico supracitado, trazendo em epígrafe em sua página o título de matéria jornalística, expressando o seguinte: *Exército investiga explosão que vitimou dois militares* e apresenta textos com os seguintes conteúdos:

Mas duas bombas encontravam-se no interior do “Puma” onde um terceiro explosivo detonou na noite de anteontem, no Rio, matando o sargento Guilherme Pereira do Rosário e ferindo gravemente o capitão Wilson Machado, ambos do Exército.

As duas bombas que não explodiram foram mostradas ontem, no interior do carro, pelos teipes da Rede Globo de Televisão. No entanto, o comandante do 1º Exército, general Gentil Marcondes Filho, disse que não conseguiu confirmar a existência dessas bombas não detonadas e classificou a explosão da terceira como “um atentado, intencional ou não”, provocado por “grupos que querem conturbar o andamento do desenvolvimento democrático do País”. Ele admitiu que o capitão e o sargento estavam a serviço do setor de Informações do 1º Exército, no momento em que se realizava, no Riocentro, bairro da Tijuca, um “show” de música por motivo do 1º de maio. E reconheceu que a bomba explodiu dentro do “Puma”.

(Momentos depois dessa explosão, outra bomba detonou na casa de força do Riocentro, sem maiores consequências.).

O general garantiu ser “óbvio” que seus subordinados foram “vítimas de atentado, até que se prove o contrário”. Repudiou a possibilidade de envolvimento de membros do Exército nas explosões, mas disse que todas as hipóteses serão investigadas, inclusive a de acidente (Folha de São Paulo, 2 mai. 1981, Primeiro Caderno, p. 1. Grifo nosso).

De forma incontestável, o episódio serviu tanto para os militares, quanto para a imprensa admitirem o quão o Brasil não era um país democrático e que essa condição era malquista por alguns. Ao observar o teor do texto acima citado, sobretudo aquele atribuído ao general Gentil Marcondes, quando, se referindo ao episódio de explosão das bombas no Riocentro, considerou

tratar-se de um fato que conturbaria o “andamento do desenvolvimento democrático do País” (Folha de São Paulo, Primeiro Caderno, p. 1).

Considerado “um acidente na rota da abertura” (Veja, 3 mai. 1981, Edição 665, p. 20) pelo então senador do PMDB pernambucano Marcos Freire, também responsáveis pela afirmação de que “A oposição não pode perder de vista a redemocratização, embora isso não signifique o fim da luta contra o terrorismo” (Idem), o episódio do Riocentro mostra, como historicamente, se caminhou rumo a redemocratização, fazendo-se concessões políticas, sem propor nenhuma punição aos responsáveis por dominarem esse país por vinte e um longos anos de ditadura. Longe disso, o atentado, muitas vezes considerado um acontecimento terrorista (o que retira do Exército qualquer participação no ato, pois o mesmo não pode ser considerado uma Instituição patrocinadora de tal prática), passou a ser motivo de preocupação em relação aos rumos que o processo de redemocratização poderia tomar e isso fica bastante evidente na matéria editada pelo Jornal do Brasil, na qual se publica o seguinte:

O presidente nacional do PP, Senador Tancredo Neves, aconselhou o Presidente Figueiredo a não se deixar intimidar com os atentados e prosseguir na execução de seus compromissos para a restauração da ordem democrática do Brasil.

Disse que sempre entendeu que o alvo mais atingido com as manifestações de violência é a autoridade do Presidente da República que, na medida em que se mostra impotente para esclarecer esses atentados, vai se tornando, pela omissão, conivente com os mesmos. Ele salientou que o problema do Brasil com o terror não é de legislação, mas sim de desaparecimento dos órgãos policiais e assegurou o apoio do PP a todas as medidas, dentro da lei, que o presidente venha a adotar no combate ao terrorismo (Jornal do Brasil, 4 mai. 1981, 1º Caderno, p. 4).

Considerando as preocupações do Senador mineiro Tancredo Neves, fica patente que a oposição aos militares precisava desses para efetivar o processo de redemocratização do país. Daí o temor de um retrocesso da postura do governo Figueiredo quanto ao processo ser abalado pelos acontecimentos do dia 30 de abril de 1981, pois a abertura política só se daria se os militares assim o quisessem. A nosso ver, por mais que o tom da fala dos políticos tivesse um viés de endurecimento em relação aos militares, era com eles que desejavam reinstaurar a democracia. Avaliando as notícias da época em questão, percebemos o cenário político indo nesta direção. Corroborar com esta assertiva o texto jornalístico abaixo transcrito, nele se lê:

Germina, neste começo de ano, a semente da mais profunda mudança política ocorrida no país desde a deposição do presidente João Goulart, em

1964: o restabelecimento das eleições diretas para a escolha do presidente da República, o general João Figueiredo, que não gosta da idéia, admitiu, em Lisboa, na semana passada, que ela pode, apesar de sua oposição estar a caminho – essa é uma questão, disse Figueiredo, para ser decidida pelo Congresso. Assim, se o Parlamento resolver que se deve destruir o último bastião do sistema de eleições indiretas, cerca de 50 milhões de brasileiros irão às urnas no dia 15 de novembro de 1984 para escolher, pelo voto direto, o sucessor do presidente Figueiredo... (Veja, 11 fev. 1981, Edição 649, p.14).

As eleições diretas para presidência da República não aconteceram em 1984, prevalecendo o desejo e interesses dos militares, muito embora essas fossem aclamadas como forma de resolver os problemas políticos e econômicos do país. O que de fato ocorreu foi eleição indireta para a Presidência da República em 15 de janeiro de 1985, com a vitória de Tancredo Neves (480 votos) sobre Paulo Salim Maluf (180 votos). Sobre esse acontecimento é importante observar os títulos das matérias da imprensa escrita, escondendo na euforia, suas ligações e defesa com o regime de exceção. Assim, a Folha de São Paulo noticiou “Acabou o ciclo autoritário: Tancredo é o 1º. presidente civil e de oposição desde 1964” (Folha de São Paulo, 16 jan. 1985, p. 1); outro periódico paulista utilizou-se das palavras de Tancredo publicando “Entrego-me ao serviço da nação” (O Estado de São Paulo, 16 jan. 1985, p. 1); já o Jornal do Brasil ponderou também usando as palavras do presidente eleito “Tancredo: só há pátria com democracia” (Jornal do Brasil, 16 jan. 1985, p. 1); enquanto a Revista Veja destacou “Um civil no Planalto. Com a eleição de Tancredo Neves, o país vê com tranquilidade o fim de 21 anos de regime militar e o nascimento da ‘Nova República’” (Veja, 16 jan. 1985, Edição 854, p. 22).

Conforme adiantou o título da matéria da Revista Veja, acima citado, o fim da Ditadura Militar se deu de forma tranquila sem rupturas e dentro da ordem desejada pela elite e mesmo por muitos que se colocavam na oposição. A Nova República, como se convencionou chamar esse novo momento da História do Brasil foi construída alicerçada em acordos e rearranjos políticos, principalmente para não provocar revisões sobre o período ditatorial. Ao olharmos mais de perto o conteúdo da matéria, a comemoração da manutenção da ordem sem rupturas, através de uma alternativa mais moderada, é evidenciada, principalmente por considerar:

O nascimento da Nova República, no dorso da campanha vivida por todo o país em 1984 em defesa das eleições diretas para a presidência, e sob o signo de uma das maiores transações da política brasileira, realiza-se num clima de inédita tranquilidade. Pela primeira vez desde que D. Pedro I proclamou a

Independência, um regime caduco sai de cena sem que as garrafas de champanhe da nova ordem tenham de ser abertas sem a ajuda das baionetas. Em janeiro de 1984, quando as primeiras multidões começaram a rodear os palanques de onde se pedia a volta do sufrágio universal, e este janeiro de 1985, quando a oposição começa a se transformar em governo através do sistema de eleição que amaldiçoara, o país mudou a tal ponto que o legítimo conveniente, o que se supunha ser um confronto inevitável tornou-se um grande acordo e, num curioso trocadilho do presidente João Figueiredo, “Tancredo Never” tornou-se “Tancredo Neves”.

A construção desse acerto histórico deu-se na confluência de vários fenômenos. Acima de todos eles estavam a profunda crise econômica e social por que passa o país e a sua coincidência, em 1984, com a maior campanha popular da história. Logo abaixo juntaram-se Tancredo Neves, um dos mais astutos políticos da República, e uma brilhante geração de políticos formada sob a ditadura do Ato Institucional n.º 5, de 1968 a 1974. Do lado do regime, esses políticos, que o país se habituara a ver com menosprezo, conseguiram formar uma dissidência que inviabilizou a candidatura do deputado federal paulista Paulo Maluf. Do lado da oposição, homens da mesma geração, freqüentemente acusados de radicalismos, conduziram um movimento popular vitorioso para o leito da moderação (Veja, 16 jan. 1985, Edição 854, p. 22).

O processo indireto de escolha do Presidente da República aconteceu em 15 de janeiro de 1985, tendo sido escolhido o candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, saído dos quadros do Partido Popular - PP, Sr. Tancredo Neves, que derrotou o candidato do Partido Democrático Social - PDS Paulo Salim Maluf, por quatrocentos e oitenta votos a cento e oitenta votos, computadas as nove ausências e as dezessete abstenções, num colégio eleitoral formado por 660 congressistas (Folha de São Paulo, 16 jan. 1985, Primeiro Caderno, p. 1).

Após a vitória de Tancredo Neves, evidencia-se cada vez mais, no que pese as articulações para uma saída moderada, o sentido de fim da ditadura militar muito em razão da incapacidade e esgotamento do regime em corrigir as chagas que ele mesmo produziu, como os 100 bilhões de dólares de dívida externa, a inflação galopante, uma das maiores da história econômica deste país, e, principalmente, os escândalos financeiros responsáveis por corroer a estrutura econômica brasileira.

Noutra direção, vozes dissonantes ao processo de eleição indireta para a Presidência da República, como também ao grande final da ditadura militar sem rupturas, denunciavam os acordos e acomodações para garantir o mais do mesmo. O deputado José Genuíno do Partido dos Trabalhadores – PT, na época, ausente da votação, que elegeu o novo presidente, contestando o processo, afirmou “Acaba o regime militar, mas continua o domínio das classes dominantes” (Veja, 23 jan. 1985, Edição 855, p. 24), ao passo que o então presidente do

referido Partido dos Trabalhadores – PT, Luiz Inácio Lula da Silva, não acreditando nas mudanças advindas com episódio da Nova República asseverou o seguinte: “Mudou como, se homens como Aureliano Chaves e José Sarney continuam no poder?” (Veja, 23 jan. 1985, Edição 855, p. 29).

Mas o arranjo não estava completo, o presidente eleito em janeiro de 1985, com posse marcada para 15 de março deste mesmo ano, não chegou a assumir. No dia da posse, Tancredo Neves encontrava-se no leito do hospital, pois fora submetido a uma cirurgia efetuada na noite anterior à posse. Mediante a incapacidade de Tancredo Neves de assumir a Presidência da República dúvidas e incertezas tomaram conta do país e, no final, empossar o vice-presidente foi a saída mais viável. A esse respeito o texto abaixo é bastante elucidativo, e diz:

A incipiente democracia brasileira enfrentara seu grande teste – e se saíra muito bem, ao cabo de horas de apreensão. No fim da noite de quinta-feira, o país fora bruscamente despertado pela notícia de que o presidente eleito Tancredo Neves, 75 anos, vitimado por uma infecção no intestino, estava sendo submetido a uma cirurgia no Hospital de Base de Brasília. Era o susto. Numa nervosa sequência de reuniões improvisadas, discutiu-se se o poder deveria ser, transmitido ao presidente da Câmara, deputado Ulysses Guimarães, ou ao vice-presidente José Sarney – enquanto se multiplicavam rumores de que a doença de Tancredo poderia ser mais grave do que diziam as versões oficiais. Era o medo. Na manhã de sexta-feira, dirimidas as dúvidas legais, Sarney, aos 54 anos, assumiu o governo, empossou os ministros escolhidos por Tancredo e consumou o fim da era política inaugurada em 1964. Era a hora da festa (Veja, 20 mar. 1985, Edição 863, p. 36).

Em razão dos acontecimentos, José Sarney assumiu como presidente interino no dia 15 de março de 1985. O político maranhense, avesso às mudanças durante o período ditatorial, ex-presidente do Partido Democrático Social – PDS (maior base de apoio do governo militar) e um dos principais nomes que enterrou a possibilidade de eleições diretas em 1984, viu cair em suas mãos o maior cargo do Executivo brasileiro. No breve discurso que fez no ato da posse, prometeu entregar o governo a Tancredo Neves tão logo ele se restabelecesse. Esse fato não aconteceu e Sarney governou até o final de 1989, quando finalmente aconteceram as primeiras eleições diretas para presidente desde 1964. Terminara mal o que não começara bem. A Nova República, termo cunhado por Tancredo Neves, mostrou-se, portanto, como no Brasil, a realização de “mudanças” pela superfície. No final das contas compuseram o novo governo tanto aqueles que se opuseram à ditadura, quanto os seus defensores mais aguerridos.

4.2.2 O fim da ditadura e a redemocratização do país: a Constituinte e a Constituição

A redemocratização à brasileira exigia não só o fim do governo militar com a consequente realização de eleições diretas para a Presidência da República, mas também a elaboração e implantação de uma nova Constituição para o país, pois o Brasil vinha sendo governado pelo texto constitucional de 1967, instituído por um Congresso mutilado, por conta da cassação de congressistas, cujas características principais eram o autoritarismo e o arbítrio político, principalmente por ter incorporado instrumentos ditatoriais como o Ato Adicional n. 5 – AI5. Por conta disso, um processo de democratização exigiria uma nova Constituição, só possível de ser elaborada através de uma Constituinte. Assim, os movimentos organizados em torno da redemocratização do Brasil, passaram a incorporar em suas lutas, não só as eleições diretas para a presidência da república, mas também a elaboração de uma nova Constituição Federal e a eleição de uma Assembleia Constituinte.

No que tange às eleições diretas para Presidente, é preciso sublinhar que essas tiveram que aguardar para o final da década. Restou a luta pela eleição de uma Assembleia Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição. A promessa da Constituinte veio com o arranjo político responsável pela instauração da Nova República, reafirmada por Tancredo logo após a votação do Colégio Eleitoral. Tal promessa foi assim noticiada:

O presidente eleito Tancredo Neves, prometeu em entrevista exclusiva à Folha, a convocação de uma Constituinte para 1986, afirmando que “é compromisso nosso de primeira hora”.

Tancredo – que exigiu que a entrevista fosse feita por escrito – respondeu a apenas dezesseis das sessenta perguntas. Ele pediu aos trabalhadores compreensão e apoio, exortando-os a não aceitarem “soluções simplistas de greves por greves, de insuflação sem objetivos e de pedidos salariais irrealistas que só geram desemprego”. Disse que governará com seu partido, o PMDB, sem descartar os setores que o apoiaram na eleição (Folha de São Paulo, 16 jan. 1985, Primeiro Caderno, p. 1).

Historicamente, como se observa na fala do presidente indiretamente eleito em 1985, as transformações necessárias para a implantação da Nova República, tendo a Constituinte como uma delas, exigiam sacrifícios para a classe trabalhadora, bem como a incorporação ao novo governo de todos os seus apoiadores, o que implicava abraçar aqueles que fizeram da ditadura suas bases políticas. Formalmente, a Constituinte foi implantada através de *Mensagem de Nº 48* do Presidente José Sarney, seguida de *Proposta Emenda à Constituição*

de Nº 43, de 1985, visto que com a morte de Tancredo Neves, José Sarney assumiu como Presidente da República para um pleito de cinco anos. É na Proposta de Emenda que é feita a convocação da Constituinte, e esta, foi feita da seguinte forma:

Art. 1º Os membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, sem prejuízos de suas atribuições constitucionais, reunir-se-ão, unicamente, em **Assembléia Nacional Constituinte**, livre e soberana, no dia 31 de janeiro de 1987, na sede do Congresso Nacional.

Art. 2º O Presidente do Supremo Tribunal Federal instalará a **Assembléia Nacional Constituinte** e dirigirá a sessão de eleição do seu Presidente.

Art. 3º O Projeto de Constituição será promulgado no curso da Primeira Sessão Legislativa da 48ª Legislatura, depois de aprovado, em dois turnos de discussão e votação, pela maioria absoluta dos Membros da Assembléia Nacional Constituinte.

Palácio do Planalto, Brasília, aos 28 de junho de 1985. – José Sarney.

O ano de implantação da Assembleia Nacional Constituinte foi marcado, no campo econômico, pela implantação do Plano Bresser, responsável pelo arrocho de salário dos trabalhadores, que passou a ter os índices de reajustes salariais calculados a partir da Unidade de Referência de Preços – URP, provocando, no campo político, uma onda de greve, chegando a reunir, segundo dados do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - Dieese, algo em torno de nove milhões de grevistas por todo o país (GIANOTTI, 2007, p. 253-254). Ademais, o governo militar de João Batista Figueiredo deixou bastante claro que as crises política e econômica deveriam ser resolvidas por um governo civil, dado o esgotamento e incapacidades do governo militar. Na medida em que as discussões aconteciam no Congresso Nacional, as iniciativas tomadas pelo governo Sarney colocavam em prática os aspectos antecipados por Tancredo Neves quando da entrevista à Folha de São Paulo em 16 de janeiro de 1985, implicando na resolução das crises gestadas durante a vigência do governo ditatorial. É nesse clima de crise e solução da crise via penalização da classe trabalhadora que se é implantada a Constituinte.

Internamente, os deputados e senadores constituintes trabalharam durante todo o ano de 1987, mas parte significativa do ano de 1988, para finalmente redigir o texto Constitucional, promulgado em outubro daquele ano. Quando finalmente o Texto Constitucional ficou pronto, foi assim externado para a sociedade brasileira:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-

estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Constituição Federal, Diário Oficial da União, 5 out. 1988, p. 1).

Além de serem marcados por aspectos definidores de um período de tempo de transição da ditadura para o período democrático, sem rupturas relevantes com o período anterior, os anos de 1980 trazem para o cenário das discussões, não só as questões políticas e econômicas acima apontadas, mas também aspectos referentes à educação em consonância com as questões raciais. Dessa forma, esse decênio viu renascer os debates sobre educação pública de uma forma muito próxima aos debates e entendimentos sobre as relações raciais em território brasileiro. Esse debate é trazido à tona a partir do espaço político do Legislativo Federal, através de propostas feitas em formas de Projetos de Lei, Projetos de Resolução, intervenções escritas no Diário da Câmara dos Deputados, iniciativas estas feitas por parlamentares da envergadura de Abdias Nascimento, Benedita da Silva, Paulo Paim, Eduardo Jorge, entre outros.

Desde 1983 quando, por iniciativa do deputado Abdias Nascimento, foi apresentado o Projeto de Lei Nº 1331/1983, inaugura-se um período de questionamentos das condições sociais dos negros brasileiros, em relação a outros segmentos raciais, mormente a população branca, quanto à instrução e formação dos primeiros. Daí em diante, é muito nítida a percepção das distorções sociais responsáveis pela preterição das populações negras e mestiças, explicitadas no Censo Demográfico publicado em 1981. Ademais, como notamos no capítulo anterior, novos estudos sobre as questões raciais no Brasil aparecem, no final dos anos de 1970, utilizando o conceito de racismo numa perspectiva social, tendendo a considerar aspectos como instrução, renda, pobreza, moradia, entre outros, como fatores importantes para entender as diferenças raciais em nossa sociedade.

A Constituição, aprovada em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro do mesmo ano, antecipa alguns aspectos tanto sobre as questões raciais brasileira quanto sobre à educação. No tocante às questões raciais, mas especificamente no Título II (Das Garantias Fundamentais), Cap. I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos), pode ser lido no artigo quinto, alínea XLII, o subseqüente teor:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
XLII- a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescindível, sujeito a pena de reclusão dos termos da lei; (Constituição Federal, Diário Oficial da União, 5 out. 1988, p. 2 e 4).

Já no que diz respeito à educação, a Constituição de 1988 dedica a essa uma seção inteira, na parte atinente ao Título VIII (Da Ordem Social), Cap. III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I (Educação). Em essência, o Texto da *Constituição Cidadã*, como a ela se referia Ulysses Guimarães, esboçava o funcionamento da educação brasileira entre os artigos 205 e 214, no qual se destaca: a educação como direitos de todos e dever do Estado e da família; autonomia administrativa, financeira e didático-científica das universidades; educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos; o ensino é livre à iniciativa privada; colaboração entre os sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, onde os investimentos nunca serão menos de dezoito por cento para a União e vinte e cinco por centos para os estados e municípios; a destinação dos recursos públicos não só para as escolas públicas; e o estabelecimento do plano nacional de educação de duração decenal com fito, entre outros, de erradicar o analfabetismo, promover a universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino.

Sumarizando, o que está contido na sétima Constituição do Brasil quanto à educação e às questões raciais, sem dúvida, é reflexo das lutas empreendidas desde o final do decênio anterior em diante, até o advento da promulgação do texto definitivo da citada Constituição em 1988. Aqui cabe destaque para as lutas dos trabalhadores contra todo o arbítrio e toda política econômica punitiva à classe, para a luta dos movimentos negros organizados desde a metade dos anos de 1970 responsáveis por rediscutir a condição do negro brasileiro, como também a situação da educação pública e, sobretudo, destaque para as representações populares no Congresso Nacional, responsáveis por provocar os debates da educação pública e das questões raciais num espaço de disputa dominado pela elite.

4.3 A educação nos anos de 1980: os dados do Censo, a persistência do fenômeno de discriminação de pretos e pardos

Os embates construídos durante os anos de 1980, visando à instauração da democracia, acontecem num cenário no qual o Brasil havia passado dos 100.000.000 de habitantes. Para sermos exatos o Censo Demográfico computou 119.011.052. A grande novidade do

recenseamento apresentado em 1981 é o retorno da informação da cor dos brasileiros, bem como a apresentação da instrução dessa população de acordo com a cor da pele, o que possibilita perceber quem são os brasileiros que mais evadem da escola, quem são aqueles que, em sua maioria, chegam ao Segundo Grau e ao Ensino Superior.

Em termos raciais, o Censo apontou, conforme o disposto na tabela 16, um panorama em que, dos 119.011.052 dos brasileiros, 64.540.567 eram brancos, ou seja, 54,23% do total. Os pretos brasileiros somaram 7.046.906, o equivalente a 5,92%. Já a população parda atingiu 46.233.531, significando 38,85%, enquanto, respectivamente, os amarelos e os sem declaração de cor somavam 672.251, isto é, 0,56%, e 517.897, ou 0,44%. Em comparação com os censos anteriores, excetuando aquele publicado em 1970, pois esse não trouxe informação nenhuma quanto à cor dos brasileiros, temos a prevalência da população branca sobre os demais contingentes raciais, definindo o Brasil como um país de maioria branca, com a presença de uma população mestiça (parda) considerável.

Tabela 16 – Brasil: População Geral em 1980

Cor	Números Absolutos	Percentual
Branco	64.540.567	54,23
Pretos	7.046.906	5,92
Amarelos	672.251	0,56
Pardos	46.233.531	38,85
Sem declaração de cor	517.897	0,44
TOTAL	119.011.052	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1980.

Além de apresentar dados quanto ao quantitativo racial dos brasileiros, esse Censo apresenta números referentes à instrução dos brasileiros, mostrando a condição destes quanto à sua cor, fato que não acontecia desde a publicação do Censo de 1960. Mais uma vez, as informações contidas no referido Censo mostram a persistência do analfabetismo, bem como a preterição dos pretos e pardos no tocante à educação formal. Quanto à instrução, de um total de 102.582.989 de pessoas, 35.977.983 são computados como sem instrução, ou seja, expressivos 35,07%. Os detentores de instrução dentro da sociedade brasileira somaram 66.605.006, isto é, 64,93%. Esses dados foram dispostos na tabela abaixo.

Tabela 17 – Brasil: Instrução dos Brasileiros

	Números Absolutos	Percentual
Com Instrução	66.605.006	64,93
Sem Instrução	35.977.983	35,07
TOTAL	102.582.989	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1980.

Apresentar um número de 35,07% de brasileiros sem instrução para a maior economia da América Latina destoava de todos os discursos de desenvolvimento construídos pelos militares durante sua permanência no poder. Por conta disso, desconfiamos, a Constituição de 1988, em seu artigo 214, propõe o plano nacional de educação, muito em razão da persistência do fenômeno do analfabetismo. Ficou assim definida:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações, integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Constituição da República, Diário Oficial da União, 5 out. 1985, p. 132).

Propor a universalização do ensino, conforme previsto na alínea “II” do artigo acima citado implica, a nosso ver, admitir a não inclusão de inúmeros brasileiros no processo de instrução formal. Em nossa compreensão os dados apresentados na tabela abaixo, quando cruzados com os dados da tabela 16, ajudam a compreender quem são esses brasileiros. Avaliemos, em primeiro lugar, as informações contidas na tabela 18.

Tabela 18 – Brasil: pessoas sem instrução e menos de 1 ano segundo a cor

	Números Absolutos	Percentual
Branços	14.103.172	39,20
Pretos	2.945.924	8,19
Amarelos	105.302	0,29
Pardos	18.658.111	51,86
Sem declaração de cor	165.474	0,46
TOTAL	35.977.983	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1980.

Observando somente a tabela acima é possível não enxergar nenhum episódio que implique, de forma mais acentuada, em preterição racial, a não ser pelas diferenças existentes entre brancos e pardos, e achar os 8,19% de pretos analfabetos um número insignificante. Porém, importa para essa pesquisa, procurar saber as condições de inserção de cada grupo racial tomado pelo Censo, nas diversas modalidades de ensino da educação brasileira, para termos condições de inferir se há um retorno do fenômeno de preterição de pretos e pardos. Para tanto, em primeiro lugar, buscamos compreender os dados sobre a escolarização, abarcando os brasileiros de 1 ano de instrução até 17 anos ou mais, dados estes apresentados na tabela 19. Em segundo lugar, buscamos observar esses anos de instrução de cada brasileiro, levando em conta a cor da pele, sendo esses dados apresentados na tabela 20.

Tabela 19 – Brasil: instrução dos brasileiros por anos de escolarização

	Números Absolutos	Percentual
1 ano	6.531.213	9,81
2 anos	8.250.191	12,39
3 anos	9.661.192	14,50
4 anos	18.237.584	27,38
5 anos	3.419.468	5,13
6 anos	3.008.973	4,52
7 anos	2.752.265	4,13
8 anos	4.722.227	7,09
9 anos	1.288.125	1,93
10 anos	1.317.205	1,98
11 anos	4.192.178	6,29
12 anos	444.297	0,67
13 anos	428.403	0,64

14 anos	498.874	0,75
15 anos	1.076.663	1,61
16 anos	468.458	0,71
17 anos ou mais	228.950	0,35
Anos de estudo não determinados	78.740	0,12
TOTAL	66.605.006	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1980.

Substancialmente, a tabela acima procurar informar o tempo de escolarização dos 66.605.006 brasileiros que adquiriram algum tipo de informação nas dependências das escolas. De um modo geral, as informações contidas na referida tabela mostram o fato marcante de diminuição gradativa dos números de estudantes quando da passagem de um grau menos elevado para um mais elevado de ensino. Por conta disso, é que se observa, por exemplo, 27,38% dos brasileiros com 4 anos de escolaridade ao passo que aqueles com 17 anos ou mais de estudos representam apenas 0,35%.

Para uma maior compreensão do que representa cada ano de estudo apresentado no Censo de 1980, procuramos fazer uma correspondência com a estrutura de ensino estabelecida pela Lei 5.692/1971, ficando assim entendido: 1) de 1 ano e 9 anos de estudos correspondência a ser feita é com a alfabetização, o ensino primário e o 1º grau; 2) entre 10 e 12 anos de estudos implicariam no 2º grau; 3) e de 13 anos até 17 anos e mais correspondem ao nível superior e pós-graduação. Nessa perspectiva, agrupar os anos de estudos de acordo com a estrutura educacional vigente na época estudada implica não só compreender o quantitativo de brasileiros nos graus estabelecidos, mas também ter condições de fazer comparações com período anteriores.

Contudo, o mais surpreendente é saber que a diminuição gradativa dos números de brasileiros em idade escolar quando da passagem de um grau menos elevado para um grau mais elevado, atingem sobremaneira os pretos e pardos. Para começar a entender o fenômeno é imprescindível a análise da tabela 20.

Tabela 20 – Brasil: instrução por ano de estudo e cor

Instrução	Cor									
	Branca		Preta		Amarela		Parda		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1 ano	3.226.306	49,62	430.353	6,62	21.358	0,33	2.823.543	43,43	6.501.560	100
2 anos	4.317.537	52,57	542.256	6,60	27.862	0,34	3.324.632	40,49	8.212.287	100
3 anos	5.552.479	57,73	584.925	6,08	35.306	0,37	3.445.069	35,82	9.617.779	100
4 anos	11.961.585	65,83	929.018	5,11	116.360	0,64	5.163.150	28,42	18.170.113	100
5 anos	2.068.292	60,74	173.094	5,08	18.273	0,54	1.145.461	33,64	3.405.120	100
6 anos	1.923.440	64,19	137.466	4,59	20.071	0,67	915.416	30,55	2.996.393	100
7 anos	1.797.638	65,59	117.127	4,27	19.689	0,72	806.289	29,42	2.740.743	100
8 anos	3.354.149	71,26	166.056	3,53	58.652	1,26	1.127.010	23,95	4.705.867	100
9 anos	895.006	69,76	39.757	3,10	15.694	1,22	332.564	25,92	1.283.021	100
10 anos	938.984	71,56	37.609	2,87	17.769	1,35	317.806	24,22	1.312.168	100
11 anos	3.202.504	76,65	84.869	2,03	76.535	1,83	814.169	19,49	4.178.077	100
12 anos	368.869	83,28	5.960	1,35	10.542	2,38	57.540	12,99	442.911	100
13 anos	355.528	83,30	5.751	1,35	11.116	2,61	54.422	12,75	426.817	100
14 anos	423.700	85,24	5.299	1,07	12.607	2,53	55.481	11,16	497.087	100
15 anos	932.705	86,90	9.284	0,86	31.140	2,90	100.219	9,34	1.073.348	100
16 anos	415.013	88,82	2.564	0,55	12.398	2,65	37.267	7,98	467.242	100
17 anos ou mais	197.490	87,94	1.714	0,76	4.618	2,06	20.755	9,24	224.577	100
Anos não determinados	51.940	66,83	2.639	3,40	865	1,11	22.270	28,66	77.714	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1980.

No tocante aos brasileiros detentores de escolaridade de 1 ano, os dados dispostos na tabela acima mostram, categoricamente, o quão diminuto são os números de pretos brasileiros. De um total de 6.531.213 pessoas com instrução de 1 ano, apenas 6,62% desses, ou seja, 430.353 iniciaram um processo de alfabetização na escola. Os pardos eram em

número 2.823.543, isto é, 43,43% dos brasileiros iniciando seu processo de instrução. Os brancos superam os grupos raciais anteriores e figuram com 3.226.306 brasileiros com 1 ano de instrução, o que implica em 49,62%. Amarelos apresentaram números bastantes pequenos de 21.358, ou 0,33%.

Quando tratamos dos brasileiros com 2 anos de instrução, notamos que daí em diante, com algumas poucas variações, uma inversão proporcional dos grupos raciais quanto à instrução se esboça. Gradativamente o número de brancos tende a aumentar o seu grau de instrução em relação ao número de pretos e pardos, como também os números de amarelos aumentam de um ano de estudo para outro ano.

Observaremos um ligeiro aumento do número de brancos quando a instrução passa de 1 para 2 anos. De um universo de 8.250.191 brasileiros, 4.317.537 eram brancos (dados presentes na tabela 19), perfazendo 52,57%. Numa direção inversa, os pretos têm sua participação diminuída de 6,62% para 6,60%, o mesmo acontecendo com os pardos que decrescem de 43,23% para 40,49%. Amarelos aumentam 0,33% para 0,34%.

Continuando a análise e considerando mais os dados em termos percentuais, até mesmo porque, acontecerão variações na mudança de um ano de escolaridade para outro em números absolutos, mas não em percentual, observa-se a continuidade do fenômeno ao saímos do campo referente a 2 anos de instrução e adentrarmos no campo de 3 anos de instrução. Aí veremos um aumento um pouco maior do percentual dos brancos, saltando de 52,57% para 57,73%. Pretos e pardos têm diminuídas suas presenças, respectivamente, na ordem de 6,60% para 6,08% e 40,49% para 35,82%. Já os amarelos continuam aumentando sua presença e saem de 0,34% para 0,37%.

Os dados referentes aos brasileiros com 4 anos de instrução trazem uma variação um pouco maior, para cima, do percentual de amarelos, saindo de 0,37% na tabela anterior para 0,64%. Sem maiores novidade, a população branca com 4 anos de instrução aumenta de 57,73% para 65,83%. No comparativo de 3 para 4 anos, os pretos decaem de 6,08% para 5,11%, enquanto os pardos têm diminuída sua presença de 35,82% para 28,42%.

No tocante ao quesito 5 anos de instrução, o que na correspondência com a estrutura de funcionamento de ensino, implicaria no último ano do primário, os dados apresentados na tabela 19 informam o seguinte: os brancos que, no quesito anterior, representavam 65,83% recuam para 60,74%, significando uma exceção à regra de progressão do números de brancos quanto ao ano de instrução. No entanto, não acontecerá um aumento do percentual de pretos no que se refere ao quesito 5 anos de instrução, pois no quesito anterior essa parcela da

população brasileira figurava com 5,11% e neste figurará com 5,08%. Houve de fato, uma quebra na regra de descenso do percentual referente à população parda, que no quesito 4 anos de instrução aparecia com 28,42% aumentará para 33,64%. Quanto aos amarelos, uma pequena variação para menos aconteceu, pois no quesito 4 anos de instrução apresentaram 0,64% enquanto em 5 anos de instrução caíram para 0,54%.

Embora, pela lei 5.692/1971, não existisse mais o processo de admissão que selecionava alunos para adentarem no grau subsequente, observa-se ainda a retenção de um contingente bastante expressivo da população brasileira e, principalmente, aquelas populações fenotipicamente não brancas, ou seja, a preterição recai mais sobre os pretos, em primeiro lugar, e, em segundo lugar sobre os pardos. Consideramos os dados apresentados na tabela 19, referente aos 6 anos de instrução, importante por significar o portão de entrada para o 1º grau.

Dos 3.008.973 brasileiros com 6 anos de instrução, conforme o disposto na tabela instrução por ano de estudo e cor, 64,19% deste quantitativo eram de brancos, voltando a aumentar seu percentual no comparativo com o quesito 5 anos de instrução. Comparando com o quesito anterior, os pretos que representavam 5,08% dos brasileiros com 5 anos de instrução tem, mais uma vez, sua participação diminuída para 4,59%. Seguindo essa mesma tendência os pardos que antes totalizaram 33,64% caíram para 30,55%. O número de estudantes amarelos saiu de 0,54% para 0,67% quando o ano de instrução vai de 5 para 6 anos, quebrando a variação mostrada no quesito 5 anos de instrução, no qual se observou o decréscimo deste extrato racial da população.

Quanto aos brasileiros com 7 anos de instrução, em comparação com os de 6 anos, os percentuais são os seguintes: para a população branca salta-se de 64,19% para 65,59%; os pretos caem de 4,59% para 4,27%; os pardos decrescem de 30,55% para 29,42%; finalmente os amarelos aumentam de 0,67% para 0,72%.

Sobre o quesito 8 anos de instrução, continuamos a perceber a progressão inversamente proporcional, na qual pela primeira vez, quando do aumento de escolaridade dos brasileiros de 7 para 8 anos, percebemos a superação do índice dos 70% por parte dos brancos. Para sermos exatos, o que anteriormente eram 65,59%, agora passa a ser 71,26%. A população amarela pela primeira vez atinge índices acima de 1%, ou seja, 1,26%, quando anteriormente o percentual era de 0,72%. Os pretos vêm seus índices ficarem abaixo dos 4%, mais precisamente 3,53%, em que antes era de 4,27%. Já os pardos têm seu índice rebaixado de 29,42% para 23,95%.

Com 9 anos de instrução, de um total de 1.228.125 pessoas (conforme tabela 19), o grau de preterição continua ampliando-se mais entre brancos, pretos e pardos, ao passo em que os índices referentes aos amarelos se aproximam cada vez mais daqueles obtidos pelos pretos. Com esses anos de instrução os brancos figuram com 69,76%, com um ligeiro recuo em comparação com o quesito 8 anos de instrução. Com relação aos pretos, aquilo que antes eram 3,53% recua para 3,10%. Os pardos com 9 anos de instrução eram da ordem de 25,92%, havendo um ligeiro aumento em relação aos 8 anos de instrução (23,95%), muito em razão do pequeno recuou percentual dos brancos.

Mais uma vez é preciso considerar, ao observar o quesito 10 anos de instrução o seu significado dentro da estrutura funcional do ensino brasileiro. Este tempo de estudo implica, portanto, no término do 1º grau, isto é, a porta de entrada para o 2º grau. Aqui, seguramente é um divisor de águas não só para aqueles que irão ingressar no ensino superior, mas alcançar via 2º grau, uma qualificação técnica, contudo, os percentuais de pardos e pretos continuam caindo quando comparado com a temporalidade anterior.

De modo importante convém sublinhar, a respeito desse tempo de instrução, sua correspondência com o primeiro ano do 2º grau. Aos 10 anos de instrução observam-se os índices alcançados pelos pretos ficarem abaixo dos três por cento, e se aproximarem mais dos índices alcançados pelos amarelos. Somente 2,87% de pretos conseguiam, dentro da sociedade brasileira, atingir 10 anos de instrução, número inferior àquele notado para 9 anos de instrução, isto é, 3,10%. Os pardos tiveram um decréscimo de 25,92% para 24,22% quando do aumento de 9 para 10 anos de estudos. Na dinâmica inversa, na devida ordem, os brancos somaram 69,76% e 71,56% e os amarelos computaram 1,22% e 1,35%.

Com 11 anos de instrução o estudante brasileiro chega ao segundo ano do 2º grau. Comparando com os dados contidos na tabela anterior perceberemos que o percentual de brancos pula de 71,56% para expressivos 76,65%. Os índices alcançados pelos amarelos se aproximam cada vez, mas dos índices dos pretos, tornando-se 1,83% o que outrora fora 1,35%. Os decréscimos das populações preta e parda foram, seguidamente, de 2,87% para 2,03% e de 24,22% para 19,49%.

Dois aspectos devem ser observados ao analisar o quesito 12 anos de estudos. Em primeiro lugar, notar esse ano de instrução como o último do ensino secundário, entendendo seu término como condição para ingresso no ensino superior. Em segundo lugar, registrar a superação dos índices alcançados pela população amarela em relação à população preta. Daí em diante cada ano de instrução da primeira será maior do que a da segunda.

Mais uma vez, os números confirmam sempre uma maior participação da população branca, neste caso, saiu-se 76,65% (referente a 11 anos de estudos) para os expressivos 83,28% dos 444.297 (informado na tabela 19) estudantes concluintes do 2º grau. Amarelos figuram com 2,38% quando anteriormente verificamos 1,83%. Pela primeira vez abaixo dos amarelos, os pretos viram-se diminuídos de 2,03% para 1,35%. No tocante à população parda notamos anteriormente 19,49% e agora 12,99%, o que implica dizer um decréscimo muito considerável quando comparado às quedas anteriores.

Em nossa análise, 13 anos de instrução implicam no primeiro ano de estudos no ensino superior. A presença da população preta e mestiça diminui por completo. Apenas 1,35% dos pretos se fazem presentes no primeiro ano de algum curso do ensino superior, mantendo o mesmo percentual do final do secundário. Os pardos, por sua vez, têm sua presença ligeiramente diminuída de 12,99% para 12,77%. A população amarela continua confirmando sua superioridade numérica em relação aos pretos e contam com 2,61%, ao tempo em os brancos têm uma oscilação de 83,28% para 83,30%.

É importante notar, no comparativo quando da passagem de 12 para 13 anos de estudos, uma certa proximidade entre os números de formandos no 2º e de ingresso no ensino superior. Segundo a tabela 19, foram 444.297 secundaristas concluintes para 428.403 assentos nas universidades. Tanto o número de secundaristas concluintes é diminuto quanto o de ingresso nas universidades é irrisório, muito por conta da preterição dos pretos e pardos verificados no início de todo o processo de escolarização na estrutura educacional brasileira.

Quanto aos dados referentes a 14 anos de instrução, primeiro é preciso entender o significado do total de 498.874 universitários, número expresso na tabela 19 e bem maior aos observados tanto para os secundaristas concluintes quanto para aqueles que ingressaram no primeiro ano de algum curso do ensino superior. Em essência, esse número denota o quantitativo de estudantes que já se encontravam nas universidades, advindos de outros processos de seleção. Sobre os números contidos na tabela 20 veremos mais brancos nas universidades com 85,24% e menos pretos e pardos, figurando, cada um, com 1,07% e 11,16%, respectivamente. Como foi notado, a população amarela se apresentou maior que a preta, com 2,53%.

A mesma leitura pode-se fazer sobre o número total de universitários, cursando o terceiro ano de algum curso no ensino superior, ou detentores de 15 anos de instrução. Em números absolutos foram computados 1.076.663, dados estes constantes da tabela 19,

resultado de um contingente de universitários provenientes de outros processos seletivos de vestibular, os quais por algum motivo não avançaram para as fases seguintes.

Mesmo tendo sido ampliado o número de universitários pelo mesmo motivo, acima exposto, notamos, como tem acontecido com regularidade, a queda da população preta, dessa vez abaixo de um por cento. O fato se explica pela pouca presença da população negra na universidade, fruto do processo de preterição constante deste agrupamento racial ao longo de toda engrenagem educacional brasileira. Assim, a progressão de universitários mais aqueles retidos, num dado momento de formação, nesse caso o correspondente ao terceiro de um dado curso na universidade, mostrou um aumento do número de universitários quando comparado com 13 e 14 anos de estudos, mas com diminuição do número de negros e pardos. Os 1.076.663 (ver tabela 19) estudantes universitários cursando o equivalente ao terceiro ano são representados apenas por 0,86% dos pretos e por apenas 9,34% dos pardos. Quando os remanescentes universitários se juntam nesse momento da formação superior, o percentual da população branca aumenta para 86,90% e da amarela para 2,90%.

Nada de diferente acontece quando se chega a 16 anos de instrução. A presença dos negros brasileiros diminui no comparativo com 15 anos de instrução de 0,86% para 0,55%, enquanto a da população parda cai de 9,34% para 7,98%. No sentido inverso, o que era 86,90% de presença maciça dos brancos para 15 anos de instrução, se transforma em 88,82%, ao passo em que a presença da população amarela oscila um pouco para baixo de 2,90% para 2,65%, bem acima do percentual dos pretos.

Enfim, chega-se aos 17 anos ou mais de instrução, o que no nosso entender significa o tempo de conclusão de um dado curso superior, mas a possibilidade de estudos de pós-graduação. São apenas 228.950 brasileiros com esse índice de escolarização, muito pouco para se causar impacto no desenvolvimento científico, cultural, educacional da população brasileira. Por conta disso temos um índice elevado de analfabetismo, conforme apontado na tabela 17, de 35,07%.

Mas o maior problema é, sem dúvida, as distorções raciais verificadas na estrutura de ensino da educação brasileira. Para esse quesito, por exemplo, apenas 0,76% dos pretos possuem 17 ou mais anos de instrução, enquanto 9,24% dos pardos conseguem ter esse mesmo nível de instrução. Brancos figuram com 87,94% e amarelos com 2,06%.

O Censo apresentado em 1980 ainda traz dados pertencentes a anos de estudos não determinado, também segundo a cor. São números importantes, pois o seu total, ou seja,

78.749 pessoas fazem parte dos 66.605.006 dos brasileiros com algum tempo de instrução, por conta disso, tais dados foram apresentados na tabela 20.

A leitura de toda trajetória de tempo de estudos dos brasileiros demonstra a existência de um fenômeno de discriminação racial. Esse se manifesta em nossa realidade social com o estabelecimento da desigualdade de oportunidades para pretos e pardos, começando por sua pouca inserção na educação e se estendendo para todos os setores da sociedade brasileira como emprego, moradia, renda, condições de saúde, etc. Ademais, quando devidamente estudadas, essas desigualdades implicam em racismo, não no sentido clássico do conceito, mas em um sentido que:

[...] pode-se precisar melhor o racismo, tal como se manifesta, por suas consequências, e dizer que a manutenção e reprodução de desigualdades sociais e econômicas, por meio dos mais diferentes mecanismos, entre grupo de pessoas identificadas como de diferentes raças, etnias ou cores constitui racismo, desde que se encontrem mecanismos de discriminação que possam ser retrçados à idéia de raça [...] Neste sentido, o racismo pode prescindir da noção de raça, transmudando-se para operar através de tropos dessa noção. Neste caso, mesmo deixando de ser uma doutrina, pode continuar informando atitudes e preferências (GUIMARÃES, 1999, p. 200).

Compreendendo melhor o fenômeno de discriminação de pretos e pardos no Brasil, no tocante à educação, evocamos o eminente sociólogo Carlos Hasenbalg, que muito apropriadamente observa:

Nascer negro ou mulato no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo *status*. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases de transmissão de *status*.

Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos (HASENBALG, 2005, p. 230).

Longe de ser um fenômeno de manifestação recente, ou seja, que se manifesta apenas na década de 1980, toda essa gama de preterição ou desigualdades entre brancos, pretos e pardos, demonstrada em todo o processo de educação formal, conforme dados apresentados em tabelas neste capítulo, se repete como um fato imerso em nossa estrutura social,

mostrando-se menos como conjuntural e mais como estrutural. A esse respeito Jaci Menezes assevera que:

A presença destes dados permitiu aos estudiosos da educação - e, em especial, àqueles que estudam o acesso a ela como um dos indicadores de maior ou menor qualidade de vida - verificar a permanência daquele momento que vínhamos analisando na sociedade brasileira desde o Império: o desigual acesso à educação e sua relação com a condição de negro ou branco. Apesar de todo o crescimento e, até, da sofisticação do sistema educacional brasileiro, foi possível constatar, mais uma vez através de dados censitários, as dificuldades de inclusão dos descendentes dos escravos, negros e mestiços, à sociedade brasileira. Já agora, quase 100 anos depois da Abolição da escravidão, e tendo acompanhado a cada censo não só a expansão da escolarização e alfabetização como a inclusão diferenciada dos diversos contingentes de cor a elas é impossível atribuir a desigualdade apenas a fatores eventuais. Trata-se, a nosso ver, de uma característica da sociedade brasileira (MENEZES, 1997, 267).

Trazendo à baila os dados referentes aos anos de 1940 e 1950, publicados nos respectivos Censos Demográficos, conseguimos visualizar o quanto o fenômeno de discriminação de pretos e pardos se repete, é duradouro, sutil e persistente. Com o intuito de comprovar tal declaração, procuramos estruturar uma tabela em que os dados referentes aos anos de 1940, 1950 e 1980 deixados de fora por razões óbvias e já explicadas, os anos de 1960 e 1970, em virtude desses não apresentarem os dados sobre a instrução por categoria racial, foram tabulados de forma a provocar uma visualização que apresente de forma categórica o fenômeno de discriminação e preterição de negros e pardos, em comparação com os brancos.

Por opção, visto que o fenômeno ora estudado constrói um esquema de exclusão tomando como grupo principal e dominante a população branca, evidentemente por conta da Colonialidade ligada à nossa história, não foi incluída, para as comparações, o grupo racial amarelo.

A tabela foi estruturada levando em conta a correspondência feita anteriormente de transformar anos de estudos na estrutura de funcionamento de estudos, neste caso, optamos por usar as terminologias trazidas pelos Censos de 1940 e 1950, que são Grau Elementar, Grau Médio e Grau Superior, além do que, esses Censos mostram a escolaridade dos brasileiros informando-os como portadores de diplomas, o que corresponderia àquilo apresentado pelo Censo de 1980 como os anos de estudos. Só para lembrar, e isso nunca é demais, entendemos de 1 a 9 anos de estudos como o correspondente ao Ensino Elementar; de 10 a 12 como sendo o Ensino Secundário; e de 13 a 17 anos ou mais como o Ensino Superior.

Para essa correspondência foi tirada uma média dos anos de instrução dentro de cada grau de instrução. A persistência do fenômeno de preterição de pretos e pardos fica mais patente quando comparamos os dados sobre a instrução dos brasileiros no tocante à cor entre os anos de 1940, 1950 e 1980, dados apresentados na tabela seguinte.

Tabela 21 – Brasil: instrução de pessoas por grau e por cor nos anos de 1940, 1950 e 1980 em %

	1940			1950			1980		
	Branca	Preta	Parda	Branca	Preta	Parda	Branca	Preta	Parda
Grau Elementar	85,46	3,84	9,78	83,94	4,24	10,23	61,68	4,98	32,26
Grau Médio	93,77	0,78	4,76	94,10	0,68	4,19	76,90	2,00	18,83
Grau Superior	95,84	0,46	3,26	96,75	0,28	2,26	85,88	0,91	10,02

Fontes: Censos Demográficos, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1940, 1950 e 1980.

A avaliação da tabela 21 nos permite comprovar a assertiva até aqui defendida da preterição da população negra e parda do processo de educação formal, implicando numa desigualdade de oportunidade, o que a nosso ver, como foi posto anteriormente, implica em racismo. Adentrando mais nos números expressos na tabela, embora os percentuais de brancos presentes nos três graus de ensino entre as décadas analisadas tenha tido uma ligeira queda, mas o episódio mais marcante é, sem dúvida, a diminuição gradativa do contingente de pretos e pardos, quando da saída de um grau para outro subsequente em todas as três décadas estudadas. É aí que se localiza o fenômeno de discriminação racial.

Vejamos, então, a movimentação dos números pertinentes aos pretos e pardos em cada grau de ensino entre as décadas em que foram publicados os Censos Demográficos de 1940, 1950 e 1980. Avaliando os dados dos pretos, o Grau Elementar, no decênio de 1940, essa população representa 3,84%, tendo esse número caído para 0,78% no Grau Elementar e 0,46% para o Grau Superior. Na década seguinte, 1950, essa população se faz presente no Grau Elementar com 4,24%, abaixando para 0,68% no Grau Médio e para 0,28% no Grau Superior. No Censo publicado nos anos de 1980 4,98% de pretos no que corresponde ao Grau Elementar (Primeiro Grau), enquanto esse número decresce para 2,0% no Grau Médio (Segundo Grau), despencando mais ainda no Grau Superior para 0,91%.

Quanto aos pardos os números se comportam tal qual aos dos pretos, sempre diminuindo entre um grau menos elevado para um mais elevado. Assim no tocante ao Grau Elementar, ou Primeiro Grau, de acordo com a estrutura educacional introduzida com a Lei 5.692/1971, observamos, no Censo publicado em 1940, 9,78% de participação, enquanto para o Grau Médio (Segundo Grau) os números baixam para 4,76%, decaindo mais no Grau Superior, no qual se registrou 3,26%. Para os dados consignados no Censo de 1950 o número de pardos no Grau Elementar era de 10,23%, decrescendo para 4,19% no Grau Médio e 2,26% no Grau Superior. Já os dados apresentados no Censo de 1981 traziam, para o Grau Elementar (Primeiro Grau) 32,26%, diminuindo para 18,83% no Grau Médio (Segundo Grau) e para 10,02% no Grau Superior.

Na direção oposta aos pretos e aos pardos, isto é, tendo seu número de inserção aumentado de um grau de ensino menor para um grau maior, os brancos são predominantes em todos os níveis de escolaridade. O Censo de 1940 registrou, para o Grau Elementar, a presença de 85,46% dos brancos, aumentando esse número para 93,77% no Grau Médio e no Grau Superior para 95,84%. Os números referentes ao Censo de 1950 apresentam 83,94% de brancos presentes no Ensino Elementar, subindo para 94,10% no Grau Médio e para 96,75% no que se refere ao Ensino Superior. Por último, no Censo de 1981 a progressão começa com 61,68% no Grau Elementar, elevando-se para 76,90% no Grau Médio e para 85,88% no Grau Superior.

Ao tempo em que esses dados foram apresentados em 1980, desencadeou-se, no Brasil, em diversos espaços da sociedade ações que implicaram na discussão da educação pública em consonância com as questões raciais. Assim, veremos o recrudescimento dos debates sobre educação, perpassando pelas discussões a respeito de nossas relações sociais, motivadas não só pelos dados publicados no Censo, como também pela possibilidade de redemocratização via Constituinte e implantação de uma nova Constituição.

Indubitavelmente, os dados sobre as instruções dos brasileiros presentes no censo e aqui explicitados nas tabelas anteriormente apresentadas, desfazem o mito da democracia racial brasileira na medida em que mostra, de forma inequívoca, a diminuição dos contingentes pretos e pardos nos graus mais elevados de ensino. Quanto mais a cor da pele se revela intensamente negra, mais o grau de preterição aumenta. Esse processo fica mais clarividente quando consideramos as inferências de Clóvis Moura sobre as relações raciais brasileiras, ele nos informa que:

[...] Constatou-se que o brasileiro é altamente preconceituoso e o mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível das relações interétnicas.

Aqueles conceitos de acomodação, assimilação e aculturação – conforme veremos depois – que explicam academicamente as relações raciais no Brasil foram altamente contestados e iniciou-se um novo ciclo de enfoque desse problema. Verificou-se, ao contrário, que os níveis de preconceito eram muito altos e o mito da democracia racial era mais um mecanismo de barragem à ascensão da população negra aos postos de liderança ou prestígio quer social, cultural ou econômico. De outra maneira não se poderia explicar a atual situação dessa população, o seu baixo nível de renda, o seu confinamento nos cortiços e favelas, nos pardieiros, alagados e invasões, como é a sua situação no momento (MOURA, 1988, p. 30).

Complementaria o excerto acima, no tocante à situação de pretos e pardos, ratificando suas condições de instrução adversas em comparação com os brancos, pois esse evento traz em si indícios claros do processo de discriminação racial e de não aceitação destas populações como partícipes da sociedade brasileira na condição de cidadãos. Mais uma vez, evocamos aqui Aníbal Quijano (2005), autor responsável por compreender as relações raciais como traços da Colonialidade, em que o contingente branco e dominante não se identifica com os contingentes subalternos da sociedade, arrastando esse fenômeno de um tempo da longa duração, como é o caso da Colonialidade para o período republicano, para o tempo mais recente, ora analisado.

4.4 A motivação pela defesa da educação pública e os debates raciais

Nossa intenção neste capítulo tem sido desde o início demonstrar o alinhamento dos debates raciais com a defesa de educação pública, por compreender que a possibilidade de inserção social dos pretos e pardos se dá somente através do espaço público da educação. Motivados pela publicação dos dados educacionais no Censo de 1981, acima apresentados através das tabelas, parlamentares como Abdias Nascimento, Paulo Paim e Benedita da Silva levaram os clamores da sociedade civil organizada para dentro do Parlamento e, entre os anos de 1983 e 1988, em forma de Projetos de Leis, que dentre outros aspectos, previam isonomia racial, como também mudanças no sentido de colocar os negros como partícipes da história incluindo no currículo da educação básica disciplinas sobre História da África e da Cultura do Povo Negro no Brasil. É certo que a defesa de educação pública desperta a reação dos tutores da educação privada.

4.4.1 O fim da obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau: ensaio do público versus o privado

Pouco tempo após a publicação do Censo Demográfico, em 1981, trazendo os dados que mostram a pouca presença da população preta e parda na educação formal, denotando a prática de discriminação racial em nossas relações, os setores comprometidos com a educação privada pressionavam pelo fim da obrigatoriedade do ensino profissional, vindo essa ser extinta através da Lei 7.044/1982. Era a forma como aqueles comprometidos com a educação privada começavam a se manifestar, embora em nosso entendimento isso não significasse ainda uma reação direta aos defensores da escola pública, mas já dava sinais da capacidade de organização daqueles que entendiam educação como mercadoria.

A supracitada Lei foi noticiada como sendo pouco eficaz no tocante ao ensino profissionalizante, em que a rede pública foi responsável pelo seu não cumprimento. No jornal ela foi assim noticiada:

O presidente João Batista Figueiredo sancionou na segunda-feira o projeto de lei do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que altera alguns dispositivos da Lei n.º 5.692, de reforma do ensino básico. A principal modificação da lei foi quanto à profissionalização a nível de 2.º grau, que de agora em diante passa a ser opcional e não mais obrigatória como antes. A rigor, em dez anos de vigência da Lei n.º 5.692, o dispositivo da obrigatoriedade do ensino profissionalizante pouco foi cumprido pelos estabelecimentos de ensino de 2.º grau da rede pública. O alto custo para montagem de marcenarias, oficinas e laboratórios impediu que pelos menos dois terços das escolas pudessem ministrar o profissionalizantes. Segundo informações do MEC, as que o fizeram se restringiram a cursos como os de datilografia e secretariado, cujo mercado de trabalho já está saturado. (Folha de São Paulo, 20 out. 1982, Primeiro Caderno, p. 18).

Evidentemente, o não cumprimento da obrigatoriedade da profissionalização não foi obra das escolas públicas, como aponta a matéria do jornal acima, mas sim pelo não investimento em educação por parte do poder público. Também há de se notar que a profissionalização foi feita a custos baixos e em cursos com pouca necessidade de recursos, deixando de lado os cursos em que os custos eram mais elevados.

Ademais, o fim da obrigatoriedade do ensino profissionalizante deve ser entendido como resultado da luta de donos de escolas particulares em garantir para aqueles capazes de pagar mensalidades uma formação propedêutica, com fito a levar sua clientela aos bancos das universidades e não se comprometer com a formação, em seus estabelecimentos, para o

trabalho, muito embora, na prática os estabelecimentos particulares não cumprissem a Lei 5.692/1971. Portanto, com a implantação da supracitada lei em 1982, o que era qualificação para o trabalho vira preparação para o trabalho e desobriga o 2º Grau da profissionalização, abrindo caminho para os estabelecimentos de ensinos particulares reafirmarem a formação propedêutica, cujo objetivo precípua era conduzir sua clientela para o ensino superior.

Para o ensino público a promulgação da Lei 7.044/1982 implicou uma completa descaracterização do 2º Grau, visto que, com a obrigatoriedade da profissionalização imposta pela reforma do ensino de 1º e 2º Graus promovida pela 5.692/1971, imputou-se a esses a formação para o trabalho como regra, ao tempo em que as escolas particulares se esquivavam do cumprimento da lei, sendo exceção os estabelecimentos profissionalizantes. Dessa forma, o 2º grau se descaracteriza, ficando na encruzilhada entre a profissionalização e uma formação propedêutica.

4.4.2 O retorno debates raciais e a defesa da escola pública

Após os privatistas conseguirem a reafirmação de seus interesses através da promulgação da Lei 7.044/1982¹⁷, o deputado Abdias Nascimento encaminha o Projeto de Lei n. 1.332 de 1983, prevendo ações compensatórias para a população negra e mestiça. Essa iniciativa do renomado deputado desdobra-se num movimento de defesa da educação pública associado à defesa de integração da população negra e mestiça à instrução formal, sobretudo após a divulgação do Censo em 1981. Substancialmente, o Projeto de Lei é bastante claro quanto à questão racial brasileira, pois, conforme os artigos 1º, 2º e 3º ficam evidentes a prática de discriminação racial, na medida em que se cobram ações compensatórias no tocante à empregabilidade de negros nos setores públicos e privados. O conteúdo dos artigos pode ser lido abaixo:

Art. 1º As autoridades públicas, os mandatários governamentais e a sociedade civil brasileiros deverão tomar medidas concretas, de significação compensatória, para implementar, para os brasileiros negros (de ascendência

¹⁷ Abdias Nascimento ao redigir o Projeto de Lei 1.332/1983 elaborou uma justificativa bastante fundamentada, anexando, como meio de comprovar o racismo em nossas relações sociorraciais, ao corpo do projeto, uma vasta documentação que vão de livros, livros didáticos, jornais, revista e tabelas contendo dados do IBGE com amostras sobre emprego, renda, saúde, educação, entre outros mostrando comparativos entre negros e brancos. Entre os jornais e revistas encontram-se, dentre outros, o *Jornal do Movimento Negro da Bahia*, a e *Revista do Movimento Negro Unificado*. Sobre os livros didáticos, o deputado mostra como a figura do negro se faz presente neste tipo de material, sempre na condição de exceção e de exposição ao ridículo, além de estar sempre fazendo o papel menor. Nesse sentido, o citado projeto de lei acaba sendo um importante documento que indica e informa outros documentos sobre a condição do negro brasileiro.

africana), o direito que lhes é assegurado pelo Art. 153, § 1º da Constituição da República, à isonomia concedida a todos os brasileiros, nos setores de oportunidade de trabalho, remuneração, educação e tratamento policial, entre outros.

Art. 2º Todos os órgãos da administração pública, direta ou indireta, de níveis federal, estadual e municipal; os governos federal, estaduais e municipais; os Ministérios, as Secretarias estaduais e municipais; as Forças Armadas; o Poder Judiciário, o Poder Legislativo, e o Poder Executivo são obrigados a providenciar para que dentro dos espaços de suas respectivas atribuições, sejam tomadas medidas de ação compensatória visando atingir, no respectivo quadro de servidores, funcionários e titulares, a participação de pelo menos 20% (vinte por cento) de homens negros e 20% (vinte por cento) de mulheres negras, em todos os escalões de trabalho e de direção, particularmente aquelas funções que exigem melhor qualificação e que são melhor remunerada.

Art. 3º. As empresas, firmas e estabelecimentos, de comércio, indústria, serviços, mercado financeiro e do setor agro-pecuário, executarão medidas de ação compensatória visando atingir a participação, no seu quadro de empregados, diretores e administradores, de ao menos 20% (vinte por cento) de homens negros e 20% (vinte por cento) de mulheres negras em todos os níveis de atividade profissional, especialmente naqueles de melhor qualificação e melhor remuneração.

§ 1º. As empresas, firmas e estabelecimentos mencionados comprovarão, diante do Ministério do Trabalho, anualmente, as medidas executadas no cumprimento deste artigo.

§ 2º. As empresas, firmas e estabelecimentos comprovarão, de cinco em cinco anos, o resultado das medidas compensatórias executadas, mediante pesquisa estatística do Ministério do Trabalho que verifique objetivamente a participação do homem negro e da mulher negra nas atividades profissionais em todos os níveis.

§ 3º. As empresas, firmas e estabelecimentos que não cumprirem as medidas requeridas pelos §§ 1º e 2º deste Artigo serão sujeitos a multa de 20% da folha bruta mensal de pagamento ou de 100 MVR (maior valor de referência), valendo o maior valor.

§ 4º. As empresas, firmas e estabelecimentos com menos de cinco empregados estão sujeitos a multa mensal de 50 MVR no caso de não cumprimento das medidas requeridas pelos §§ 1º e 2º deste Artigo.

§ 5º. Haverá um incentivo fiscal calculado na base de 5% (cinco por cento) sobre a folha de pagamento bruta no imposto de renda a ser pago no ano posterior, para as empresas, firmas e estabelecimentos que comprovem incremento significativo de equilíbrio, na sua força de trabalho, entre a proporção de negros nos empregos melhor remunerados e aqueles nos empregos de baixa renda (NASCIMENTO, Projeto de Lei Nº 1.332, 1983, fl. 1-3).

Quanto às reparações no campo educacional, previa-se a inserção dos negros em todos os níveis educacionais, primário, secundário, superior e pós-graduação, como forma de

superar as distorções apontadas nos dados trazidos pelas tabelas desse capítulo. Nesse aspecto da educação, o referido Projeto de Lei propunha o seguinte:

Art. 4º Um fundo de 1% (hum por cento) dos recursos do FINSOCIAL, e a totalidade das multas previstas nos §§ 3º e 4º do Artigo 3º, serão destinados ao desenvolvimento de programas, a cargo do Ministério da Educação e Cultura em convênio com o Ministério do Trabalho, de estudo, ensino e aperfeiçoamento técnico das medidas de ação compensatória. Serão oferecidos às empresas, firmas e estabelecimentos do setor privado, bem como às administrações das autarquias, repartições e outras entidades públicas relacionadas no Artigo 1º, cursos para administradores das medidas de ação compensatória previstas (...).

Art. 7º Serão concedidas a estudantes negros bolsas de estudos de caráter compensatório.

§ 1º. Serão destinados a estudantes negros 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em todos os níveis (primário, secundário, superior e pós-graduação).

§ 2º. O Ministério das Relações Exteriores reservará no Instituto Rio Branco 20% (vinte por cento) de suas vagas para candidatos negros e 20% (vinte por cento) de suas vagas para candidatas negras.

§ 3º. Os cursos das três armas (Marinha, Exército e Aeronáutica) reservarão 20% (vinte por cento) de suas vagas para candidatos negros e 20% (vinte por cento) de suas vagas para candidatas negras (NASCIMENTO, Projeto de Lei Nº 1.332, fl. 3-5).

Contudo, as propostas apresentadas pelo eminente deputado negro Abdias Nascimento transpunham meramente a ideia de presença física de negros em espaços de empregos e instrução, pois além de propor o aumento do contingente desse extrato racial nos espaços sublinhados, apresentava medidas de valorização da cultura e aumento da estima da população negra brasileira. De forma inequívoca, Abdias Nascimento, sabedor da persistência do fenômeno de preterição da população negra e mestiça (pretos e pardos), considerada pelo deputado como racismo, propõe uma série de medidas que, além de garantir a presença, permite também a progressão destes grupos raciais em todos os níveis de educação. Esse aspecto de formação intelectual dos negros via instrução formal pode ser notado no artigo abaixo transcrito.

Art. 8º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos

escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação), no sentido de:

- I- Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;
- II- Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano.
- III- Incorporar ao conteúdo dos cursos optativo de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);
- IV- Eliminar de todos os currículos referências ao africano como “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas;
- V- Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentam o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;
- VI- Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca;
- VII- Agregar ao ensino das línguas estrangeiras européias, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou kiswahili) em regime opcional;
- VIII- Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais.

§ 1º. As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis.

§ 2º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, farão públicos relatórios anuais, a partir de um ano após a entrada em vigor desta legislação, sobre a implementação dos dispositivos deste Artigo, expondo entre outras informações:

- I- O nome dos responsáveis pela modificação curricular e a forma de colaboração das entidades negras e dos intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria;
- II- Os trabalhos realizados;
- III- Os produtos de trabalhos elaborados (i. e., modelos de currículos, cartilhas, materiais, etc.);
- IV- Cronograma de implementação das medidas sugeridas;
- V- Indicação das fontes de recursos para implementação das medidas sugeridas (NASCIMENTO, Projeto de Lei Nº 1.332, fl. 5-7).

No ano seguinte à apresentação do Projeto de Lei 1.332/1983, o então deputado federal Abdias Nascimento (PDT/Rio de Janeiro) apresenta à Câmara dos Deputados Projeto

de Resolução Nº. 172/1984, propondo a criação da *Comissão do Negro*. Trata-se, mais uma vez, de uma iniciativa denunciadora da condição social do negro brasileiro, vitimado pelo racismo. O cerne do Projeto de Resolução, aprovado pela Câmara dos Deputados, pode ser lido a seguir:

Art. 1º - Fica criada, na forma do Art. 30 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, A Comissão do Negro, composta de 11 membros, com número igual de suplentes.

Parágrafo Único: Esta comissão terá vigência até 13 de maio de 1988.

Art. 2º - À Comissão do Negro compete pesquisar, investigar e documentar a situação em que se encontra a comunidade afro-brasileira nesses anos decorridos após a lei abolicionista de 13 de maio de 1888, no que diz respeito às suas condições de emprego, moradia, saúde, alimentação, renda, organização familiar, educação, religião, mobilidade social, participação política, produção artística e cultural. Compete-lhe ainda, avaliar os obstáculos e outros empecilhos à plena realização humana e de cidadania brasileira dos descendentes dos africanos escravizados em nosso país, no decorrer do período pós-abolição. Compete-lhe por fim, propor medidas atinentes ao resgate da história, e respeito à identidade étnica e cultural dos negros e das mulheres negras do Brasil.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário (NASCIMENTO, Projeto de Resolução Nº. 172, 1984, fl. 1-2).

Consta no Projeto de Resolução uma importante justificativa para a apresentação do mesmo à Câmara dos Deputados. Nela é feita um histórico da participação efetiva dos negros na construção econômica do país, sem, contudo, ter obtido nenhum ganho social ou mesmo ter alcançado a cidadania em razão da intensa concentração de direitos e privilégios nas mãos dos brancos. Um dos principais argumentos para a aprovação do Projeto reside na compreensão de que,

Esta é a década do centenário da abolição da escravatura; este é o momento em que se encaminha, no Brasil, para a construção de uma democracia efetiva e orgânica, com a participação de todos os seguimentos, classes e estratos sociais. É chegada, portanto, a ocasião os ganhos sócio-econômicos, cívicos e culturais dos negros, descendentes daqueles africanos escravizados, libertos juridicamente a 13 de maio de 1888 [...].

Dessa forma, o Brasil se cristalizou numa sociedade onde uma minoria de origem européia tem mantido, através de séculos, o monopólio do poder, do bem-estar material, da educação e do prestígio social. Uma estrutura e uma estratégia de dominação racial tão bem estabelecida, tão eficaz e poderosa, que tem conseguido permanecer inalterada através de todas as transformações políticas e econômicas do País... (NASCIMENTO, Projeto de Resolução Nº. 172, 1984, fl. 2-3. Grifo nosso).

A compreensão de Abdias Nascimento quanto à condição social do negro brasileiro em relação aos brancos corrobora com os dados apresentados nas tabelas do tópico anterior no que respeita à instrução de pretos e pardos, não só no Censo apresentado em 1981, mas também para aqueles de 1940 e 1950. A persistência do fenômeno de discriminação dos pretos e pardos no processo de instrução formal, predominando em toda a República Brasileira, principalmente nos momentos em que os Censos Demográficos trazem informações sobre a instrução e a cor dos brasileiros, é apontado pelo ilustre deputado Abdias Nascimento como uma eficiente trama de dominação racial em nosso país. Na condição de militante negro, o renomado deputado não deixou de perceber as condições históricas de redemocratização do Brasil como um momento crucial para propor o que ele chamou de “isonomia” para todos os brasileiros, em especial, os negros que viviam em condições adversas em relação aos brancos. Dessa forma, em nossa compreensão, e isso já foi aqui afirmado, em todo momento de redemocratização, dentro da História da República Brasileira, se apresentam de forma concomitante a defesa da escola pública e os questionamentos das relações raciais discriminatórias.

Como era um Projeto de Lei arrojado para a época e como esse período de transição da Ditadura para a democracia foi marcado por uma prática de acordos e acomodações, sem maiores rupturas e punições para aqueles que sustentaram a Ditadura ao longo de vinte um anos, esperava-se, portanto, que um Projeto ousado de isonomia racial não fosse aprovado. Após tramitar entre os anos de 1983 até 1989, finalmente o Projeto de Lei 1.332 foi arquivado nos termos da alínea “A” do artigo primeiro da Resolução da Câmara dos Deputados de Nº 6 de 4 de abril de 1989, que estabelecia:

Art. 1º Das proposições que se encontravam em tramitação no dia 4 de outubro de 1988, ficam arquivadas as seguintes, tenham ou não parecer:

a) as de iniciativa de deputados ou de Comissão Permanente; (Diário do Congresso Nacional, 6 abr. 1989, Nº 33, p. 1813).

Durante a década de 1980 outros projetos sobre educação e questões raciais tramitaram no Congresso Nacional, a exemplo do Projeto de Lei 857/1988 de autoria da deputada Benedita da Silva e o Projeto de Lei 678/1988 de autoria do deputado Paulo Paim, ambos parlamentares negros. Mas antes da apresentação dos supracitados Projetos de Leis à Câmara dos Deputados, projetos abordados mais adiante, convém reportar-nos a um episódio ocorrido em 18 de setembro de 1985, implicando no Dia Nacional da Educação. O fato foi

largamente anunciado e significou uma paralisação em defesa da escola pública, com participação do então Ministro da Educação Marco Maciel. A Revista Veja assim o noticiou:

Nenhuma greve de professores ou de alunos conseguiu até hoje a adesão alcançada durante a paralisação experimentada na quarta-feira pelo sistema de ensino público do país. As quase 210.000 escolas oficiais interromperam suas atividades para participar do Dia Nacional da Educação, ou Dia D, como o chamou o ministro da Educação, Marco Maciel, 45 anos. Foi o próprio Maciel quem decretou o feriado para diagnosticar os problemas do ensino de 1.º e 2.º graus e receber de pais, alunos e professores sugestões para resolvê-los. Com documentos oficiais e cartilhas mostrando o papel da educação na próxima Constituinte, pelo menos metade dos cerca de 1 milhão de professores e boa parte dos 25 milhões de alunos disseram presente ao debate que se travou nas salas de aula. Na verdade, o que Maciel procurou foi repartir com a comunidade a responsabilidade pela utilização do orçamento do ministério (Veja, 25 set. 1985, Edição 890, p. 87).

O que ficou conhecido como “Dia D” da educação implica numa demonstração de valorização da educação pública e também a possibilidade de abertura de prerrogativa para a organização dos defensores da educação pública fazerem a defesa dessa diante da Constituinte, como acena a matéria supracitada. Mesmo sendo um evento patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura a sua realização movimentou a sociedade civil como um todo em uma luta pelo fortalecimento e valorização da escola pública.

Outra experiência que não pode deixar de ser notada diz respeito à iniciativa de implantação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* no 1.º e 2.º da rede de ensino da Bahia, através da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, na gestão de 1983 a 1987. Proposta pelo Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO (UFBA) e pelo Conselho de Entidades Negras da Bahia, a disciplina ajudaria a discutir as questões raciais em nosso país, em especial na Bahia, no sentido de reafirmar a importância do negro na sociedade, da sua cultura e combater de forma efetiva sua inferiorização. Essa experiência é relatada pelo professor e ex-secretário de Educação Edvaldo Boaventura:

A Secretaria foi desafiada por segmentos expressivos de instituições vinculadas à cultura negra. A criação da disciplina não deixou de ser uma proposta política às diligências do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que solicitou ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), em 8 de agosto de 1983, a sua inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio. Nesse mesmo sentido, agiram as entidades negras de Salvador e do Estado da Bahia solicitando a inclusão da matéria na proposta curricular. Ambos os requerimentos fundamentaram-se nas raízes históricas, nas relações entre Brasil e África, no intercâmbio com vistas ao crescimento de estudos afro-

brasileiros, na necessidade de resguardar a memória do País e, em especial, da Bahia, na caracterização da identidade e da diferença do povo e da cultura baiana (BOAVENTURA, 2003, p. 42).

Em síntese, a experiência da Bahia expressa uma luta contra o racismo através da educação, em que se pretende a eliminação das diferenças raciais com a incorporação de negros e mestiços aos espaços de instrução, além de implantar nos currículos estudos sobre essas populações, com o fito de promover a autoestima de negros e mestiços. Além disso, é um demonstrativo de que os debates raciais travados em espaços como a Câmara dos Deputados, antes nascem na sociedade civil brasileira e reverbera em locais representativos do poder político.

Fazendo eco com a proposição baiana para implantação no currículo da educação básica daquele Estado da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*, o deputado Paulo Paim apresenta à Câmara dos Deputados, em 1988, o Projeto de Lei N.º 678/1988, propondo a inclusão no currículo escolar obrigatório das disciplinas *História Geral da África e História do Negro no Brasil*. Os termos do projeto são aqueles abaixo em destaque:

Art. 1º - A matéria da História Geral da África e da História do Negro no Brasil passa a integrar obrigatoriamente, a disciplina de História em todos os níveis escolares da rede pública e privada.

Art. 2º - O Ministério da Educação elaborará o programa para a matéria, considerando os diversos níveis escolares, afim de orientar a classe docente e as escolas para as adaptações de currículo que se tornarem necessárias.

Art. 3º - O Poder Executivo regulamentará a presente lei no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, contados da data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação (PAIM, Projeto de Lei N.º. 678, 1988, fl. 1).

Tão importante quanto observar o conteúdo do referido Projeto de Lei 678/1988 é avaliar os argumentos contidos na justificção do mesmo. Nela se confirma, em nossas relações, a prática do racismo, sendo posto que um dos caminhos para o seu combate encontra-se numa processo educativo que ponha em pé de igualdade negros e brancos, começando por estudar de fato a história do povo negro brasileiro. Este fato é reconhecido por Paulo Paim e atestado nas seguintes palavras:

Há uma vasta literatura sobre a educação no Brasil, que demonstra insofismavelmente as inúmeras informações distorcidas veiculadas pelos currículos escolares.

Não podemos mais admitir que nossas escolas ensinem às crianças negras que historicamente, elas seriam inferiores a seus pares brancos. Em outras palavras, não mais podemos admitir que a escola seja um poderoso agente de manutenção e perpetuação do racismo.

É fundamental para a construção de um Brasil moderno que a história ensinada nas escolas dê um novo enfoque à participação da população negra na formação social brasileira de forma a resgatar a verdade.

Ao mesmo tempo, é inadmissível que um país que possui pelo menos metade de sua população composta de negros, desconheça por completo a história da África.

Portanto entendemos que estaremos dando um grande passo na direção de extirpar o preconceito de nossa sociedade (PAIM, Projeto de Lei Nº. 678, 1988, fl. 2).

Finalmente o Projeto de Lei de Autoria do deputado Paulo Paim, de 11 de maio de 1988, foi posto em vigor em 14 de outubro de 1988 e assinado pelo Presidente, em exercício, da Câmara dos Deputados, deputado Homero Santos. O maior problema para essa lei foi, sem dúvida, sua adoção no dia a dia do sistema educacional brasileiro.

Caminhando em direção às proposições de construção da autoestima dos negros brasileiros e colocando-se como uma bandeira de denúncia das condições destes na sociedade brasileira, em comparação com os brancos, fato motivado pelo processo de redemocratização do país durante a década de 1980, acendendo os debates raciais, bem como a defesa da educação pública, aconteceu também apresentação do Projeto de Lei Nº 857 de autoria da deputada Benedita da Silva. Encaminhado ao plenário da Câmara em 22 de agosto de 1988, o corpo do texto resume-se:

Art. 1º É incluída, no ensino de 1º e 2º graus, e no Curso de Graduação em História, a disciplina “História e Cultura da África”.

Art. 2º O Poder Executivo, através de seu órgão competente, regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa dias), contadas a partir de sua vigência.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário (SILVA, Projeto de Lei Nº. 857, 1988, fl. 1).

Assim como nos projetos apresentados pelos deputados Abdias Nascimento e Paulo Paim, o supracitado projeto da combativa deputada negra Benedita da Silva também apresenta em seu conjunto uma importante justificção. Seu teor faz eco não só com os escritos dos

deputados aqui citados, mas também com as vozes de diversos militantes dos movimentos negros. Dentre diversos aspectos, Benedita da Silva procurou pontuar:

[...] Somente através do conhecimento da História e da Cultura da África é possível entender as teorias e mensagens da “negritude” – movimento de afirmação cultural e política, que envolve tantos os negros africanos, em particular, como os seus descendentes espalhados por todo o mundo, permanecendo fielmente ligados às suas origens.

É necessário incentivar os estudos africanos a fim de possibilitar à juventude brasileira o conhecimento e a valorização de sua herança cultural negra.

Objetivamos, com o presente projeto de lei, a inclusão da disciplina “História e Cultura da África” nos currículos de 1º e 2º graus, e no Curso de Graduação em História, como meio de formar a consciência do papel que as culturas africanas desempenharam na formação da nossa sociedade e da nossa própria cultura.

A aprovação da medida ora proposta significará, pois, a preservação da memória do negro, como um dos elementos formadores da cultura brasileira e de seu patrimônio histórico e artístico (SILVA, Projeto de Lei Nº. 857, 1988, fl. 3-4).

Em 1990 o projeto de lei apresentado por Benedita da Silva foi rejeitado e arquivado. Fica, portanto, a iniciativa que afirma o retorno das discussões raciais em nosso país, alicerçadas no conceito de racismo reelaborado na década de 1970, considerando as nuances sociais como condicionantes principais que explicam a discriminação racial.

O episódio implicando em desfecho sobre as discussões raciais na década de 1980 muito possivelmente seja a promulgação da Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989, mais conhecida como Lei Caó, em homenagem a seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira PDT do Rio de Janeiro. Em essência, a referida lei avança em relação à Lei Afonso Arinos (Lei 1.390) de 1951, que considerava como contravenção os atos resultantes de preconceito de raça ou cor, e passar a conceber a discriminação racial como sendo crime, assim estabelecido no Artigo primeiro: “Art. 1º Serão punidos, na forma dessa Lei, os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor” (OLIVEIRA, Lei 7.716, 1989).

Quanto à defesa da educação pública, se não investigarmos mais pormenorizadamente o fenômeno, corremos o risco de acreditar que os debates raciais, verificados durante os anos de 1980, estejam dissociados daqueles ocorridos em defesa da educação pública. No entanto, embora nos projetos de autoria de deputados e militantes negros, aqui referidos, apareçam menção à escola privada, esses congressistas fizeram de forma bastante explícita a defesa da educação pública, principalmente na construção da Constituição de 1988, o que denota a compreensão de que só a escola pública seria capaz de inserir todo aquele contingente de pretos e pardos rejeitados pela educação formal brasileira, em todos os níveis de formação.

A esse respeito, os textos publicados pela professora Esther de Figueiredo Ferraz entre os dias 7 e 8 de outubro de 1987, no jornal *O Estado de São Paulo*, intitulados, respectivamente *A Educação na Constituinte e A Educação nas Constituições Brasileiras (e nos projetos da futura Constituição)* mostram como os parlamentares considerados “esquerdistas” faziam a defesa da educação pública, dentro da Constituinte, em detrimento da escola paga.

Outro aspecto importante de ser notado, quanto aos debates retomados de defesa da educação pública, diz respeito à implantação da escola integral¹⁸ como forma de minimizar os problemas da educação no Brasil. Retomado pela experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, a educação em tempo integral pautou as páginas de diversos periódicos durante o decênio de 1980, sempre considerada como uma iniciativa cara e pouco eficaz no combate às principais mazelas do ensino brasileiro. Essa crítica exacerbada à experiência de escola de tempo integral dos CIEPs além do combate ideológico a seus idealizadores, Leonel Brizola (então governador do Rio de Janeiro) e Darcy Ribeiro, dois nomes importantes na defesa da educação pública, mostrava a inviabilidade dessa na escola privada.

Ainda no tocante à defesa da educação pública, em especial sobre a escola de tempo integral, o jornal o *Correio Brasiliense* republicou, no ano de 1986, em suas páginas textos de dois grandes educadores brasileiros, Lauro de Oliveira Lima e Anísio Teixeira, acendendo os debates sobre a escola pública. É importante salientar que ambos educadores participaram da defesa histórica da educação pública nos debates dos anos de 1950. No tocante à educação pública Lauro Oliveira Lima assim se manifestou:

Só quem já estudou a história da educação no Brasil pode entender o que está ocorrendo, atualmente, entre nós: conservamos intocada a linha histórica estabelecida pela coroa portuguesa na época colonial. Nunca, ao longo de nossa, tivemos um projeto de educação popular, ao contrário do que aconteceu nos Estados Unidos, onde, desde a chegada dos pioneiros, foi feito da escola pública universal e gratuita (como chamava Anísio Teixeira) o eixo central do funcionamento de suas comunidades. Enquanto os portugueses fundavam cidades com a ereção de uma capela e um pelourinho (os dois símbolos da opressão espiritual e política), os pioneiros iniciavam os núcleos urbanos com uma escola pública e um banco. Enquanto a inquisição portuguesa transportava-se para a colônia, os colonos americanos protestantes chegavam ao Novo Mundo para implantar a liberdades política e religiosa. É dessa tradição obscurantista que vemos ainda hoje, explodir a todo momento em nosso sistema escolar: a escola, desde o jardim de

¹⁸ Sobre essa questão ver as edições 668, 676, 678, 966 e 999 da revista *Veja*.

infância, mostra-se ao poder público como foco provável de subversão (Correio Brasiliense, 25 out. 1996, p. 4).

O texto de Anísio Teixeira publicado neste mesmo periódico, intitulado *A escola integral*, além da defesa de uma escola pública em tempo integral, critica fortemente a “improvisação educacional que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior” (TEIXEIRA, Correio Braziliense, 25 out. 1986, p. 4). Ainda nessa mesma página do citado jornal, lê-se em epígrafe *A educação nas constituições*, na qual se nota comparações de como a educação é tratada nas constituições da China, União Soviética, Itália e Brasil. Parece haver uma intenção de mostrar que em todos esses países, com exceção do Brasil, a educação é um bem público, obrigatória e gratuita em todos os níveis e graus de ensino.

Evocar Lauro de Oliveira Lima, Anísio Teixeira e ainda mostrar como a educação é tratada nas constituições de países como China, União Soviética e Itália, em nosso ver significa que a defesa de uma educação pública, obrigatória e gratuita como dever precípua do Estado está posta. Obviamente que para um país saído da Colonialidade, na qual a instrução despertou pouco interesse do Estado Colonial, sempre ficando a maior parte sob a iniciativa privada (Igreja), era de se esperar reações das mais atroz para com esta proposição social. Por conta disso, Luiz Antônio Cunha, ao escrever para o referido jornal Correio Brasiliense, assim se manifestou:

Sabendo que o ensino tem sido ministrado em nosso País por instituições públicas e privadas, desde os primeiros tempos, impõe-se tomar posição, logo de início, quanto à natureza do ensino público.

Sem meias palavras, o ensino público é aquele ministrado por instituições oficiais, isto é, pela união, pelos estados e pelos municípios. É preciso tomar muito cuidado com essa definição. Diante do avanço dos verdadeiros democratas que denunciam a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino, surgiram ideólogos que têm procurado embaralhar as palavras para confundir as mentes. Para certos acrobatas dos conceitos existiria ensino público não estatal, conforme sua entidade mantenedora tenha certas características. Para uns, ter finalidade religiosa, para outros, dedicar-se a trabalhos “comunitários”. Não podemos deixar que a Constituição incorpore o ensino privado travestido de ensino público, beneficiado, portanto, com os recursos que tanto falta fazem ao ensino oficial, isto é, estatal (CUNHA, Correio Braziliense, 25 out. 1986, p. 3).

Todas essas iniciativas em favor da educação pública, seguida de questionamentos quanto à transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, gerou uma reação bastante articulada politicamente e com bastante espaço nos principais jornais e revistas para

poder fazer valer seus interesses. O Debate em defesa da educação pública *versus* defesa da educação privada, mais uma vez na história da educação brasileira, estava posto e, novamente, acompanhado pelos problemas das relações raciais.

4.4.3 A reação privatista

Assim como aconteceu nos anos de 1950, motivado pelo processo de redemocratização do país e pelas discussões em torno da primeira lei de diretrizes e bases, a defesa da educação pública, em conformidade com os debates raciais, gerou na década de oitenta do século passado, uma reação de grupos privatistas ligados à educação. O debate ganha as páginas dos jornais e revistas, a *Veja*, por exemplo, nunca deixou de publicar, durante todo o decênio, matérias nas quais educação pública e educação privada eram sempre tematizadas.

Entre os anos de 1981 e 1988, ano de promulgação da Constituição, elencamos as seguintes matérias versando sobre superioridade do ensino privado em comparação com o público e também textos defendendo abertamente a utilização dos recursos públicos para financiar o ensino privado: edição 650 de 18 de fev. de 1981, cujo título da matéria *As lições da nova escola* afirmava que a escola pública pouco tinha a oferecer, enquanto a escola particular “continuava a oferecer lições de todos os gostos” (p. 52); edição 960 de 28 de jan. de 1987, com o título *Raio X no ensino: MEC prepara sistema de avaliação novo*, foram apontados os principais problemas da educação pública; edição 962 de 10 de fev. 1987, apresentando o título *Escola no ringue. Rede particular prega mensalidades livres*, matéria que mostra a importância da escola privada, cujo um dos maiores problemas são as mensalidades, devendo este ser resolvido pelo poder público; edição 966 do dia 11 mar. 1987 editou a matéria *Receita em xeque. Altos custos derrotam os CIEPs no Rio e ameaçam outros projetos de educação integral no país*, mostrando a inviabilidade financeira da educação em tempo integral; edição 979 de 10 de jun. 1987 com o texto *O último recurso. A Unisinos penhora seus bens para escapar à crise que ameaça o ensino superior brasileiro*, mostrando nas entrelinhas que o ensino privado necessitava de subvenções do poder público para continuar funcionando.

Mostrar a importância da iniciativa privada dentro do sistema de ensino brasileiro, apontando as incapacidades do ensino público, era uma das formas de exigir junto ao poder público, destinação de recursos para os estabelecimentos de ensino privados. Essa divisão

entre educação pública versus educação privada expressa-se no excerto da matéria publicada de um importante semanário:

[...] O cidadão de classe média, que paga essa ciranda ineficiente, é obrigado a abrir mão da educação pública para garantir uma boa formação aos seus filhos. “A classe média precisa voltar a frequentar a escola pública”, prega o secretário-geral do Ministério da Educação (MEC), Luiz Bandeira da Rocha Filho. Nos horizontes oficiais, contudo, não se vislumbram soluções para esse problema. O secretário Rocha Filho, por exemplo, aponta uma das causas da aversão à escola pública um suposto vício da classe média. “Muitas famílias colocam seus filhos em escolas particulares porque isso dá status”, analisa o secretário. O raciocínio do burocrata do MEC só faria sentido caso a escola pública tivesse um mínimo de eficiência. Nesse cenário, talvez algumas famílias evitassem as escolas oficiais por vaidade. Hoje, evitam-nas por incompetência. Enquanto o governo, com o bom dinheiro dos impostos, continuar fazendo escolas ruins não haverá solução. O pai de classe média continuará pagando duas vezes pela educação de seus filhos: uma para o fisco e outra para o dono da escola privada (Veja, 2 dez. 1987, Edição 1004, p. 104).

De um modo geral, a tônica das matérias sobre educação editadas por jornais e revistas de circulação nacional sempre foi a de mostrar um ensino público decadente e uma educação privada com um único problema: recursos financeiros. Enquanto as análises jornalísticas mostravam um ensino público cambaleante, com evasão escolar, ensino de péssima qualidade, desvios de verbas públicas por parte dos gestores, instalações inadequadas, alto grau de repetência dos alunos, professores mal preparados e mal remunerados, esses mesmos jornalistas mostravam uma escola privada, apresentando um único problema que, pelo que está subentendido, fácil de ser revolver com a alocação de recursos públicos.

Textos mais pormenorizados e analíticos, defendendo a iniciativa privada na educação, apareceram aos montes nos periódicos ao lado daqueles textos mais técnicos e/ou jornalísticos. Muitos professores, políticos, reitores de universidades expressaram suas opiniões favoráveis ao ensino privado. Um dos textos mais bem fundamentados, trazendo citações de legislações, Constituições, Lei de Diretrizes e anteprojeto da Constituição de 1988, é, sem dúvida, a análise feita pela professora Esther de Figueiredo Ferraz a respeito da educação na Constituinte e nas Constituições brasileiras. Voz importante na defesa da educação privada, a primeira ministra de Estado do Brasil, não mediu palavras ao referir-se ao tratamento dado ao ensino privado no percurso de nossas constituições:

Queremos referir-nos à disposição do art. 7º, que contraria toda a nossa tradição constitucional em matéria pedagógica, ao recusar taxativamente

qualquer auxílio ao ensino privado, embora, o que talvez já seja alguma coisa diante da moda esquerdizante, não o proíba: “O ensino é livre à iniciativa privada, observadas as disposições legais, sendo proibido o repasse de verbas públicas para a criação e manutenção de entidades de ensino particular”. Afinal, já não estamos mais no fim da década de 50 ou começo da de 60 (quando o que se discutia, aliás, era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não uma Constituição). Mesmo sem recorrer a qualquer argumentação doutrinária, seria preciso ter em conta o fato de que a iniciativa privada, aliás, estimulada pelo poder público, desde a gestão Passarinho, assumiu encargos imensos, em especial no ensino superior, atendendo nesse nível muito mais estudantes do que o poder público. E o mais sério, todos os sabemos, é que o poder público, que descarrega boa parte de suas obrigações sobre a iniciativa privada, acaba sempre por determinar o que esta pode ou não pode cobrar. Pressionando a iniciativa privada em duas frentes – isto é, recusando-lhe apoio concreto e “tabelando” suas receitas – o Estado acaba por inviabilizá-la, com as inevitáveis “federalizações” de universidades; ou com o simples fechamento dos estabelecimentos particulares, tornando a “liberdade de ensino”, considerada como liberdade de abrir e manter escolas, letra morta (FERRAZ, O Estado de São Paulo, 7 out. 1987, p. 17).

Fazendo coro de defesa da educação privada e corroborando com o posicionamento da professora Esther de Figueiredo Ferraz, foram selecionados dois artigos publicados no Jornal O Globo, mesma edição e mesma página: um de autoria de Dom Lourenço de Almeida Prado, então reitor do Colégio São Bento do Rio de Janeiro, cujo título era *Perigos da mania de mudar*; o outro escrito por Eurico de A. Neves Borba, na época vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica – PUC do Rio de Janeiro, trazendo o título em epígrafe *Pública e não estatal*. Dois excertos dos textos citados corroboram com os discursos daqueles que fizeram a defesa da educação privada durante o período de tramitação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, bastante marcante nos anos de 1950, além de pressionar por uma Constituição que garantisse os interesses da iniciativa privada na educação. O primeiro deles assim explicita a posição de seu autor:

Há por aí uma expectativa de que a Nova Constituição venha como uma panaceia, remédio para todos os males, inclusive os da educação. Há muita ingenuidade nessa expectativa: espera-se da Constituição o que não lhe cabe resolver. Uma Constituição que pretendesse resolver tudo seria asfixiante. Constituição casuística é uma ossificação prematura: enrijece antes do tempo o tecido social. A nossa atual Constituição, em matéria educacional, não é má. Se nossa educação não vai bem, não é por causa da Constituição. Faltou capacidade para usá-la. Se há, na perspectiva desmedida, ingenuidade, não há só ingenuidade. Há, também, da parte de muitos, não pequena malícia; e de duas feições: uns – e eles são bem conhecidos e notórios – são os adeptos do quanto-pior-melhor, querem a instabilidade, para dela tirar proveito em favor de uma futura tirania (no fundo são os caçadores de golpes); outros são os que

querem uma Constituição que limita ou fecha a liberdade. Estes não costumam usar uma linguagem límpida. Usam fórmulas (ou slogans) que parecem positivos. Por exemplo, dizem: queremos que a Constituição determine “escola pública e gratuita em todos os níveis e para todos”. Preceito aparentemente positivo, mas na verdade fundamentalmente negativo. A primeira negativa ou fechamento à liberdade é em relação à livre iniciativa em educação. Pois ninguém é contra a escola pública. Um democrata, isto é, quem toma como critério fundamental de uma estrutura justa da sociedade a pessoa humana e seus direitos inalienáveis, dirá que essa pessoa tem o direito à escola e o direito de instituir e escolher a sua escola. A postulação “escola pública e gratuita”, com a ênfase que lhe é dada, significa não à iniciativa particular, não ao direito da criança e a família de escolher, de ter diante de si diferentes escolas, para que haja alternativa. (PRADO, O Globo, 12 jun. 1987, p. 4).

O Conservadorismo do religioso católico o faz evocar a Constituição então em vigor, instituída pelos militares, como forma de impedir qualquer mudança, principalmente àquela que restrinja a atuação da iniciativa privada no setor educacional. É por isso que se lê em seu texto que a Constituição de 1967 é boa em termos educacionais, por permitir à iniciativa privada espaço de atuação, sendo perigosa, qualquer tentativa de mudança em contrário. O segundo excerto expõe uma posição igualmente conservadora e complementar do anterior e não exagera ao afirmar:

No momento em que a Constituinte começa a definir seus rumos é importante que a sociedade se manifeste sobre o que ainda está sendo esboçado.

Preocupa-nos a tese, vencedora na subcomissão que trata da educação, de que “recursos públicos somente deverão ser utilizados pela escola pública”. Há na essência desta proposição dois erros que precisam ser denunciados e combatidos. Um ideológico, matreiramente acobertado por pretensão saber pedagógico, que visa, pura e simplesmente, a eliminar do panorama educacional brasileiro a escola particular. Outro filosófico, quando identifica o Estado como um ente todo-poderoso, senhor de tudo e de todos por uma expressa delegação da sociedade.

[...] O que uma “esquerda festiva”, truculenta e atrevida, realmente quer é acabar com o sistema educacional livre da tutela do Estado, que possa oferecer aos alunos uma visão crítica da sociedade que os abriga. Pensam facilitar uma “revolução socialista” com a exclusão da escola particular, mormente as confessionais, capazes de fazerem frente ao estatismo ultrapassado que pretendem impor ao Brasil.

[...] A escola particular é pública no sentido de que se garanta, por bolsa de estudo aos mais necessitados (dever e obrigação do Estado) acesso a ela. Ser pública e não estatal é o que se pretende. É preciso que os vários grupos que compõem um

povo possam se organizar para oferecerem aos seus filhos a formação que julguem mais adequada e ao País a contribuição própria de suas visões sobre o cosmo, a vida e a sociedade. (BORBA, O Globo, 12 jun. 1987, p. 4).

O teor dos fragmentos dos textos supracitados demonstra o receio dos defensores da escola particular em ver, nos debates dentro da Constituinte, mediante a organização de seguimentos populares, o fortalecimento da educação pública e a preterição do ensino pago. Encontramo-nos novamente em meio a reedição de um debate que não se encerrou em 1961 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, mas, passado o período ditatorial e a possibilidade de restabelecimento da democracia através de uma nova Constituição, emergiu com força no seio da sociedade brasileira, tendo na imprensa escrita um dos principais canais de realização.

Os ruídos provocados pelos defensores da educação privada atingiram, sem dúvida, objetivos desejados, principalmente porque, como foi aclamado pela imprensa na época, as disputas dentro do Congresso, como forma de impor uma Constituição mais conservadora, foi vencida por um grupo político conhecido como *Centrão*, motiva o episódio em que:

[...] o deputado Paulo Paim (PT-RS) resolveu tomar uma providência – correu para o Salão Verde, onde entidades sindicais como a CUT, a CGT e a CNTI promoviam um seminário, para fazer um apelo. “A direita está tomando conta da Constituinte”, disse Paim aos sindicalistas. “Vamos lá protestar”, sugeriu (Veja, 9 dez. 1987, Edição 1005, p.37).

Esse processo de *direitização* observado no Congresso refletiu sobremaneira na Constituição no tocante à educação, em que os interesses dos privatistas foram assegurados nos artigos 209 e 213, determinando:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I- cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II- autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I- comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II- assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsa de estudo para o fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade de residência do educando, ficando o Poder Público a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (Constituição Federal, 1988).

De modo interessante, o conteúdo dos discursos apresenta-se de uma forma ácida, com acusações de cunho ideológicos, demonstrando categoricamente aquilo afirmado anteriormente quanto à forma de redemocratização de o país ter sido feita com concessões e participação dos setores mais conservadores e que participaram todo tempo do governo militar. A acidez é utilizada como vias de afastar qualquer possibilidade de democratização do sistema de ensino e reafirmar a presença do ensino pago recebendo subvenções do Estado. Não deixemos de esquecer, ainda, os debates raciais como elemento pertencente a esse debate da escola pública *versus* escola privada, principalmente porque após a divulgação dos dados referentes à instrução dos brasileiros, verificamos a persistência da falta de isonomia entre brancos, pretos e pardos, obrigando os movimentos populares, educadores e intelectuais a reafirmar uma luta de igualdade racial via educação pública, gratuita e de qualidade.

De maneira significativa, debates raciais, em consonância com a defesa de educação pública, acontecem tanto na sociedade civil, de um modo geral, dentro das comunidades e movimentos negros, quanto o espaço político do Congresso Nacional, principalmente por ocasião da Constituinte. O ressurgimento do espaço partidário, anunciado desde o final da década de 70 do século passado junto com a percepção da militância negra, fortalecidas nesse mesmo período e, ao que tudo indica, como já foi aqui salientado, motivados pela pouca instrução da população não branca trazidos pelo Censo de 1981, faz com que esta militância provoque intervenções políticas no sentido de mudar as condições de instrução destas populações.

Finalmente, é interessante notar os desdobramentos deste debate na década seguinte, muito por conta da persistência da condição de preterição de pretos e pardos no que diz respeito à educação e observar a realização desse num período de intensa mudança política e econômica para o Brasil, principalmente como a emergência do neoliberalismo. De forma significativa, é importante notar, para esse momento de nossa história o papel de Florestan

Fernandes como uma das principais vozes a denunciar a insistência do fenômeno de discriminação racial via educação.

CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO NOS ANOS DE 1990 E A LUTA DE FLORESTAN FERNANDES POR REPARAÇÃO RACIAL ATRAVÉS DA ESCOLA PÚBLICA

Devidamente demonstrado como um fenômeno conjuntural da relação sociorracial no Brasil, no tempo e no espaço, a preterição da população negra e mestiça desse País no que tange à instrução, mantém-se incólume na década de 1990. Este capítulo tratará disso, além de investigar a atuação do deputado Florestan Fernandes, tanto como militante quanto como intelectual, em favor de reparações para a população não branca brasileira em todos os aspectos sociais, a começar pelo processo de educação formal.

Ademais, analisaremos a temporalidade em questão nas perspectivas sociais, econômicas, culturais e políticas, como forma de contextualizar, em termos históricos, os anos de 1990. De modo interessante, procuraremos avaliar a reação da elite, em termos políticos e econômicos, com a implantação do projeto neoliberal, consolidado através das privatizações e controle da classe trabalhadora. Embora, muito por conta do marco temporal tomado por esta pesquisa que é o ano de 1994, não se aprofunde em episódios educacionais como a promulgação da Lei de Diretrizes 9.394/1996, os principais aspectos da educação serão esboçados, dando especial atenção aos dados sobre as instruções dos brasileiros, em conformidade com aspectos raciais, apresentando os dados publicados no Censo Demográfico de 1991, além de tratar das influências de organismos como o Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional na educação, possíveis, em razão da adoção das políticas neoliberais.

5.1 Tempos de neoliberalismo e a década de 1990

De forma significativa, os anos noventa do século passado, apresentaram-se como um tempo de contenção do espírito combativo verificado na década anterior. Adentrar mais um período com manifestações políticas, reivindicações sociais, aspirações econômicas e novas proposições culturais era muito para uma elite desejosa de se acomodar no poder e, acima de tudo, permitir, enquanto *estratégia de desenvolvimento dependente*, a realização dos projetos definidos pelas elites econômicas globais para o Brasil e demais países periféricos. A eleição direta para a presidência realizada em 1989 e a consequente eleição de Fernando Collor de Mello, representante de dos setores mais conservadores das elites brasileiras, não foi capaz de estancar as aspirações dos movimentos populares e implantar o Estado de consenso desejado por essa mesma elite. Por conta disso, um dos episódios mais marcantes do início da década, foi o processo de *impeachment* do presidente em 1992.

Antes de o *impeachment* acontecer, os principais problemas herdados do governo de José Sarney ainda não haviam sido resolvidos. Um dos principais era, sem dúvida, a alta inflação, persistindo entre as décadas de 1960, 1970 e 1980. Chegou-se à década de 1990 sem, no entanto, o problema ter sido aplacado. Em janeiro de 1991, a divulgação do índice de inflação de dezembro do ano anterior aborreceu o presidente. O episódio foi devidamente noticiado pela imprensa que, em essência, tratou assim o fato:

O presidente Fernando Collor ficou muito aborrecido com a inflação de 19,39% (IRVF) de dezembro. A equipe econômica lhe prometera uma redução de pelo menos dois pontos percentuais, em relação à taxa de novembro, e acabou apresentando quase três pontos acima. Ou seja, são cinco pontos acima da promessa feita ao presidente.

Ainda não se sabe que repercussões internas isso provocou. Mas nunca se deve perder de vista que o número da inflação é o sustentáculo ou a derrocada de qualquer equipe econômica. Se a inflação resiste à medicação, quem a receitou vai perdendo a credibilidade. E essa resistência aos remédios aplicados até agora completou meio ano. Desde julho, quando voltou para dois dígitos, a inflação não cede.

É ruim para o governo, que isso aconteça exatamente agora, na antevéspera da posse do novo Congresso e dos novos governadores. O governo se enfraquece, precisamente, na hora em que deveria estar mais forte para enfrentar forças renovadas pela legitimidade das urnas. Ao mesmo tempo, é bom para a sociedade que ocorra assim: diante de um governo arrogante, a correlação de forças fica mais equilibrada (Jornal do Brasil, 2 jan. 1991, p. 2).

A análise exposta no periódico, a respeito do primeiro ano do governo Collor, antecipa algumas condicionantes responsáveis pela fragilização desse e o impulsiona rumo à uma crise política, cujo desfecho foi a cassação do presidente. Primeiramente, as análises apresentadas pelo jornal apontam para a incapacidade do governo em lidar com os problemas econômicos, em um momento que a inflação chega aos dois dígitos e por lá se mantém. Em termos políticos, as eleições para governador provocam a construção de um novo cenário político de cobranças e ajustes que o presidente teria que enfrentar. Considere-se ainda que a inabilidade do então presidente em lidar com os problemas econômicos se estendiam ao campo político, em que a principal figura do executivo brasileiro era tida como arrogante.

Essas prerrogativas devem ser somadas às desconfianças das elites brasileiras, mormente aquelas do eixo sul e sudeste do país, no tocante à capacidade do governo eleito em 1989 de aplacar os movimentos sociais e implantar as principais mudanças sociais, políticas e econômicas, que nesse momento direcionavam-se para o neoliberalismo.

Envolto em conflitos com o Congresso, Fernando Collor de Mello, ainda no início do segundo ano de seu governo, mostrava-se politicamente enfraquecido e tendia a governar via medidas provisórias. A reação dos congressistas veio mediante aprovação de projeto que limitava os poderes do Presidente Collor e o impedia de editar medidas provisórias. O golpe desferido às pretensões do governo foi assim narrado pela imprensa:

A Câmara dos Deputados aprovou ontem, por 415 votos a 13, e 3 abstenções, o projeto que limita a edição de medidas provisórias pelo Executivo, restringindo os poderes do presidente Fernando Collor. A votação maciça a favor do projeto de lei complementar, indesejado pelo Planalto, foi obtida por meio de acordo parcial entre parlamentares da oposição e do governo. Falta agora a votação do material pelo Senado (Jornal do Brasil, 7 mar. 1991, Primeiro Caderno, p. 1).

O episódio acima descrito mostra o quanto o governo era frágil e não tinha o apoio do Congresso. Os 415 votos em favor de restrições políticas ao Presidente apontam para sua incapacidade de articulação com os principais partidos representados no Congresso. Eleito presidente por um partido, Partido da Renovação Nacional – PRN, criado por não ter espaço dentro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, era de se esperar pouca representatividade, como também pouca habilidade para a obtenção de apoio político dos principais partidos que julgavam não fazer parte do governo, principalmente porque a eleição de Fernando Collor foi construída por uma elite do eixo sul/sudeste com o apoio dos meios de comunicação que viram no então governador de Alagoas, não só um “caçador de marajás”, mas também um candidato capaz de pôr em vigor seus interesses. A falta de apoio dos grandes partidos e, em especial, do PMDB, faziam aumentar as desconfianças, tornando-o alvo dos principais discursos proferidos no Congresso, como o proferido por Ulysses Guimarães:

Durante 15 minutos o silêncio do plenário da Câmara foi interrompido apenas pelos aplausos de quase 400 deputados. Da tribuna, o deputado Ulysses Guimarães (PMDB-SP), patrocinou uma saraivada retórica contra o governo e em favor do projeto de lei complementar que pretende limitar o poder do presidente da República, ao restringir a edição de medidas provisórias. “Nós viemos aqui para ser a trincheira na luta pela democracia e não para ser os desertores da democracia”, disse, sendo aplaudido de pé por uma atenta plateia. O doutor Ulysses, como é conhecido há duas décadas, quando passou a presidir o PMDB, conseguiu mais uma vez o apoio unânime dos colegas, num Congresso, onde os pronunciamentos são rotineiros e a desatenção à tribuna uma regra.
(...) Na segunda metade de seu pronunciamento, apenas rascunhado em sua forma geral numa folha de papel, mais enfático, Ulysses começou a série de

frases que arrancou aplausos sucessivos do plenário. “As medidas provisórias são abuso, insânia e desrespeito às regras fundamentais da democracia”, atacou. A atenção absoluta dos deputados e seus assessores levou Ulysses a ampliar suas críticas diretamente ao presidente da República. “Esse país está sob a maldição da provisoriedade. Tudo é provisório”, ironizou. Com os braços abertos, ele dirigiu-se diretamente ao presidente da República, sem citar o nome de Fernando Collor. “Senhor presidente, pão, salário e emprego não são uma dádiva, são um direito e uma conquista” (Jornal do Brasil, 7 mar. 1991, Primeiro Caderno, p. 2).

Sem amparo político e mostrando-se incapaz de resolver os principais problemas nacionais, as ações tomadas por Fernando Collor de Mello impuseram às classes trabalhadoras brasileiras, em curto prazo de tempo, as condições sociais e econômicas as mais adversas. Desde o início do seu governo, em 1990, as medidas tomadas sempre foram antipopulares, como a imposição do *Plano Brasil Novo*, mais conhecido como *Plano Collor*, responsável por confiscar depósitos bancários e das cadernetas de poupança dos brasileiros. O Plano foi um duro golpe nos pequenos investidores, enquanto protegia o grande capital de seu impacto. Em 17 de março de 1990, o Jornal do Brasil trouxe a seguinte manchete: *Reforma de Collor faz terremoto na economia* e em seu conteúdo podia se ler:

Em seu primeiro dia de governo, o presidente Fernando Collor de Mello colocou em funcionamento, ontem, o mais amplo, radical e audacioso plano econômico já experimentado no Brasil, cujo elemento mais explosivo é um bloqueio de contas correntes, cadernetas de poupança, *overnight* e demais aplicações financeiras que configura um virtual confisco de extensa parcela de dinheiro em poder das pessoas e das empresas... (Jornal do Brasil, 17 mar. 1990, Primeiro Caderno, p. 47).

Além do redirecionamento econômico imposto através dos confiscos, o *Plano Collor* determinou um forte ajuste fiscal com a implantação de uma nova moeda, implicando na demissão de servidores públicos, aumento da tributação, além de incentivos e subsídios para certos investidores (Idem, p. 6, 7 e 8). Outros aspectos previstos pelo famigerado plano econômico e posto na ordem do dia da cartilha neoliberal implicavam na privatização das empresas públicas, previsto pelo *Programa Nacional de Desestatização*, como também o combate à inflação. Esse pacote de medidas, principalmente após a liberação de dinheiro retido nos bancos, redundou em uma das maiores recessões por que passou o país, com retração da economia e aumento da inflação, que nos momentos mais críticos chegou a passar dos 1000% ao ano. É evidente que o não sucesso do Plano Collor justifica a perda de apoio do governo em relação aos principais partidos políticos, detentores das maiores representações no Congresso, conforme tratado anteriormente. Numa tentativa de fazer valer seu projeto

neoliberal, em menos de um ano de governo, o presidente Fernando Collor e sua equipe econômica, impuseram o *Plano Collor II*.

No que pese a falta de unidade política do Governo Collor, configurando falta de base de apoio a esse mesmo governo no Congresso, é imperativo perceber as iniciativas tomadas no intuito de se construir uma base necessária para encampar o projeto político do neoliberal, buscando o apoio do PSDB, através, mesmo de forma infrutífera, de conversas com Fernando Henrique Cardoso e, de forma frutífera, do apoio de Hélio Jaguaribe e Celso Lafer, eminentes nomes do PSDB (MACIEL, 2011, p. 103).

Entretanto, as tentativas de construção de uma unidade de apoio em torno do projeto político do Governo Collor de Mello esbarraram na pouca legitimidade política do presidente, como também na crise gerada pela denúncia de corrupção, pondo em evidência a incapacidade do presidente em unificar as elites em torno do projeto neoliberal posto em vigor através dos citados planos econômicos. O desfecho final foi a desconfiança das elites quanto à implantação de seu projeto sem maiores rupturas, o que ocasionou no processo de implantação de *impeachment* do presidente em 1992.

Aquilo que Fernando Collor de Mello não foi capaz de realizar, devido sua incapacidade política de promover uma unidade entre as elites dominantes, aconteceu no governo de Itamar Franco, vice-presidente que assume os destinos políticos do país logo após renúncia de Fernando Collor de Melo. Com Itamar Franco, o PSDB sentiu-se mais à vontade para uma aproximação política e implantação do projeto previsto tanto no *Plano Collor I*, quanto no *Plano Collor II*. Marcado também pelo plebiscito de 1993 que definiria a forma e o sistema de governo do Brasil, república presidencialista, esse governo se notabilizou na área econômica, quando o então senador Fernando Henrique Cardoso foi empossado no Cargo de Ministro da Fazenda.

Na época, o semanário *Veja* publicou a matéria de capa, cuja manchete era assim intitulada: *Grande Tacada: o maior desafio de Fernando Henrique Cardoso e a última chance de Itamar Franco*. A indicação de Fernando Henrique fora aclamada como a melhor notícia após a renúncia de Collor em 1992. Uma vez no cargo e aclamado como superministro, além de construir seu nome para a sucessão presidencial, FHC sela o apoio necessário para implantação das medidas necessárias ao projeto neoliberal.

Entende-se por neoliberalismo, a corrente de pensamento, dos quais fazem parte políticos que veem e julgam o mundo pela ótica de políticas conservadoras, adotadas a partir da segunda metade da década de 1970, por intermédio do Banco Mundial e do Fundo

Monetário Internacional – FMI, cujos princípios residem na defesa de ideias econômicas de livre mercado e, sobretudo, na crítica à intervenção e planejamento estatal, se opondo de maneira contundente aquilo que se configurou chamar de Estado de bem-estar social.

Esse intervalo de tempo de início dos anos de 1990 deve ser entendido, em nossa compreensão, através das transformações em níveis globais, advindas da crise do socialismo no Leste Europeu, que permitiu a adoção de uma “única opção político-econômica mundial” (GIANNOTTI, p. 265), para definir os rumos econômicos das nações num mundo globalizado. A receita para salvar a crise do capitalismo e evitar seu colapso, tal como acontecera com as nações tidas como socialistas, era o tripé privatizações, aumento de preços e recortes salariais, ou seja, a desestruturação daquilo que ficou conhecido como *Estado de bem estar social*. Partindo dos principais centros do capitalismo mundial, como Estados Unidos e Inglaterra, houve a imposição de mudanças políticas, econômicas e ideológicas, firmando acordos com as elites nacionais, principais articuladoras do projeto nos países periféricos.

A operacionalização das reformas neoliberais moveu uma enorme engrenagem, envolvendo articulação entre centro e periferia num arcabouço em que,

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutorear as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países dos países periféricos e semiperiféricos (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 96).

No Brasil, a maior representação da agenda neoliberal encontrava-se no PSDB, conduzido ao poder ainda no governo de Itamar Franco quando da assunção de Fernando Henrique como Ministro da Fazenda. As ações empreendidas daí em diante mostraram-se mais eficientes do que aquelas iniciadas no Governo Collor de Mello e implicou no mais completo consentimento e aceitação do projeto do capitalismo globalizado.

5.2 A educação brasileira em tempos neoliberais

No tocante à educação, embora no Brasil sempre contasse com a participação efetiva da iniciativa privada, é nos anos de 1990, por intermédio do discurso neoliberal que, de forma explícita, políticos, tecnocratas e ideólogos manifestaram-se em favor de uma educação que atendesse aos ditames da lógica de mercado e deixasse de ser parte significativa do campo social e cultural. Para fazer valer seus princípios, o discurso neoliberal sempre vê em todos os âmbitos a presença de crise. Dessa forma, afirmando que a educação brasileira estava mergulhada numa crise, muito por conta da incapacidade do Estado de gerenciar as políticas públicas, os neoliberais propunham condicionar a educação formal, como já vinha acontecendo em nossa realidade educacional com a Lei 5.692/1971, à formação para o trabalho, como também o atrelamento de toda pesquisa acadêmica realizada nas universidades às necessidades à lógica da iniciativa privada; em termos doutrinários reduzir a práxis educacional aos anseios ideológico da elite dominante; tornar o espaço da escola como espaço de consumo dos bens produzidos pelo mercado como livros didáticos, paradidáticos, revistas, equipamentos diversos, entre outros (MARRACH, 1996).

Historicamente, a participação efetiva da iniciativa privada na estrutura educacional brasileira não é nenhuma novidade. As legislações brasileiras sempre permitiram a coexistência de uma rede oficial de ensino ao lado de uma rede privada. Contudo, o viés inovador apresentado nos anos de 1990 é, sem dúvida, a introdução do discurso neoliberal como forma de resolver os problemas educacionais. A lógica desse discurso encontra-se nos textos e matérias sobre educação publicadas nos principais periódicos do período. Através destes textos é possível elencar os principais aspectos proclamados pelo neoliberalismo.

As análises dos periódicos mostram, para o decênio de 1990, ao tratar de educação, a utilização de termos como eficiência; maior tempo de permanência na escola, tanto de professor quanto de aluno; legislação trabalhista; excesso de funcionários; excesso de burocracia; professores incompetentes; gastos públicos; e custo de aluno por ano. Evidentemente, fica claro que não se pode pensar em educação, sem pensar em custo e, por conta desse acontecimento, tudo que é noticiado sobre educação traz em seu conteúdo menção a organismos como ONU, UNICEF, BID, BIRD, entre outros, apontando para o fato de que toda ação dos tecnocratas daí em diante tem que passar pelo crivo desses organismos.

Mais especificamente, entre os anos de 1991 e 1994 elencamos dezesseis textos sobre educação¹⁹, cujo teor ligam-se de alguma forma aos aspectos acima descritos. Sobre a questão do tempo de ensino, que no início dos anos de 1990 era de 180 dias letivos, obedecendo aquilo preconizado pela Lei 4.024/1961. Discutir o aumento de dias letivos implicava também em aumentar o tempo de trabalho dos professores. A proposição foi aclamada, na época, como algo importante para a realização de mudanças no sistema de ensino. Comparando os dias de aulas com países como o Japão, Coréia do Sul, Itália, Inglaterra, Alemanha, Nigéria, França, Estados Unidos e México, a matéria ainda pontuava que:

O Ministério da Educação quer implantar em todo o Brasil uma novidade que poderá ser a primeira medida em anos com força real de tirar o ensino do marasmo corrosivo em que se consome há décadas. Na semana passada, o ministro Carlos Chiarelli anunciou que pretende aumentar em vinte dias o ano letivo das escolas públicas e privadas do país. Em vez dos atuais 180 dias de aula, elas passarão a ter 200. O projeto de Chiarelli será votado pelo Congresso Nacional assim que este voltar do recesso parlamentar, em fevereiro. Se aprovado, como indicam os prognósticos do governo, entrará em vigor já a partir deste ano. As aulas na maioria dos colégios do país começarão mês que vem. “Não podemos imaginar que esses vinte dias a mais resolvam o problema da educação no Brasil”, afirma Chiarelli. “Mas apenas 180 dias de aula não são suficientes. Significam má qualidade ensino e pouco contato do aluno com a informação”. As experiências internacionais mostram que o ministro está certo. No Primeiro Mundo, o ano letivo é de, no mínimo, 200 dias. No Japão, atinge um nível impensável na estrutura educacional brasileira – 243 dias por ano são dedicados ao estudo. Com seus 180 dias, o Brasil perde até para a Nigéria, cujo ano letivo é de 187 dias (Veja, 9 jan. 1991, Edição 1164, p. 42).

Anunciado como um fato capaz de modificar o ensino, o aumento de dias do ano letivo de 180 para 200, foi proposto sem discutir tempo de trabalho dos professores, muito menos questões pertinentes aos salários desses, ao contrário, os discursos dos idealizadores desta proposta, admitiam, com sua implantação, melhores condições de trabalho e organização dos professores. A lógica de aumento de trabalho sem reconsiderar salários e condições de trabalho se apresenta aqui como uma das facetas do neoliberalismo. Não destoando dessa questão do aumento de dias letivos, ocasionando implicações no tempo de trabalho dos professores, convém reportar à matéria publicada com o título: *Fronteiras fechadas. A nova lei do funcionalismo atrapalha a contratação de professores estrangeiros e põe em risco a pesquisa no Brasil* (Veja, 30 jan. 1991, Edição 1167, p. 58). Mostrando-se

¹⁹Ver as seguintes edições da Revista Veja: 1164 de 9 jan. 1991; 1167 de 30 jan. 1991; 1181 de 8 mai. 1991; 1184 de 29 mai. 1984; 1192 de 24 jul. 1991; 1204 de 16 de out. 1991; 1209 de 20 nov. 1991; 1221 de 12 fev. 1992; 1246 de 5 ago. 1992; 1276 de 24 fev. 1993; 1289 de 26 mai. 1993; 1293 de 23 jun. 1993; 1300 de 11 de ago. 1993; 1309 de 13 out. 1993; 1330 de 9 mar. 1994; 1347 de 6 jul. 1994.

preocupada com a aquisição de professores estrangeiros com o fito de incrementar a pesquisa nas universidades, na verdade, o texto apresenta uma crítica à legislação trabalhista brasileira em relação aos funcionários públicos, definida pela Constituição de 1988, como sendo pouco flexível e por apresentar “regalias” para esse tipo de trabalhador. Os direitos trabalhistas são questionados e colocados como empecilho para o desenvolvimento do país.

Outro julgamento sobre a educação brasileira observado no decênio de 1990 diz respeito a preocupação com a contenção de dinheiro público, o que objetivamente, fez seus maiores críticos apontarem para aspectos como inchaço da máquina estatal e incapacidade dos professores como algo a ser mudado em nossa estrutura. Atendo-se ao ensino superior, um importante canal semanal de notícias, assim se manifestou:

Uma invencível cultura da incompetência está paralisando a universidade pública brasileira. A estrutura gigantesca, na qual estudam cerca de 500 000 dos mais promissores estudantes do país, arrisca a lançar na esterilidade intelectual toda uma geração de brasileiros. O futuro do país está ligado ao desempenho dessa máquina. Ela deveria ser o eixo monumental de saber em torno do qual a sociedade brasileira encontraria seu caminho rumo ao próximo século. Só que esse eixo – formado por 53 universidades e escolas isoladas federais e dezenove universidades estaduais – está girando em falso. Nas universidades públicas brasileiras estudam os alunos mais caros do mundo (8 000 dólares anuais para que cada um deles assista a aulas) e os professores mais mal pagos (oito salários mínimos no início da carreira). A produção acadêmica delas é de uma mediocridade ímpar: cada grupo de quatro professores produz apenas um trabalho sobre o tema inédito por ano, enquanto o mínimo aceitável internacionalmente é um trabalho por professor.

(...) Mesmo assim, o ministro Chiarelli tem pronto um projeto de lei instituindo o ensino pago nas universidades federais e pretende enviá-lo ao Congresso no próximo mês. “É um projeto social”, diz o ministro. “Ricos e pobres indenizarão a universidade de acordo com suas posses. Quem puder pagar mais paga mais, quem tiver menos recursos paga menos.” [...]

Para ser mantida, essa mastodôntica obra de desinteligência devora quase 5 bilhões de dólares por ano (o PIB do Líbano), ou 1,3 trilhão de cruzeiros. De cada 10 cruzeiros colocados na máquina educacional oficial, 9 saem do bolso dos cidadãos que pagam impostos. De cada 10 cruzeiros que o governo investe na educação, 8 vão para o ensino superior. O desperdício é gigantesco... (Veja, 8 mai. 1991, Edição 1181, p. 66, 67 e 68).

Embora aponte algumas práticas discutíveis do ensino superior brasileiro, o texto não mostra outras tantas importantes, como um ensino altamente discriminatório no tocante às questões raciais, por exemplo. As propostas no sentido de conter as distorções apresentadas pelo texto jornalístico vão em direção ao enxugamento da máquina do Estado, com demissão de funcionários; aumento de recursos financeiros para o ensino superior mediante cobrança de mensalidades; implantação de avaliações do ensino superior, tomando como referência as

experiências internacionais da lógica do capital; e aumento da produtividade dos professores, seguindo a lógica de mercado.

Como a política neoliberal se fortalece no mundo globalizado, em que as comparações de desempenho entre países periféricos e países centrais tornaram-se uma tônica, no Brasil passou a ser comum avaliar a educação tomando como referência as condições da educação de países como Estados Unidos, Japão, França, Itália, dentre outros. Talvez um dos problemas mais recorrentes a respeito da educação no meio social e refletido pelos meios de comunicação seja a questão de gastos públicos com a educação. Na conta dos gastos públicos eram colocados valores como custo aluno/ano, valores aplicados nas instalações físicas de escolas, pagamento de funcionários públicos, aquisição de materiais didáticos e destinação de recursos para pesquisa.

Em uma matéria jornalística em maio de 1991, versando sobre o projeto de construção dos *Centros Integrados de Apoio à Criança – Ciac*, iniciativa do projeto *Minha Gente*, durante a gestão do presidente Fernando Collor de Mello, toda a análise recaí nos altos investimentos do projeto, como também nos custos elevados de aluno por ano, em torno de 1 600 dólares, em média (Veja, 29 mai. 1991, Edição 1184). Ao tempo em que criticavam os altos investimentos, essa mesma imprensa, cuidava de editar textos mostrando um outro caminho: “melhorias” na educação, seguindo a cartilha de controle de gastos e a utilização de medidas simples. Num destes textos pode se lê:

Uma experiência pedagógica que está sendo realizada em três escolas públicas paulistas revela que é possível melhorar o nível de ensino na rede oficial, sem gastar muito dinheiro. Não há nenhuma revolução didática no projeto, que é patrocinado pela Câmara Americana de Comércio, de São Paulo. Simplesmente se deu um treinamento adequado aos professores e uma atenção maior para os alunos, cuidados que os bons colégios particulares sempre tiveram (Veja, 24 fev. 1993, Edição 1276, p. 51).

A chamada do excerto do texto acima selecionado aponta para o tipo de educação que se pretendia, ao se optar pela ideia de “professores bem treinados” (Idem) em detrimento de uma concepção de professor bem formado. Um profissional condicionado a repetir sem questionar fazia parte da retórica daqueles que pensavam e refletiam sobre educação nos principais canais de comunicação do país. Mas, retornando à questão do controle de gastos públicos em relação à educação, convém ainda, como forma de mostrar a persistência no assunto, assim como confirmar o que já foi afirmado quanto à importância dos organismos

internacionais em avaliar os projetos educacionais, reportar a outro texto jornalístico, cujo teor destaca o seguinte:

O Unicef, órgão das Nações Unidas encarregado de zelar pelo bem-estar das crianças, acaba de concluir um estudo que derruba velhos mitos sobre a educação brasileira. Trata-se de um levantamento com as experiências de quinze cidades do país que conseguiram melhorar a qualidade do ensino básico com soluções criativas, simples e baratas. Para tornar a escola pública mais eficiente é preciso aumentar o número de professores, certo? Nem sempre. O estudo da Unicef aponta o exemplo de Resende, uma cidade do interior do Rio de Janeiro que melhorou o desempenho de suas escolas dando um bilhete azul para metade de seus docentes. Os professores que pegam no pesado tiveram um bom aumento de salário.

Outra cidade, Iguatu, no interior do Ceará, fechou metade de suas escolas para aumentar os rendimentos dos professores, que andavam abaixo da linha do salário mínimo. Há ainda cidades que pagam para suas crianças estudarem em colégios particulares e outras que compram bolsas de estudo em faculdades para formar novos professores, uma mercadoria que anda em falta em qualidade e quantidade... (Veja, 23 jun. 1993, Edição 1293, p. 48).

Em outra matéria, na qual se critica a escola de tempo integral a exemplo dos CIEPs do Rio de Janeiro e os CIACs implantados no governo de Fernando Collor, por significar gastos exagerados de dinheiro público, mais um exemplo de intervenção na educação com poucos recursos é tomado como exemplo. Trata-se da experiência da Secretaria Municipal de Educação de Resende, município do Rio de Janeiro, cujo secretário Noel de Carvalho conseguiu recursos do Ministério da Educação e Cultura - MEC, em forma de premiação, após implantar a contenção de gastos públicos. As iniciativas referentes à educação apontadas no texto sugerem a existência de verbas suficientes, mostrando que mudanças na educação deveriam ser feitas com iniciativas simples, pois não passava de controle administrativo. Essa opinião foi externada da seguinte forma:

Resultado: a principal lição deste ano nas escolas públicas do Rio de Janeiro foi ensinada ao Secretário de Educação. “Como deputado, na Constituinte, passei muito tempo discutindo como criar novas fontes de custeio para a educação. Aqui, levei três meses para ver que os recursos estavam sobrando. Não havia falta de dinheiro. Havia absoluta irracionalidade administrativa.” (Veja, 9 mar. 1994, Edição 1330, p. 90).

No início dos anos noventa, outro episódio ligado à educação, importante de ser notado, aparecendo no rastro das discussões sobre escola de tempo integral e também ligado à crise econômica, responsável pela retração do poder aquisitivo da classe média brasileira, foi o processo de migração de alunos da escola particular para a escola pública. Foi um fenômeno

que se deu sem, no entanto, provocar discussões mais acuradas sobre a defesa e a importância da escola pública, significando mais um movimento a contragosto da classe média em levar seus filhos para a escola pública por não poder mantê-los nas escolas privadas.

Anunciado no final de 1991, mais como forma de desastre do que como fato importante e enaltecido da escola pública, a migração de alunos da escola particular é visto como um “retorno forçado” pela imprensa. Em sua edição de 18 de dezembro de 1991, o importante semanário de circulação nacional assim o noticiou:

As matrículas para o ano letivo de 1992 estão apenas começando, mas já se vê uma procura inesperadamente grande por vagas na rede oficial de ensino. Tangida pelo desemprego ou pela perspectiva de uma travessia árdua dos meses de recessão que se avizinham, uma parte da classe média, aquela fatia da população que se acostumou nos últimos anos a educar os filhos em escolas particulares, está correndo em direção às escolas públicas para escapar da tirania de aumentos das mensalidades. Nos últimos anos, notava-se já uma tímida procura da classe média pelo ensino gratuito, mas o que impressiona é como esse interesse aumentou na atual temporada de matrículas. Para muitos pais que hoje estão na faixa dos 40 anos, essa migração traz até um pouco de nostalgia. A grande maioria deles fez também seus estudos básicos em escolas públicas numa época em que os colégios particulares não tinham boa reputação.

Na rede pública de São Paulo, em que a disputa pelas vagas foi aberta há mais de um mês, estima-se uma migração de 230 000 alunos para o ensino oficial. Uma multidão de estudantes. As escolas fluminenses terão de ampliar suas vagas em 30% para suportar o êxodo. Na Bahia, um em cada quatro alunos das escolas particulares está aderindo ao ensino público...

(...) As escolas particulares talvez até tenha, de assumir um novo perfil caso o êxodo continue a se acelerar. Os donos de escolas se acostumaram nos últimos anos com a clientela cativa. Como a escola pública é ruim, não sobravam alternativas para a classe média além de pagar pelo ensino privado qualquer que fosse a qualidade oferecida... (Veja, 18 dez 1991, Edição 1213, p. 51).

O que seria motivo de discussão para o fortalecimento da escola pública torna-se, nos meios de comunicação, uma preocupação com a crise enfrentada pela escola particular. Decididamente esse não é o lugar dos filhos das classes médias, muito menos dos filhos das elites. Espaço definido para contemplar apenas os filhos da classe trabalhadora, a escola pública é vista como de qualidade ruim e pouco interessante para as intenções da classe média brasileira. Nessa perspectiva, não era de esperar por parte desta classe social um fervor em defesa da escola pública, melhor seria conter a recessão e realizar o retorno para escola particular, muito embora, em texto da edição de 29 de janeiro de 1992, o semanário expresse a capacidade da classe média se moldar ao novo e mesmo afirmar que são poucas as diferenças

entre a escola pública (de qualidade ruim) e as escolas particulares que atendem a esse extrato social brasileiro.

No entanto, como bem explica a referida matéria da edição de 29 de janeiro, cujo título era *Clientela arisca*, a crise provocadora do êxodo de alunos de escolas particulares para a pública não atinge os “supercolégios”, espaços destinados aos alunos mais abastados. No texto, encontramos a seguinte informação:

Os supercolégios conseguem manter um padrão de qualidade bem acima da média e mantêm uma clientela seleta e cativa, com poder aquisitivo e disposição para pagar altas mensalidades. Por isso, praticamente não há migração de alunos desses supercolégios para centros de ensino públicos ou particulares de nível inferior. Manter um filho no 2º grau do Colégio Bandeirantes, um dos melhores e mais tradicionais de São Paulo, vai custar 321 000 cruzeiros em fevereiro. Apesar do valor elevado da mensalidade, praticamente não houve casos de abandono da escola. “Nossa clientela é de classe média alta e alta, de pessoas que sentem menos a recessão e não economizam dinheiro para garantir uma boa educação para o seu filho”, diz Mauro Salles Aguiar, um dos diretores do colégio (Veja, 29 jan. 1992, Edição 1219, p. 46).

Ainda no ano de 1992 o tema referente à saída de alunos de escolas particulares para as escolas públicas volta a ser objeto de análise. Desta vez para reafirmar a adequação da classe média a experiência de ser educada na escola pública. De qualquer modo, mais uma vez não se vê um discurso em defesa da escola pública, capaz de mostrar a importância desta mesma escola, mas sim a construção de um discurso que a coloca como um refúgio para os alunos oriundos das escolas particulares, desejando que esse fenômeno seja uma contingência da situação econômica de momento e que os fatos voltem à normalidade. A adequação dessa clientela à escola pública é colocada como forma de conter a possibilidade de reação da classe média às imposições de um governo que impunha corte de salários, demissões de funcionários públicos, privatizações e retenção do dinheiro da população nos cofres dos bancos. Tal assertiva pode ser confirmada quando se lê o seguinte:

No início deste ano, o descompasso entre o aumento das mensalidades e dos salários obrigou os pais de mais de meio milhão de alunos de todo o país a transferir seus filhos da rede privada para escolas públicas. Os professores não os conhecem mais pelo nome, seus novos colegas não passam férias em Miami e não há mais ginásio coberto para a aula de educação física. Crianças e adolescente tiveram uma mudança de vida nos últimos sete meses mas não propriamente um impacto pedagógico. Os irmãos Annelise e Frederico Oliveira Franco de Sá Neto, de 12 e 13 anos, temiam ficar “supermaleducados” quando trocaram um tradicional colégio de Copacabana, o Mallet Soares, pela escola municipal Georg Pfisterer,

frequentada por filhos de moradores da favela da rocinha do Rio de Janeiro. Annelise sentiu o preconceito às avessas quando chegou à nova escola. “As garotas tinham medo de os namorados delas gostarem de mim e me passavam trotes”, diz Annelise, que cursa a 5ª série (Veja, 9 set. 1992, Edição 1251, p. 44).

De modo interessante, o excerto acima demonstra o quão distante é a escola pública da realidade dos alunos da classe média brasileira. É um espaço indesejado, por isso não veremos defesa de educação pública por parte dos pais dessa clientela, muito menos no texto do periódico. O desconforto em estar numa escola pública por conta da perda do poder aquisitivo impele a classe média a buscar uma saída intermediária entre o ensino público e o ensino privado e esta vem através das escolas cooperativas, novo fenômeno no campo da educação, observado na década de 1990. A emergência das escolas cooperativas foi aclamada em texto jornalístico com o título *Nem particular nem pública*, nele registra-se o seguinte:

Está surgindo, ainda timidamente, uma alternativa intermediária entre a escola particular e a escola pública. Sem fôlego para acompanhar o ritmo de alta das mensalidades dos colégios privados nem ânimo para colocar os filhos na rede oficial, alguns pais de alunos estão se juntando para formar cooperativas de ensino. Uma centena dessas cooperativas está sendo montada no país. Há cooperativas em cidades pequenas e desconhecidas, como a goiana Pontalina e a mato-grossense Água Boa, e também nas grandes cidades. As cooperativas trabalham sem nenhum lucro e simplesmente rateiam suas despesas com manutenção e salário de professores e funcionários entre os pais de alunos, que também participam da administração. Por isso, essas novas escolas conseguem cobrar mensalidades mais baixas do que as pagas às escolas particulares tradicionais (Veja, 25 nov. 1992, Edição 1263, p. 76).

Tal fenômeno comprova nossa constatação de não defesa da escola pública por parte da classe média brasileira, pois é desconfortável para esta fazer a defesa de um espaço no qual não se sente bem e que por condições econômicas foi forçada a ir, um espaço onde a grande maioria é de favelados, filhos de trabalhadores, negros e mestiços, ou seja, grupos sociais não desejados para uma convivência. Além disso, a maior aspiração da classe média é, sem dúvida, promover o ingresso de seus filhos no ensino superior e isso só pode ser garantido através de uma educação básica diferenciada.

Esses fenômenos educacionais comuns ao decênio 1990 mostrados por canais de comunicação impressos só fazem sentido quando analisados dentro numa dinâmica maior que é a lógica neoliberal, implantada naquele momento. Tal lógica exigia o controle dos gastos públicos, enxugamento da máquina estatal via demissões, restrições para financiamentos de

pesquisas, controle salarial de professores, aumento da carga horária letiva no ano e diminuição nos custos aluno/ano.

5.3 Educação e discriminação racial no Censo de 1991

A década de 1990 no Brasil inicia-se com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE mostrando dados sobre a juventude brasileira e seu desempenho educacional. O fato foi noticiado pela imprensa, em virtude da apresentação de dados alarmantes e, dentre outros aspectos, nos informou que:

Os dados levantados pelo IBGE foram anunciados na sexta-feira passada e traçam um perfil da infância brasileira ao longo da década de 80 – um levantamento inédito no país. É a primeira vez que um instituto de pesquisa apanha dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, PNAD de 1989 e cruza-os com informações dos ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho. Os principais resultados desse cruzamento estão na área da educação. O estudo conclui, por exemplo, que o problema brasileiro não é a falta de escolas – é a falta de condições decentes de sobrevivência. Em 1981, 71% das crianças entre 7 e 9 anos estavam estudando. No final da década, esse número subiu para 85%. ‘O problema está na permanência na escola’, afirma Ana Lúcia Sabóia, uma das coordenadoras do estudo. O IBGE calcula que, de cada 1 000 crianças na escola, apenas 250 concluem o 1º grau. ‘As condições sócio-econômicas fazem com que a criança saia logo da escola para trabalhar ou para ajudar a família, diz a pesquisadora (Veja, 16 out. 1991, Edição 1204, p. 44).

Motivado pela iniciativa do IBGE, outra matéria é publicada em novembro de 1991, cujo título emblemático dizia: *A máquina que cospe crianças. Finalmente o Brasil entendeu que só vai sair da crise quando resolver a tragédia do ensino básico*. Indo em direção à matéria anterior, dados sobre o processo de evasão escolar e desistência são apresentados como os principais condicionantes de impedimento da maioria dos brasileiros ao ensino superior. Mas, o mais surpreendente do texto jornalístico é apontar, pela primeira vez, a identidade dos preteridos e isso é feito de forma que:

Pelas estatísticas é mais provável que a criança negra nascida na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, nos Alagados do Recife ou na Zona Leste de São Paulo morra num tiroteio do que chegue à universidade. Para um país com 155 milhões de analfabetos ou pessoas que só sabem escrever o nome é uma carga pesada demais. Num mundo em que a produção torna-se cada vez mais automatizada e complexa, exige-se que as pessoas saibam ler manuais de instrução, que possam fazer tarefas variadas e tomem decisões a cada momento. Robôs se encarregam de executar os movimentos padronizados

que antes cabiam ao operário menos graduado. Mas como melhorar o desempenho de um país debilitado através de uma escola abaixo de medíocre? (Veja, 20 nov. 1991, Edição 1209, p. 46).

Embora a referida matéria presente, conforme demonstrado acima, indicação de quem são os alunos preteridos pelo sistema educacional, o faz de forma não aprofundada, em apenas uma breve citação na página 46 dentro de um texto jornalístico de treze páginas. No entanto, é preciso indagar o porquê, mesmo de forma breve, o texto ter revelado a questão racial como fator a ser considerado no processo de discriminação sobre parte considerável de estudantes brasileiros ao apresentar dos dados do IBGE no início dos anos de 1990. Desconfiamos que as denúncias feitas na década anterior pelos movimentos sociais, representadas por nomes como Abdias Nascimento, Paulo Paim, Benedita da Silva e Carlos Alberto Oliveira, interferindo com projetos de leis, textos e intervenções na sociedade, possam ter reverberado a ponto de tirar da invisibilidade as discussões raciais.

Ademais, as pesquisas acadêmicas, entre o final da década de 1980 e início da de 1990, pautaram como tema as desigualdades raciais brasileiras em obras como *Retrato em Branco e Negro* de Lília Moritz Schwarcz; *As injustiças de Clio. O negro na historiografia brasileira* de Clóvis Moura; *Visões da liberdade* de Sidney Chalhoub, dentre outras obras, impactando diretamente na sociedade de modo a não deixar passar em branco, mesmo na imprensa, aspectos como as condições sociais dos negros e mestiços brasileiros.

Os dados apresentados pelo IBGE no Censo Demográfico de 1991, referentes à década de 1980, deu prosseguimento à prática retomada no Censo de 1981 de demonstrar o quantitativo populacional considerando a origem racial. Nele ainda se vê a distinção entre pretos e pardos. A novidade deste Censo foi, sem dúvida, a indicação do contingente da população indígena do país. No mais, os dados revelam as mesmas práticas sociais discriminatórias que afastam as populações negras e pardas, de forma gradativa, de uma série para outras e de um grau para o outro, reafirmando o que mostraram os Censos de 1940, 1950 e 1980, isso porque os censos de 1960 e 1970 deixaram de fora o quesito cor de pele e instrução dos brasileiros.

Os dados trazidos pelo referido Censo e apresentado na tabela 22, informam uma população total de 146.815.796, destes 75.704.927 eram brancos, ou seja, 51,50% do total. A população preta, por sua vez, somou 7.335.136, isto é, 5%, enquanto a amarela somou 630.656 pessoas, representando 0,43%. Já os pardos eram da ordem de 62.316.064 pessoas, representando expressivos 42,5%. Contabilizado pela primeira vez, os indígenas somaram

294.135 brasileiros, significando 0,21%. Computou-se ainda 534.878 pessoas, ou 0,36%, que não declaram sua cor ou origem racial. Com os números apresentados se somarmos o contingente de pretos com os pardos obteremos quase que a metade da população brasileira.

Tabela 22 – Brasil: população geral por cor ou origem racial

	Números Absolutos	Percentual
Branca	75.704.927	51,50
Preta	7.335.136	5,00
Amarela	630.656	0,43
Parda	62.316.064	42,50
Indígena	294.135	0,21
Sem declaração	534.878	0,36
TOTAL	146.815.796	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1991.

De maneira interessante, o Censo de 1991 apresentou dados pertinentes à instrução dos brasileiros informando sua origem racial (ver tabela 23). Quanto aos brasileiros considerados alfabetizados totalizou-se um número de 98.702.914, desses 56.708.392 eram brancos, ou 57,45%. Em números absolutos os pretos foram da ordem de 4.376.301, ou 4,44 em termos percentuais. Amarelos se fizeram representar com 545.920 pessoas, ou apenas 0,55%. Por sua vez pardos somaram 36.626.732, ou seja, 37,11% de alfabetizados, enquanto os índios brasileiros com instrução eram 109.243, isto é 0,11%. Foram informados ainda os brasileiros que não declaram cor ou origem racial, o que em termos numéricos significou 336.326 em números absolutos e 0,34%.

Tabela 23 – Brasil: população alfabetizada por cor ou origem racial

	Números Absolutos	Percentual
Branca	56.708.392	57,45
Preta	4.376.301	4,44
Amarela	545.920	0,55
Parda	36.626.732	37,11
Indígena	109.243	0,11
Sem declaração	336.326	0,34
TOTAL	98.702.914	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1991.

No tocante ao número de brasileiros não alfabetizados (tabela 24), observamos, em comparação com aqueles apresentados nas décadas anteriores, mormente os de 1960, 1970 e

1980, principalmente se considerarmos o desenvolvimento econômico por que passou o Brasil nesse período, temos números ainda alarmantes. Em plena década de 1990, a sociedade brasileira dava demonstrações de que o analfabetismo sempre se apresentou como um dos principais problemas da Educação, embora discutido ao longo de década, ainda era algo recorrente em nossa História da Educação. Essencialmente, os números apresentados pelo Censo mostra um total de 31.580.488, os brasileiros não instruídos e brancos somaram 10.579.485, significando 33,5%, enquanto a população preta representou 2.328.314 pessoas, isto é, 7,37%. As populações amarela e parda, respectivamente contabilizaram 45.538 e 18.372.599 em números absolutos e 0,14 e 58,18 em termos percentuais. Os indígenas figuraram com 139.200 pessoas ou 0,44%. Por último, 115.352 não declararam cor ou origem racial, o que significa 0,37%.

Tabela 24 – Brasil: população não alfabetizada por cor ou origem racial

	Números Absolutos	Percentual
Branca	10.579.485	33,50
Preta	2.328.314	7,37
Amarela	45.538	0,14
Parda	18.372.599	58,18
Indígena	139.200	0,44
Sem declaração	115.352	0,37
TOTAL	31.580.488	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1991.

Consideramos importante informar os números dos brasileiros alfabetizados somados aos de não alfabetizados expressos na tabela abaixo. Os dados são os que seguem: foram 130.283.402 brasileiros, sendo 67.287.877 brancos, ou 51,65%; 6.704.615 pretos, o que implica em 5,15%; amarelos 591.458, ou 0,45%; pardos 54.999.331, ou 42,21%; índios 248.443, isto é 0,19%; e sem declaração com 451.678, ou seja, 0,35%.

Tabela 25 – Brasil: alfabetizados e não alfabetizados por cor ou origem racial

	Números Absolutos	Percentual
Branca	67.287.877	51,65
Preta	6.704.615	5,15
Amarela	591.458	0,45
Parda	54.999.331	42,21
Indígena	248.443	0,19
Sem declaração	451.678	0,35
TOTAL	130.283.402	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1991.

Talvez as observações das tabelas anteriores não mostrem, tão nitidamente, o fenômeno de preterição dos pretos e pardos, ou seja, a discriminação racial que impede tais populações, mas na medida em que observamos os números pertinentes à cor dos brasileiros e cruzamos seu contingente em cada grau de ensino, o fenômeno de discriminação se manifesta. A tabela seguinte é importante para termos um referencial de comparação com as demais tabelas que vêm depois e perceber quem de fato evade e quem consegue chegar ao último grau de ensino dentro da estrutura educacional brasileira.

A tabela 26 mostra-nos o seguinte: para um total de 35.077.968 brasileiros de 5 anos ou mais de idade que tiveram acesso à educação formal, contabilizou-se, para o pré-escolar, 2.435.730 crianças, representando 6,94%; no tocante à alfabetização de adultos foram computados 79.889 brasileiros impedidos de se instruírem na juventude, implicando em 0,23%; quanto ao primeiro grau registraram-se 27.580.706 estudantes, isto é, 78,63% de todo o contingente; com relação ao segundo grau, foram totalizados 3.405.998 estudantes, 9,71%; já para os jovens brasileiros cursando o pré-vestibular notamos 147.679, ou 0,42%; para o ensino superior contabilizaram 1.375.752 universitários, ou seja, 3,92%; por último, o censo mostrou os números dos concluintes do ensino superior a terem acesso a capacitação em nível de mestrado e doutorado, somando 52.214 mestrandos e doutorandos, ou seja, 0,15% do total.

Os dados mostrados acima denotam amplas distorções entre os números de estudantes dos diferentes níveis de instrução, principalmente aqueles do primeiro grau e do segundo grau. Objetivamente os números contidos na tabela mostram o alto índice de preterição dos estudantes brasileiros em seu processo de formação, marcado por fenômenos como a evasão escolar e repetência.

Tabela 26 – Brasil: instrução dos estudantes de 5 anos ou mais de idade

Grau de Ensino	Números Absolutos	Percentual
Pré-escolar	2.435.730	6,94
Alfabetização de adultos	79.889	0,23
Primeiro grau	27.580.706	78,63
Segundo grau	3.405.998	9,71
Pré-vestibular	147.679	0,42
Superior	1.375.752	3,92
Mestrado ou doutorado	52.214	0,15
TOTAL	35.077.968	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1991.

Atendo-se somente aos dados tabela 26 não é possível perceber a identidade daqueles estudantes brasileiros postos à parte do processo de instrução formal quando do término de um grau para outro de instrução. Contudo, na tabela 27 foram sintetizados os dados de instrução dos brasileiros por raça ou cor segundo o nível frequentado. Tais dados apresentados revelam quem de fato são esses brasileiros, e o processo de eliminação dos espaços destinados à educação toma como critério fundamental a cor da pele dos brasileiros. Notamos ainda, em todos os graus de ensino, que o número de pretos e pardos é sempre menor que o número de brancos.

Vejamos, então, os números pertinentes à tabela 27. Referindo-se à instrução de brasileiros quanto à cor da pele no pré-escolar, de um total de 2.435.730 estudantes, contabilizaram-se para os brancos 1.179.900 crianças, cujo percentual é de 48,65%. Crianças pretas foram da ordem de apenas 95.106, ou meros 3,92%, enquanto as amarelas somaram 8.077 crianças, 0,34 em termos percentuais. As crianças pardas totalizaram 1.142.289, isto é, 47,10%. Embora as informações, contidas na tabela em análise, mostrem um equilíbrio entre os números de brancos e pardos, há de se notar um número muito pequeno do conjunto de pretos.

Tabela 27 – Brasil: instrução dos estudantes por cor ou raça segundo o nível frequentado

Instrução	Cor									
	Branca		Preta		Amarela		Parda		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Pré-escolar	1.179.900	48,65	95.106	3,92	8.077	0,33	1.142.289	47,10	2.425.372	100
Alfabetização de adultos	30.601	38,58	7.381	9,30	255	0,33	41.080	51,79	79.317	100
Primeiro Grau	13.536.631	49,27	1.204.740	4,38	92.095	0,34	12.640.659	46,01	27.474.125	100
Segundo Grau	2.138.818	62,96	105.371	3,10	27.793	0,82	1.125.020	33,12	3.397.182	100
Pré-vestibular	107.311	72,88	3.195	2,17	2.765	1,85	34.014	23,10	147.245	100

Ensino Superior	1.074.327	78,26	25.775	1,88	24.167	1,76	248.415	18,10	1.372.684	100
Mestrado e Doutorado	44.715	85,86	1.065	2,04	1.080	2,08	5.221	10,02	52.081	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1991.

De maneira significativa, observaremos daqui em diante três aspectos muito importantes característicos da estrutura educacional brasileira: em primeiro lugar o número sempre reduzido de pretos em todos os graus de ensino; em segundo lugar, o aumento da parcela de brancos, em relação a pretos e pardos, sempre que se ascende para um grau subsequente e superior ao tempo em que o quantitativo de pretos e pardos diminui drasticamente; por último e em terceiro lugar, no comparativo entre pretos e pardos, os números contabilizados para os primeiros sempre é inferior aos dos segundos, confirmando aquilo notado por Oracy Nogueira (1998), de quanto mais escura for a cor de pele mais aumenta o grau de preterição.

Os dados contidos na tabela 27 informam sobre a cor dos brasileiros contemplados por programas de alfabetização de adultos em vigor na época. Os dados aferidos dão conta de 30.601 brancos, ou 38,58%, enquanto os pretos somaram 7.381 estudantes, 9,30 em termos percentuais. Continuando, observamos poucos amarelos adultos presentes no processo de alfabetização, esses eram da ordem de 255 pessoas, ou apenas 0,33%, isso porque o número de amarelos alfabetizados era bastante elevado. Os pardos somaram um maior número de pessoas, sendo representado por 41.080, isto é, 51,79%.

Digno de destaque são as informações contidas no quesito ensino de primeiro grau, mostrando ainda um equilíbrio entre os números de brancos e pardos na estrutura educacional brasileira, tais informações confirmam ainda a pouca presença de pretos nesse grau de instrução. Para o primeiro grau foi computado um total de 27.580.706 estudantes. Desses 13.536.631 eram brancos, 49,27% e 1.204.740 pretos ou 4,38%. Amarelos e pardos, respectivamente, somaram 92.094 e 12.640.659, ou seja, 0,34% e 46,01%.

Considerando que a obrigatoriedade do ensino previsto pela legislação em vigor começa a partir do primeiro grau e não do pré-escolar, são os dados referentes a esse grau de ensino que importam para apontarmos o fenômeno de exclusão de pretos e pardos do processo educativo formal, muito embora esse esteja expresso tanto nos dados sobre o pré-escolar, quanto no de alfabetização de adultos.

No caso das informações a respeito do segundo grau, no que pese a distribuição dos 27.580.706 estudantes para os oito anos de ensino do primeiro grau, ainda assim o conjunto de alunos que conseguem chegar ao segundo grau é muito diminuto, são apenas 3.404.998 que passam pelo processo de afunilamento. Há, sem dúvida, um imenso processo de exclusão de alunos, só sendo possível de ser notado com mais clareza quando observamos a variável cor de pele, em que a desvantagem recai sobre pretos e pardos.

Do total de alunos do segundo grau acima mencionado, 2.138.818 eram brancos, significando 62,96% de todas as vagas desse nível de ensino. Os pretos apresentaram números menores quando comparado com o primeiro grau, somando apenas 105.371 estudantes, isto é, meros 3,10%. A população amarela foi representada por 27.793 estudantes, ou 0,82%. Já a população parda decaiu mais de dez pontos percentuais em relação ao contingente do primeiro grau, perfazendo uma soma de 1.125.020, ou seja, 33,12%.

Sobre os dados referentes a grupos de estudantes do pré-vestibular, continuaremos a vislumbrar menor presença de pretos e pardos. Foram 147.675 vestibulandos contabilizados, ficando assim a distribuição seguindo a cor da pele dos estudantes: branca com 107.311, ou 72,88%; apenas 3.195 pretos, 2,17 em termos percentuais; a população amarela com 2.765, isto é, 1,85%; parda somando 34.014 vestibulandos, ou 23,10%.

Convém realçar que a especificidade de preparação para o vestibular é quase que exclusividade da iniciativa privada, sendo exceção a oferta deste tipo de preparação para o vestibular feita pelo ensino público, bem como os cursos beneficentes ofertados. Há de se considerar, contudo, o caráter privado do pré-vestibular que seleciona sua clientela a partir das condições econômicas.

No ensino superior o afunilamento tende a aumentar. Trata-se do maior grau de formação do país, no qual se constroem conhecimentos técnicos e científicos, com a formação de diversos tipos de profissionais. Também é o nível de formação que traduz a política educacional dispensada aos graus precedentes. Assim, ao olhar para o quesito ensino superior da tabela 26, veremos somente 1.375.752 universitários, dos quais a maioria é de brancos, pois detém 1.074.327 vagas dos cursos superiores, significando expressivos 78,26%. Na condição oposta à dos brancos, conta-se não mais que 25.775 pretos, melhor dizendo, 1,88%. A população amarela, no entanto, muito menor do que a preta, apresentou números próximos a estes últimos, com 24.167, ou melhor, 1,76%. Tendo seu número reduzido para o ensino superior, mas sendo mais presentes que os pretos, os pardos foram da ordem de 248.415 universitários, isto é, 18,10%.

A estrutura educacional brasileira ainda conta com os níveis de formação em mestrado e doutorado. Diretamente ligado à formação superior, essas capacitações implicam em aprofundamentos de pesquisas iniciadas nas universidades e representam espaços restritos para poucos estudantes-pesquisadores. Por isso, pretos e pardos são escassos. Dos ínfimos 52.214 estudantes-pesquisadores defendendo dissertações e teses, a grande maioria é de brancos, somando 44.715 indivíduos, quer dizer, 85,86% de todos os mestrandos e doutorandos. Os pretos, por sua vez, eram somente 1.065 estudantes de pós-graduação, ou melhor, 2,04%. A população amarela supera a preta, ou seja, 1.080 pós-graduandos, isto é, 2,08%. Quanto à participação dos pardos, nota-se exclusivamente 5.221 estudantes-pesquisadores, isto é, 10,02%.

As análises apresentadas até aqui, contidos na tabela 27, nos permitem, a título de síntese, reafirmar algumas inferências, sistematizadas na tabela abaixo (tabela 28) quanto a persistência da discriminação racial como principal impedimento de instrução das populações preta e parda. Em primeiro lugar, em relação aos brasileiros pretos, notadamente, com exceção para a variável alfabetização de adultos e uma pequena oscilação na variável mestrado e doutorado, se expressa na queda do seu quantitativo quando do término de um grau de ensino e entrada no grau subsequente. Dessa forma, notamos para o pré-escolar um contingente de 3,92%, que aumenta em alfabetização de adultos, principalmente por termos mais pretos em condições de analfabetismo, mas em seguida os índices decaem no primeiro grau (4,38%) e segundo grau (3,10%). Essa queda na cota de pretos continua caindo no pré-vestibular (2,17%) e no nível superior (1,88%).

Em segundo lugar, os dados apontam para o fato, embora a população parda, conforme o Censo publicado em 1991 seja maior que a preta, de que a discriminação racial recai mais sobre os pretos, muito embora a presença dos pardos vá se restringido na medida em que se sai de um grau de ensino para um grau subsequente. No comparativo os pardos são mais presentes em todos os graus de formação, não havendo nenhuma exceção, sendo que, no geral, os índices alcançados pelos pardos são bem maiores do que aqueles alcançados pelos pretos. Contudo, em comparação com a população branca, observamos que os números referentes aos pardos se comportam da mesma forma que os números pertinentes aos pretos, ou seja, há um declínio gradativo da participação parda quando da passagem do grau menos elevado de ensino para um mais elevado. Assim, os pardos saem de 47,10% no pré-escolar, vai para 51,79% no que se refere a alfabetização de adultos, decaindo para 46,01% no

primeiro grau e para 33,125 no segundo grau. No pré-vestibular o percentual de 23,10% cai para 18,10 no ensino superior e para 10,02% na pós-graduação (mestrado e doutorado).

Por último e, em terceiro lugar, a condição histórica dispensada aos brancos no tocante à instrução, é inversamente proporcional àquela dispensada às populações preta e parda. Notadamente, enquanto pretos e pardos têm sua participação reduzida do pré-escolar até à capacitação em nível de mestrado e doutorado, a população branca aumenta sua presença de forma gradativa e constante do primeiro plano de formação até o último. Assim sendo, os brancos implicam em 48,65% no pré-escolar, caem para 38,58% no que respeita à formação de adultos. Voltando a aumentar sua participação em 49,27 no primeiro grau, subindo para 62,96% no segundo grau, para 72,88% no pré-vestibular, subindo para 78,26% no ensino superior e, por fim, ampliando essa margem de participação para 85,86% na capacitação em nível de mestrado e doutorado.

Tabela 28 – Brasil: instrução dos brasileiros em todos os graus de ensino segundo a cor ou origem racial em %

	Branca	Preta	Amarela	Parda	Total
Pré-escolar	48,65	3,92	0,33	47,10	100
Alfabetização de adultos	38,58	9,30	0,33	51,79	100
Primeiro grau	49,27	4,38	0,34	46,01	100
Segundo grau	62,96	3,10	0,82	33,12	100
Pré-vestibular	72,88	2,17	1,85	23,10	100
Superior	78,26	1,88	1,76	18,10	100
Mestrado e doutorado	85,86	2,04	2,08	10,02	100

Fonte: Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1991.

Importa, por fim, afirmar a respeito dos dados publicados no Censo Demográfico do IBGE no ano de 1991, referentes a toda década de 1980, a confirmação de um processo histórico que se repete por décadas seguidas, tornando-se, como salienta Jaci Menezes (2006, p. 10), um “traço estrutural” mais que conjuntural em razão da recorrência e/ou repetição do fato, sem que esse tenha sido revertido em algum momento de nossas relações sócio raciais. Para a História que se importa tanto com os acontecimentos que mudam quanto aqueles que

permanecem, deparamo-nos com um episódio de permanência do processo de discriminação racial imerso na estrutura educacional brasileira, preterindo pretos e pardos.

5.4 Isonomia racial e defesa da educação pública: a proposta de Florestan Fernandes

Assim como nos anos de 1980, os resultados do Censo Demográfico apresentados em 1991 motivaram a atenção da sociedade civil brasileira quanto à persistência da distribuição desigual dos serviços educacionais para pretos e pardos. Na década das Diretas já e da Constituição a divulgação dos dados educacionais adversos para a população não-branca mobilizou os movimentos sociais na luta contra o racismo, bem como motivou a apresentação de projetos de leis, como aqueles propostos por Abdias Nascimento, Paulo Paim e Benedita da Silva, reivindicando isonomia racial e introdução de estudos da história do negro brasileiro no currículo regular de ensino. Na década de 1990 essa luta novamente se manifesta, podendo ser representada pela ação do então deputado Florestan Fernandes ao apresentar proposta de Emenda Constitucional, visando à contenção das desigualdades raciais, principalmente aqueles referentes ao processo de educação formal dos brasileiros.

De forma inequívoca, ao propor reparações raciais para pretos e pardos, o deputado Florestan Fernandes, percebe que um dos caminhos mais importantes é a instrução desses através da rede oficial de ensino, o que o faz, mais uma vez, levantar a bandeira de defesa da educação pública e denunciar o pouco interesse de nossas elites em discutir e promover ações consistentes no sentido de fortalecer a educação pública. Evidentemente, a defesa da escola pública feita por Florestan Fernandes implicou num combate ferrenho às forças conservadoras e sua defesa de educação privada. Ratificamos que, e isso tem sido demonstrado ao longo desta pesquisa, a defesa de educação pública se inter cruza com as denúncias de racismos em nossas relações, pois as observações dos dados referentes à instrução dos brasileiros indicam com nitidez todo um processo de discriminação racial. Afirmar que educação não é privilégio e fazer a defesa de uma educação pública implica em defender a inserção de pretos e pardos através do processo educativo.

Dito de outro modo, as ações do deputado Florestan Fernandes se constituem em síntese que une defesa de educação pública com a luta contra o racismo. A primeira ação o supracitado o fez de forma tenaz na condição de deputado Constituinte entre os anos de 1987 e 1989. Já a segunda, cumpriu de forma conscienciosa na década de 1990 ao apresentar, em

1994, emenda constitucional, propondo igualdade racial para pretos e pardos, através da educação pública, popular e de qualidade.

5.4.1 Florestan Fernandes e a defesa da educação pública

Segundo Demerval Saviani (1996, p. 71) é possível afirmar que “as preocupações educacionais acompanham toda a trajetória de Florestan Fernandes manifestando-se em todas as facetas de sua rica existência”. Poderíamos completar essa afirmativa dizendo que além das “preocupações educacionais” o importante intelectual e militante tinha preocupações com as questões raciais brasileiras, o que o fez ser um severo combatente do racismo.

Nascido em São Paulo em 22 de julho de 1920, tendo morrido nessa mesma cidade em 10 de agosto de 1995, Florestan Fernandes começou a trabalhar aos seis anos de idade. Zanetic observa que:

A partir dessa idade ele trabalhou inicialmente como ajudante de barbearia, carregador e engraxate, trabalhando depois em açougue, marcenaria, alfaiataria, padaria, restaurante, bar e, finalmente, em um laboratório de produtos farmacêuticos. (ZANETIC, 2006, p. 7-8).

Quanto à formação escolar, até mesmo por conta de ter trabalhado muito precocemente, observamos em Florestan desde muito cedo um alto teor de autodidatismo. Por conta disso, não completou seu curso primário de forma regular, vindo a completar sua educação básica através do curso de madureza²⁰. Seu ingresso na educação superior acontece em 1941, quando é selecionado em quinto lugar na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (ZANETIC, 2006). Entre os anos de 1941 e 1951 realiza seu curso de licenciatura e bacharelado em ciências sociais, além de ter concluído o mestrado e o doutorado em sociologia e antropologia pela Escola Livre de Sociologia e Política-ELSP. Em 1953 torna-se livre docente, vindo a ser professor da Universidade de São Paulo em 1964, para em 1969 ter sido aposentado compulsoriamente pelos militares, então no poder, através de inquérito policial-militar instaurado na Universidade de São Paulo-USP com o intuito de cercear a liberdade de expressão dos docentes desta instituição. (REIS, 2000; SOARES, 1997).

Afastado da Universidade de São Paulo, F. Fernandes, tem uma breve passagem pelo Canadá, onde em sala de aula assume a condição de professor marxista, como salienta em

²⁰ Curso de Educação de jovens e adultos que ministrava disciplinas do ginásial e colegial. A esse respeito ver Menezes e Santos (Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002).

entrevista à Revista Teoria e Debate: “Eu só me tornei abertamente um professor marxista quando eu fui para o Canadá. Aí já tinha rompido com as instituições. No Canadá eu polarizei. (Apud SOARES, 1997, p. 78).

No final de 1971, Florestan Fernandes retorna ao Brasil e, ao longo dessa década, realiza diversas atividades, entre elas a elaboração e coordenação de publicações como a Coleção “Grandes Cientistas Sociais”. Retorna às atividades docentes em 1977, quando fora convidado a lecionar no Curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SOARES, 1997).

A década de 1980 apresenta-se como um momento de muita intensidade política, visto que desde o final dos anos 70, o Brasil vinha passando por um processo de abertura política e distensão da Ditadura Militar, muito em razão do avanço das forças progressistas e democráticas, demonstradas pela greve do ABC Paulista em 1978, movimento que leva a formação dos Partidos dos Trabalhadores. A intensidade política dos anos 80, o faz ingressar no Partido dos Trabalhadores e em 1986, com 50.024, o quarto mais votado do PT, ser eleito deputado federal para a Assembleia Nacional Constituinte, vindo a ser a voz mais importante na defesa da educação pública, como também dos debates acerca das relações raciais. (idem, *ibidem*).

Florestan Fernandes continuará sua trajetória política na condição de deputado federal nos anos de 1990. Esse período se notabiliza por apresentar Emenda à Constituição de 1988, cuja elaboração provoca a criação de um conjunto de documentos, formado por uma introdução, o texto da emenda constitucional e uma carta endereçada às lideranças do Partido dos Trabalhadores – PT, solicitando apoio para aprovação da citada emenda. Todo o conjunto de documentos fora intitulado de *Consciência Negra e Transformação da Realidade*.

Essa trajetória de vida forma em Florestan Fernandes o intelectual e o militante. Como intelectual. F. Fernandes defendia uma sociologia militante (REIS, 2000), vinculada ao marxismo, no qual buscava alinhar seu pensamento com a mudança social. Utilizou-se do exercício de intelectual para pesquisar e escrever sobre os índios, sobre os negros e sobre a educação.

Sua formação intelectual começa a se firmar nos anos 50 do século XX, a partir das constatações observadas nas pesquisas ligadas ao Projeto UNESCO sobre a situação racial brasileira, Fernandes coloca-se como um crítico à ideia de “democracia racial”, mesmo considerando que as relações raciais ocorridas no Brasil explicam-se através das diferenças de classes trazidas pela realidade capitalista.

Nos anos de 1960, mais precisamente em 1964, tomando o referencial teórico marxista como modelo interpretativo, Florestan Fernandes apresentou a tese *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, como forma de ingresso no concurso de professor catedrático da Universidade de São Paulo – USP. Nessa mesma década, em 1969, por força da imposição do Ato Institucional n. 5 (AI5), baixado pelos militares em 13 de dezembro de 1968, ato que cassava “direitos políticos e de trabalho de funcionários públicos, ‘aposentando-os’” (ZANETIC, 1996, p. 10), o eminente sociólogo foi obrigado a se aposentar.

Fora da Universidade, F. Fernandes teve uma breve passagem pelo Canadá, de volta ao Brasil, em 1975 participa de um ciclo de palestras, externando sua condição de intelectual e pesquisador. Em 1977 retorna à docência universitária, desta vez na Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo, onde participa ativamente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Com a crise da ditadura militar e o conseqüente crescimento dos movimentos populares, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970, o sociólogo Florestan Fernandes adentra em outro universo que é a militância política. Esse episódio acaba acontecendo em 1986, ano em que ingressa no Partido dos Trabalhadores, sendo eleito, nesse mesmo ano, deputado federal, e reeleito em 1990. Nesse período, Fernandes conviveu ao lado de parlamentares que faziam a defesa da escola pública, bem como a inserção da população negra na sociedade, como Benedita da Silva, Paulo Paim e Abdias Nascimento, por exemplo. Essa experiência somada às suas pesquisas sobre a condição do negro brasileiro o faz pensar em políticas compensatórias para a população negra a partir da educação pública na década seguinte.

Os anos de 1990 se mostram fecundos para a atuação de Florestan Fernandes na condição de deputado federal. Com uma posição firme, o então deputado sempre reafirmava que a função do Partido dos Trabalhadores - PT era a de promover a igualdade social entre os brasileiros. Florestan Fernandes morre em 1995, mas não antes de apresentar a supracitada emenda constitucional, propondo políticas de reparações sociais para a população negra e mestiça brasileira, através do fortalecimento da educação pública, que deveria ser gratuita, de qualidade e trazer no seu bojo informações, história e valorização do povo negro brasileiro.

No que tange à sua defesa em relação à educação pública, convém sublinhar sua importância como membro da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esporte, da Ciência da Tecnologia e da Comunicação, instalada em 1º de abril de 1987, cuja reunião de instalação fora presidida pelo próprio Florestan Fernandes. Dentre as diversas intervenções

feitas pelo deputado constituinte, uma em especial deve ser destacada por mostrar os interesses políticos expressos dentro da comissão, além de mostrar um pouco do tratamento dado à produção científica em nosso país. O pronunciamento foi feito na 8ª Reunião ordinária da referida comissão, no dia 3 de junho de 1987 e expressou o seguinte posicionamento:

[...] Cada um de nós que estamos aqui, estamos aqui numa dupla condição: eu sou marxista, todos sabem, e não vou esconder de ninguém. Se o pavão quiser esconder sua cauda ele se tornará um animal feio, seu eu quiser esconder minha condição de marxista eu me tornaria uma pessoa inautêntica.

Mas, ao mesmo tempo eu fui eleito, aqui, não para representar o marxismo, mas para contribuir na elaboração de uma Constituição que deverá responder aos anseios de mudança da sociedade brasileira. É uma oportunidade histórica que o Brasil está vivendo: reconstruir a sociedade civil, reordenar o Estado, redefinir os marcos da civilização da qual nós participamos por nossa origem colonial e por nosso desenvolvimento econômico, cultural e político.

Por isto, o problema da ideologia existe, mas existe também o problema da responsabilidade política que o parlamentar tem quando ele está investido do mandato constituinte.

De modo que se eu tiver que me pronunciar como marxista, esse pronunciamento de marxista terá de passar pelo mandato de constituinte, não poderá ser um elemento de vulgarização e de vulgaridade na defesa de idéias abstratas ou de falsidades ideológicas.

Com referência ao trabalho da Comissão, fiquei preocupado com um assunto muito importante; houve algo que me chamou atenção e me levou a pensar que a sociedade brasileira para o Progresso da Ciência, e outros órgãos científicos, teve uma comunicação superficial com a Comissão, porque não existe uma definição das relações recíprocas que devem existir entre pesquisa empírica elaboração teórica e pesquisa aplicada.

[...] Nenhuma nação moderna poderá conquistar autonomia cultural, se não conquistar autonomia no pensamento científico puro. Esse problema foi negligenciado, porque nós tivemos uma visão desenvolvimentista que não se entrosou com a visão que os cientista têm da problemática brasileira. Essa limitação, infelizmente, ficou e ela terá de ser sanada, se não na Constituição, pelo menos na compreensão que o Estado deverá ter de suas funções nos incentivos, no apoio à pesquisa e aos órgãos de pesquisa científica.

Em terceiro lugar quero chamar a atenção para os Conselhos. Um Conselho não é um órgão fascista, não é um órgão comunista. Eu me lembro do Conselho de Pesquisa Social, que cheguei a conhecer relativamente bem, porque eu estive nos Estados Unidos algumas vezes, e por duas vezes fui Professor; uma vez Professor Visitante da Universidade de Columbia, outra vez Professor Visitante, de pós-graduação, na Universidade de Yale; e, nessa universidade recebi convite para lá permanecer três anos, sendo que na Universidade de Columbia, em 1962, eu recebi convite para ser Professor definitivamente. Chegaram a me dizer que um homem como eu não teria

futuro no Brasil, que o Brasil não tem condições para aproveitar talentos científicos, e que eu deveria fazer uma opção entre a ciência e a possibilidade que eu tinha, no Brasil, de trabalhar como cientista social. Eu tive algum choque, eu não posso dizer que não tivesse, as ofertas eram importantes e eu acabei seguindo a convicção de que seria melhor ser um cidadão comum, no Brasil, do que pagar o preço para me tornar sociólogo, de me despatriar e me tornar norte-americano (Atas de Comissões, Pronunciamento do Deputado Constituinte Florestan Fernandes, 1987, p. 105).

O pronunciamento do deputado petista coincide com o momento em que os conservadores, através do grupo suprapartidário que se configurou chamar de *Centrão*, dominavam os trabalhos dentro da Constituinte, entre os anos de 1987 e 1988, tornando-se empecilho para as proposições mais democráticas e principais autores das propostas mais retrógradas. Além de denunciar a atuação dos conservadores nos trabalhos da Constituinte e o descaso com a pesquisa científica no país, Florestan Fernandes mostrou como a educação pública era tratada, dentro dos trabalhos da Constituinte, por esses mesmos políticos. Em pronunciamento na Assembleia, que fazemos questão de citá-lo na íntegra, acentuou:

Peço a V. Ex.^a que nesse momento não me seja pedido concisão, quando aos outros oradores foi concedido o tempo que quiseram usar para falar.

Represento aqui o homem pobre do povo, aquele homem pobre do povo que chegou à universidade, e que, além de chegar à universidade, chegou também ao Parlamento, para dizer aqui que o Brasil não pode continuar a viver na situação em que se encontra, sob uma ditadura militar disfarçada, sob uma tirania política e sob um regime educacional em escombros, apodrecido, mercantilizado.

Nós tentamos, nesta Comissão, durante vários dias, transformar o sistema de ensino brasileiro. No entanto, nós não tivemos êxito. Não tivemos êxito por quê? Porque realmente esta Casa bafeja os interesses dos poderosos.

Encontramos pessoas que pretendem, através do ensino, controlar as consciências; pessoas que através do ensino pretendem aumentar suas fortunas. Encontramos poucas pessoas que queriam se dedicar realmente à solução dos nossos problemas educacionais.

Em nome do PT, represento aquele setor da sociedade brasileira que são os oprimidos, que são os famintos, que são os analfabetos, milhões de analfabetos. Por eles nós devíamos fazer uma revolução educacional.

Professores e estudantes de todo o Brasil aqui vieram para trazer aos Deputados e Senadores, aos Constituintes, o seu apoio a esta causa. Mas eles vieram aqui em vão, porque não encontraram respostas aos problemas que se propunham a nós como os problemas fundamentais.

Não culpo V. Ex.^a por isso. Não culpo a Comissão da Família da Educação, da Cultura, da Ciência, da Tecnologia. Esta foi uma Comissão de assuntos

enjeitados. A sua própria composição mostra como nós consideramos a educação no Brasil, como nós consideramos a cultura no Brasil: um assunto secundário. Ela faz parte de um armário de despejo. Todos os assuntos podem lá ser jogados, podem lá ser tratados e, se possível, sem seriedade.

Os Constituintes que trabalharam nas três Comissões produziram uma obra séria, uma obra de grande significação, mas, infelizmente, essa obra que encontrou uma magnífica expressão no relatório do ilustre Constituinte Artur da Távola, foi destruída por uma maioria que não veio aqui para defender o ensino; veio aqui para defender os seus interesses, ou econômicos ou confessionais, ou então na área da comunicação, da tecnologia, do poder econômico e político.

O Constituinte Artur da Távola na sua idade, um respeito que merece de todos nós, um homem de prestígio e de valor, ele arrostou a desventura de ver uma obra magnífica ser repudiada duas vezes, e nós vimos o nosso esforço ruir por terra.

Devo dizer a V. Ex.^a que esse fato circunstancial é um fato histórico de grande importância. Por quê? Porque agora não se repetiu o que aconteceu no início da década de 60. Os mercadores não venceram a batalha, a batalha está em suspenso. Nós vamos continuá-la aqui dentro desta Casa, fora desta Casa, por toda a sociedade brasileira! (Palmas.)

Os professores carregarão as bandeiras da defesa do ensino. Os estudantes levantarão a sua voz em defesa da qualidade do ensino. A Nação toda ouvirá o clamor dessa miséria, que é o fato de que uma Comissão que trabalhou tanto não conseguiu ver coroada de êxito o resultado de seu trabalho.

Por isso, devo dizer a V. Ex.^a: esta é uma hora histórica. É uma hora que marca a ruptura, a ruptura do Brasil arcaico com o Brasil moderno. É a hora que mostra que nós estamos de fato na era da liberação dos oprimidos. Os oprimidos, que até hoje ficaram à margem do ensino, terão que tomar sobre si a decisão de exigir da sociedade brasileira a escola popular que lhes é devida; as oportunidades educacionais que até agora não tiveram.

E nós aqui, como Constituintes que falhamos nesta primeira etapa, teremos que arrastar essa tarefa até o fim, porque antes que esta Assembléia Nacional Constituinte encerre os seus trabalhos, por bem ou por mal, terá que sair daqui, dentro da Carta Constitucional brasileira, uma parte sobre educação, uma parte sobre cultura, uma parte sobre ciência, uma parte sobre tecnologia, lazer, sobre a família, sobre o menor e sobre o idoso, que se volte sobre a sociedade brasileira, a sociedade brasileira dos oprimidos, não a sociedade brasileira dos privilegiados.

Peço a V. Ex.^a que, neste momento, que é um momento importante para nós, ouça o clamor dos jovens, o clamor dos estudantes e dos professores. A educação não é privilégio, isso foi o que nos disse há muitos anos Anísio Teixeira, e devo repetir aqui: a educação não é privilégio. A Carta Constitucional brasileira deve estabelecer esse divórcio entre a educação como privilégio e a educação como um direito de todos. A educação é um direito de todos, ela não é só um dever do Estado, ela é uma necessidade coletiva do Brasil. Todos nós temos que lutar por ela.

Apelo a V. Ex.^a que ao encerrar essa reunião levante bem alto a nossa esperança de que a revolução educacional está em marcha e seguirá pra

frente. (Palmas) (Diário da Assembléia Nacional Constituinte, Pronunciamento do Deputado Florestan Fernandes, 1987, p. 230-231).

De forma cristalina, Florestan Fernandes mostra, neste pronunciamento, como os debates em defesa de educação pública e aqueles em defesa da educação privada, caracterizadores do período de tramitação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, entre final da década de 1940 e início de 1960, recrudescem nos anos de 1980, motivados pela implantação da Constituinte e adentram o decênio de 1990. Ademais, nunca é demais repetir, esses debates acontecem em consonância àqueles referentes às questões raciais, apontando quem de fato são as vítimas quando se insiste numa educação em que a lógica seja o privilégio.

De maneira incontestada esse pronunciamento significou a defesa expressa da educação pública. Mais uma vez, para fazê-la, evocou-se a memória de Anísio Teixeira. Florestan sabia da importância de Anísio Teixeira ao defender educação pública porque ele representou o embate com as forças conservadoras ao afirmar a necessidade de revolução educacional. Colocar Anísio a seu lado, mesmo que em memória, no que pese as diferenças ideológicas, significava ter um destemido combatente na luta pelo fortalecimento da educação pública. A evocação de Anísio Teixeira não foi um fato qualquer ou algo que implique em exceção. Florestan voltou a evocar Anísio em outro momento, e o fez da seguinte forma:

Se me é dada a liberdade de dizer o que penso, a primeira coisa que eu queria pedir é que todos se levantassem para nós fazermos uma saudação a Anísio Teixeira, com palmas, com alegria, para recuperar aquela figura humana que deu tanto aos outros e recebeu em troca a exclusão.

Anísio Teixeira foi, inclusive, imolado não se sabe de que forma. Ninguém consegue explicar direito as condições de sua morte. E é com orgulho e emoção, emoção que chega às lágrimas, que venho aqui prestar esta homenagem a Anísio Teixeira. É uma homenagem que não pode ser singular, porque ela é uma homenagem a uma geração muito ampla, que contou com Fernando Azevedo, que foi um dos meus maiores amigos – fui assistente dele sem ter sido seu aluno. Trabalhei com ele longos anos, depois com Roger Bastide, que foi meu professor. Não se pode esquecer outros nomes. A História registra todos eles. E se podemos dizer que eles advogaram a causa de uma concepção burguesa de revolução educacional, é preciso atribuir grandeza histórica a essa equação burguesa da revolução educacional, porque eles pretendiam, por aí, ocupar os espaços de uma civilização que não tinha chegado no Brasil até o fundo de suas potencialidades. Portanto, eles queriam passar o Brasil a limpo, pôr o Brasil na idade histórica em que eles viviam. Lutaram denodadamente. Lutaram contra cruzados, alguns de muito valor, precisamos reconhecer, valor intelectual e valor humano, mas que estavam obnubilados por concepção da

educação que já fora ultrapassada, primeiro pela própria República, depois pela pedagogia moderna.

O valor de Anísio Teixeira é que ele era o maior e único pedagogo daquele tempo – embora Fernando de Azevedo fosse a cabeça mais organizada. Tentou transferir para cá o pragmatismo na educação, que não era um pecado venial, porque os discípulos de Dewey, nos Estados Unidos, puseram a Educação a serviço da transformação das comunidades. E o que Anísio Teixeira pretendia era criar no Brasil um tipo de escola que expressasse a nossa realidade humana, que fosse capaz de funcionar como um dínamo na criação de um processo civilizatório que rompesse de uma vez com o passado. Ele era um homem em permanente diálogo filosófico consigo e com os outros. E nesse diálogo filosófico o problema central era o enigma da Educação. Como usar a Educação para transformar a natureza humana, para criar um novo padrão de cultura e para criar uma sociedade civilizada que o Brasil não possuía e ainda não possui. Não vou dar exemplos, porque eles são muito conhecidos (Memória Viva da Educação Brasileira, Depoimento de Florestan Fernandes, 1991, p. 27-29).

As palavras proferidas acima sobre Anísio Teixeira confirmam a assertiva de que a luta por educação pública implica em uma revolução da sociedade brasileira e, demonstra, sem nenhuma dúvida, que nesse embate Florestan Fernandes desejaria ter como companheiro a figura de Anísio. Mas, voltando ao discurso proferido na Assembleia Constituinte, em 1987, aquele que afirma ter sido jogado por terra os trabalhos na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esporte, da Ciência, da Tecnologia e Comunicação, embora esse não identifique de forma direta o termo oprimido como sendo, em sua maioria, negros e mestiços, é possível deduzir pela intervenção de Florestan Fernandes, através de seu segundo mandato como deputado federal no início dos anos de 1990, que esses são aqueles pretos e pardos que estão em desvantagens numéricas, como mostram os censos de 1981 e 1991, em relação aos brancos, no primeiro grau, no segundo grau e no ensino superior.

5.4.2 A denúncia da discriminação racial no Brasil e a apresentação da Emenda Constitucional

Os anos referentes à década de 1990 mostraram-se por demais vinculados à prática neoliberal que tomou conta do mundo. Tal política explicitou as práticas originárias na Colonialidade, como a subserviência política, econômica e cultural. Em termos culturais alinhamento dos países considerados em desenvolvimentos e ligados à experiência da educação, tendeu a considerar os discursos oriundos dos países considerados centrais, como

sendo verdadeiro e por conta disso tendiam a considerar a tradição cultural do Ocidente como única e superior, desqualificando outras culturas e identidades.

No Brasil, em razão das relações raciais desiguais, a tendência desqualificadora de culturas e identidades não brancas sempre foi uma constante. Esse traço da sociedade brasileira foi percebido por Florestan Fernandes, no momento em que ainda fazia parte da Escola Paulista de Sociologia, fazendo-o se colocar em oposição à teoria de Gilberto Freire, reveladora de relações raciais harmônicas e pouco conflituosas. Nessa direção, Florestan entende as relações raciais brasileiras através do contexto da industrialização, considerando-as como resultado das diferenças de classes.

Essa abordagem clássica, apontada em obras como *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), *O negro no mundo dos brancos* (1972) e *Branços e negros em São Paulo* (1971), essa última em conjunto com Roger Bastide, realça a imagem de integração racial do negro à medida em que o desenvolvimento capitalista se processar no Brasil. Referindo-se a essa abordagem de Florestan Fernandes quanto às questões raciais brasileiras, Hasenbalg assinala que:

O modelo tradicional e assimétrico de relações raciais, perpetuado pelo preconceito e pela discriminação, é considerado uma anomalia da ordem social competitiva. Em consequência, o desenvolvimento ulterior da sociedade de classes levará ao desaparecimento do preconceito e discriminação raciais. A raça perderá sua eficácia como critério de seleção social e os não-brancos serão incorporados às posições “típicas” da estrutura de Classe (HASENBALG, 2005, p. 83).

No entanto, a persistência das relações desiguais mais como um fato estrutural do que conjuntural pode ter provocado, em nosso ver, reconsiderações, por parte de Florestan Fernandes, quanto à abordagem que previa a incorporação dos negros à estrutura social após o pleno desenvolvimento capitalista. Reportamo-nos aqui, como princípio motivador, tanto aos anos oitenta, quanto aos noventa do século passado quando das publicações dos respectivos censos, mostrando a conservação da discriminação racial, principalmente através dos dados atinentes à instrução dos brasileiros.

As percepções sobre as reconsiderações da abordagem, do importante sociólogo brasileiro, quanto nossas relações raciais, estão expressas na emenda constitucional à

Constituição de 1988²¹, proposta em 1994. A iniciativa do então deputado deu origem à elaboração de um documento amplo, intitulado *Consciência negra e a transformação da realidade*, composto de um pronunciamento em que expôs a situação do negro brasileiro, seguido da Emenda Constitucional propriamente dita, de uma justificativa e de Carta endereçada à liderança do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesta proposição de emenda constitucional é possível perceber, nas entrelinhas do texto, que o desenvolvimento capitalista, após décadas consecutivas, considerando a escrita das principais obras de Florestan Fernandes, não foi capaz de integrar negros e mestiços. A transcrição dos artigos abaixo comprova esta assertiva e estes contêm o seguinte teor:

§ 1º Portadores de uma herança cultural rica e variável, vêm-se privados de seus padrões, instituições e valores sociais por pressão fragmentadora do ambiente. É direito dos negros e dever do Estado proteger essa herança cultural em seu sentido histórico e em sua função diferenciadora das comunidades negras.

§ 2º Eles são proprietários de faixas descontínuas de terra, com frequência incorporados às “fronteiras de expansão”, expropriados por vizinhos ricos e poderosos. Os governos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios procederão a um esforço convergente planejado para garantir suas posses territoriais e a exploração de suas riquezas.

§ 3º Como os mais desiguais em convívio direto com os brancos e populações ricas, são lançados à marginalidade, excluídos do mercado de trabalho sem condições competitivas e bloqueados em suas tentativas de ascensão social e conquista da cidadania. Os governos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolverão planos ostensivos para conferir às populações negras meios para corrigir essa situação intolerável e, especialmente, para difundir entre si a cidadania ativa.

§ 4º As famílias negras e seus membros enfrentam dificuldades econômicas, culturais e políticas arraigadas para organizar-se em bases institucionais estáveis de modo a proteger os homens, as mulheres e os menores da privação econômica, do desemprego, da pobreza, do alcoolismo, do crime, da mendicância e de outros efeitos determinado pelo racismo. Serão feitos esforços especiais para sanar esses problemas e dilemas sociais através de instituições dotadas de recursos humanos e de meios financeiros que sanem tais entraves à humanização da pessoa.

§ 5º A escravidão e a subalternização extrema do “liberto” encontraram no preconceito racial a racionalização para justificar a sua existência e “necessidade” em um país católico. A exclusão do trabalho livre, variável conforme as regiões do país, o aproveitamento da força de trabalho negra como mão de obra barata ou a sua exclusão predominante do mercado de trabalho reforçaram as manifestações do “preconceito de cor”, da

²¹ A proposta de emenda constitucional, apresentada através de pronunciamento em 22 de novembro de 1994, estruturalmente fora apresentada da seguinte forma: primeiro o Título VIII (Da Ordem Social); segundo Capítulo IX (Dos Negros), apresentando um único artigo, sem número definido e composto de oito parágrafos.

estigmatização e da discriminação raciais. Hoje, o dilema racial no Brasil perpetua-se de modo complexo. O negro é excluído porque não estaria preparado como “trabalhador livre”; e não se converte em “trabalhador livre”, porque lhe são negadas as condições de aprendizagem e de socialização. O Poder Público intervirá crescentemente nessa esfera, para acabar com o paradoxo. (FERNANDES, Emenda Constitucional, 1994, p. 11).

Todos os parágrafos, acima citados, da proposta de emenda elencam problemas que acometem a população negra e são persistentes em nossa sociedade desde a abolição, são eles: negação da herança cultural; expropriação de suas terras pelos mais ricos e poderosos; intensa exclusão do mercado de trabalho e a conseqüente marginalização; impedimento de ascensão social e conquista da cidadania; e exposição a mazelas como desemprego, pobreza, analfabetismo, entre outros, como resultado do racismo. Elencar problemas raciais que se repetem ao longo de um tempo de média duração é um importante indício de que o desenvolvimento do capitalismo não incorporará negros e mestiços à sua engrenagem de funcionamento. Ademais, considerando os novos estudos que ampliam o conceito de racismo a partir do final da década de 1970, há de ser considerado seu uso numa perspectiva mais abrangente e menos limitada pela noção de classes sociais. Esses novos elementos podem implicar em revisões, no caso de Florestan Fernandes, quanto sua postura teórica em relação às nossas relações raciais.

Mais adiante no documento ora analisado, na parte referente à *justificativa*, o combativo deputado petista, tratando de reparações para a população negra insiste em intervenções, o que denota a absorção da ideia de que as desigualdades raciais não se superariam com o desenvolvimento capitalista, isso pode ser percebido ao asseverar, na parte do documento intitulado de justificativa, o seguinte:

Cumpram assinalar, sobre toda e qualquer outra reflexão: os que foram lançados nos patamares mais inferiorizados da sociedade democrática são os que precisam e merecem um suporte ativo à sua formação humana – psicossocial, cultural e política. Não se trata de um “protecionismo especioso”. Mas de corrigir uma injustiça que desgraça as pessoas e as comunidades negras. Para nivelá-las aos brancos, é imperativo conceder-lhes uma espécie de suplementação na condição humana e da posição social. Só assim as elites das classes dominantes se desobrigarão de um crime histórico que sobrecarrega e degrada a consciência crítica dos cidadãos bem formados e emancipa o Estado de sua intervenção nas páginas mais negativas de nossa perspectiva de Nação emergente. Ou liberamos o negro por todos os meios possíveis ou persistiremos escravos de um passado nefando que encerrala o presente e o futuro a uma abjeção singular (FERNANDES, Emenda Constitucional, 1994, p. 13).

Neste mesmo sentido, mas avançando para uma comparação entre os estudos das relações raciais, fruto de pesquisas pretéritas, com os novos estudos que se apresentam no início da década de 1990, Florestan Fernandes, em carta endereçada ao Deputado José Fortunati, líder da Bancada do Partido dos Trabalhadores – PT na Câmara dos Deputados, documento apenso à emenda constitucional, produz um texto revelador de como naquele momento encarava os problemas raciais de nosso país. O teor da carta pode ser lido abaixo e ele, externando o seguinte:

Como havia afirmado de público, na Bancada do PT, encarei uma das emendas em termos de “objeção de consciência”. Comprometi-me, também, a apresentar a V. Ex.^a as razões de minha posição, cuja gravidade avalio devidamente e cujas conseqüências estou firmemente decidido a enfrentar perante V. Ex.^a, a Bancada, a Comissão Nacional Executiva e o Diretório Nacional.

Devo esclarecer que não tomei uma atitude de rebelião. Duas razões indicam a natureza dos vínculos que me prendem ao Movimento Negro. Primeiro, em colaboração com o Prof. Roger Bastide (1941 e 1951) e individualmente, realizei pesquisas e levantamentos sobre os negros em São Paulo e na formação e desenvolvimento da escravidão no Brasil. Escrevi, pela primeira vez, três artigos sobre “O Negro na Tradição Oral”. Concebi e redigi o projeto de pesquisa sobre negros e brancos em São Paulo, que serviu de guia à investigação que elaborei em colaboração com Roger Bastide (1951). Suplementei e fiz uma sondagem sobre a imprensa negra em São Paulo (1954). Desse conjunto de sondagens resultaram os livros **Negros e Brancos em São Paulo** (3 edições com Roger Bastide) e, por acordo mútuo, o livre uso dos materiais (**A Integração do Negro na Sociedade de Classes**, 2 vols., tese de concurso de cátedra, publicado em 1964 e em edição posterior). **O Negro no Mundo dos Brancos** (1972), **Circuito Fechado** (São Paulo, 1977 – a metade do livro sobre “**A Sociedade Escravista**” e um balanço sobre a situação do negro 25 anos depois da pesquisa de 1951) e **Significado do Protesto Negro** (São Paulo, 1989), interpretações da luta do negro por sua expansão e evolução na sociedade escravista no Brasil. É óbvio que essa parte da minha bibliografia traduz a existência de vínculos com o dilema racial do negro que me obrigam a tentar transmitir aspirações aos companheiros do PT e do Movimento Negro, que nos obrigam a avançar junto com o PT no debate dos problemas raciais.

A segunda razão é a mais complexa. O PT e outros partidos unem os “de baixo” ou os “condenados da terra” em um amplo movimento vertical de rebeldia coletiva. A Constituição de 1988 deu espaço ao companheiro Caó para incluir a criminalização do racismo entre seus temas vitais. Ficou ausente algo semelhante ao Capítulo VII (Dos Índios) a respeito Dos Negros (como Capítulo VIII). Como os radicais de 1968 na Europa, nos Estados Unidos e em outros lugares do mundo colocou-se o desafio do “objeto de consciência” (quanto à guerra do Vietnã, à emancipação das minorias nacionais, étnicas e raciais, da liberdade da luta dos jovens e dos radicais) na construção de uma sociedade democrática autêntica. Apesar das atitudes dos conservadores e dos “cidadãos responsáveis” esse movimento de insurreição

histórica ajudou a subjugar a guerra no Vietnã e a erguer um mundo de maior liberdade durante e depois da II Guerra Mundial. O ocaso a que foi condenado não impediu que o mundo se transformasse e que a consciência social crítica se divulgasse globalmente. As minhas análises sobre o negro no Brasil – antes dessa rebeldia – pretendiam-se à intenção de incentivar a auto-emancipação de negros e mulatos de uma servidão invisível que se prolongou até nossos dias.

Como socialista, como militante de movimentos de protesto social, como sociólogo e professor, coloquei-me na vanguarda dos que combatiam pelo protesto negro. A “questão do negro” não é, apenas, uma “questão social”. Ela é simultaneamente racial e social. Além disso, é a pior herança da sociedade de castas e estamentos. Ela trouxe para o presente todas as formas de repressão e opressão existentes em nosso país. É o teste à existência da democracia no Brasil. Enquanto não houver liberdade com igualdade do elemento negro, a idéia de uma “democracia racial” representa um mito arraigado entre os brancos, ricos ou pobres. Por isso, devemos repelir esse tipo de racismo, que indica objetivamente que formamos uma sociedade hipócrita e autocrática. Sinto vergonha dessa realidade e penso ser meu dever lutar contra ela com todo o vigor. A democracia não pode excluir “os de baixo” e, especialmente, preservar a “vergonha de ter preconceito”, mantendo-o e reproduzindo-o dissimuladamente. Prefiro participar da fraternidade dos companheiros negros e combater por uma democracia plena, na qual a liberdade com a igualdade seja válida como objetivo universal (FERNANDES, Carta à Liderança do PT, 1994, p.15 - 16).

Embora se considere a importância das discussões acima expostas quanto à abordagem de Florestan Fernandes no tocante as relações raciais brasileiras, essa pesquisa procura também dar mérito ao episódio que une defesa da educação pública como forma de combate à discriminação racial. A esse respeito, o importante deputado, investido de todo conhecimento sociológico, une esses dois movimentos históricos, mostrando que a intercessão em favor da educação pública e a denúncia de discriminação em nossas relações é face da mesma moeda. O movimento que provoca um ponto de encontro entre a valorização da educação pública e o combate ao racismo se apresenta na proposição esboçada nos parágrafos da proposta Emenda Constitucional, abaixo destacados:

§ 6º A oferta de ensino público gratuito não é suficiente para integrar e reter estratos da população negra nas escolas. O Poder Público corrigirá essa contradição oferecendo às crianças, jovens e adultos negros oportunidades escolares persistentes e em constante aumento através de bolsas escolares, destinadas à manutenção pessoal dos estudantes enquanto durar sua escolarização.

§ 7º O Poder Público procurou, primeiro através da “Lei Afonso Arinos” e, depois, através do art. 5º, XLII, e da Lei nº 7.716, resolver os problemas do negro como uma forma de racismo. É importante caracterizar as manifestações de “preconceito de cor”, de estigmatização e discriminação

raciais nesses termos e puni-las como “crime inafiançável”. No entanto, a realidade transcende esses limites. O branco precisa tomar consciência de seu comportamento preconceituoso e o negro necessita aprender que não pode eximir-se individualmente dos efeitos nocivos do tipo de racismo existente. O mais importante, porém, é que devem partir da verdade para coexistir fraternalmente como cidadãos de uma sociedade multirracial. A contribuição da escola e das instituições-chave serão manejadas pelo Poder Público nessa direção. O negro não é somente “igual perante a Lei”. Ele ocupa uma situação desfavorabilíssima que precisa ser corrigida pela educação democrática, pelo convívio como cidadãos da mesma sociedade civil e do mesmo Estado.

§ 8º O negro destaca-se por sua herança cultural (folclore, religião, canto, música, línguas, etc.) e por acontecimentos históricos nos quais teve participação notável. Esses aspectos devem ser salientados pelo Poder Público, principalmente nas cerimônias públicas nos livros didáticos especiais e na evocação das grandes personalidades negras, de Zumbi a Machado de Assis ou Cruz e Souza. O mesmo ocorre no êxito ímpar do negro em diversas atividades, altamente valorizadas pela comunicação em massa e pelos padrões de gosto predominantes. Assim, o Poder Público enaltecerá as personalidades negras que colheram êxitos especiais nos campos das artes e das atividades cívicas para alcançar um efeito de educação multiplicativo: a consciência da igualdade dos cidadãos e do êxito do negro quando conta com a liberdade de usar seu talento (FERNANDES, Emenda Constitucional, 1994, p. 12).

Considerando os excertos acima apresentados, inferimos sobre o papel de Florestan Fernandes, como deputado, como militante e como sociólogo, além do alto grau de comprometimento com a necessidade de revolução educacional, sendo essa eminentemente pública, comprometeu-se também em pesquisar e denunciar as nossas relações raciais desiguais. Dentre os caminhos apontados visando conter o racismo que condenam negros e mestiços (pretos e pardos, só para utilizar os termos presentes nos censos) às condições de miséria, desemprego e analfabetismo, sem dúvida, o mais importante é a educação. E essa não é aquela pretendida pelos conservadores, desejosos de uma educação “pública, mas não estatal”, de uma educação exposta à lógica do capital.

As pretensões de Florestan Fernandes encontram-se no combate ao racismo via educação pública e ela é revolucionária, pois prevê intervenção da forma a conter a repetência e a evasão escolar com destinação de bolsas escolares para estudantes negros, além de pautar como necessários estudos a respeito da cultura negra como forma de criar e aumentar a autoestima dos homens e mulheres negras. Em essência é dessa forma em que se resumem as pesquisas, a vida e a militância de Florestan Fernandes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sofridas pela História Conhecimento no século passado e ampliadas neste início de século XXI tem colocado a história do tempo presente à frente do trabalho do historiador, confirmando a renovação historiográfica nesses poucos cem anos de mudanças. Esse movimento também trouxe, em seu rastro, notável ponderação epistemológica, responsável pela revitalização da história política, pela ampliação da noção de fontes históricas, pela importância do trabalho interdisciplinar e pela adoção da concepção de que tudo é história através de estudos de novos temas com a utilização de novas abordagens.

Nessa perspectiva, tomar a Educação como um campo importante de pesquisa, embora haja algumas poucas resistências, não é mais considerado algo fora da alçada do historiador. Essa mudança é responsável pelo estabelecimento da História da Educação como campo amplo de pesquisa, como também pela valorização de diversos tipos de fontes documentais, abrangendo escolas e os mais variados arquivos, sejam públicos ou privados. Essencialmente, a renovação documental sobre a educação é bastante ampla indo desde documentos como cadernetas e atas, preservadas nos espaços escolares até artigos de jornais e revistas, decretos leis, substitutivos, manifestos em prol ou contra a educação pública, impressões sobre educação registradas em correspondências, dentre tantos outros tipos de documentos que se encontram em arquivos digitais ou físicos.

Esta tese é fruto das transformações trazidas pela revolução documental por que vem passando a História desde início do século passado. É por conta desse movimento de mudança epistemológica que se considerou importante a utilização de textos de jornais e revistas, decretos, correspondências, diário oficial, emenda constitucional, leis de diretrizes educacionais e tantos outros documentos responsáveis por registrar algo sobre a educação brasileira, com suas conexões com a questão racial e, principalmente, por considerar a Educação como campo importante de pesquisa.

As mudanças da História descritas acima também se apresentam nesta pesquisa através da aclamação do tempo presente como temporalidade central, alicerçada numa história política, responsável, em nosso entendimento, por explicar os embates sobre os debates educacionais e raciais aqui abordados. Embora seja de uso recente, a história do tempo presente e a história política provocaram para esta tese a construção de novas abordagens

associada à construção de estratégias de diálogos com outras Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia, por exemplo.

A compreensão de que os fenômenos históricos aqui tratados inserem-se na história do tempo presente, como também na história política, impulsiona-nos a perceber o Brasil como espaço responsável por conservar os traços sociais, políticos e culturais advindos da Colonialidade. A manutenção destes em nossa contemporaneidade, ao que tudo indica, reflete, conforme foi discutido nesta tese, nos embates políticos entre defensores da educação pública e defensores da educação privada e nas diferenças socioculturais e raciais dos brasileiros, mostrando-se recorrentes em nossa história e, por conta disso, nos dá a convicção de serem fenômenos mais estruturais que conjunturais.

No tocante às tramas políticas desenvolvidas no Brasil após o fim da Colonialidade, mormente ao Período Republicano, nota-se, embora tenhamos uma parcela da elite preocupada com a autonomia nacional, a prevalência de uma elite que se identifica mais com os seus pares colonizadores, europeus e estadunidenses. Sobre esse aspecto Dea Ribeiro Felon (1990, p.175), muito apropriadamente, identificou no País o que chamou de *estratégia de desenvolvimento nacionalista*, de um lado e, de outro, a *estratégia de desenvolvimento dependente*. Esse modelo político foi tomado como referência para as análises tratadas neste estudo, entre as décadas de sessenta até a década de noventa do século passado, mas precisamente entre os anos de 1961 a 1994, onde o entendimento sobre a conjuntura política do Brasil fez-se necessário tanto para discutir os embates entre defensores da educação pública e defensores da educação privada, bem como a exclusão dos negros e mestiços da educação formal.

Em termos políticos, as disputas entre as referidas estratégias de desenvolvimento conduziram o País a um regime de exceção implantado através da Ditadura Militar, perdurando por vinte um longos anos. Apoiados na União Democrática Nacional-UDN, os grupos políticos comprometidos com os interesses das elites dos países centrais, em especial os Estados Unidos, articulam o Golpe em 1964, alijando do poder a parcela da elite política inclinada ao desenvolvimento nacional autônomo, elite este estruturada em torno do Partido Trabalhista Brasileiro-PTB. Esta última parcela política congregava em torno de si os setores mais progressistas da sociedade brasileira como o movimento operário, as ligas camponesas, movimentos eclesiais de base e defensores da educação pública.

Uma vez esgotado o regime de exceção implantado pela Ditadura Militar, processo iniciado na metade da década de 1970 e coroado com a eleição indireta para Presidência da República em 1985, observamos inúmeras mudanças no terreno político como o fortalecimento da classe trabalhadora urbana, responsável pela construção da Central Única dos Trabalhadores-CUT e o Partido dos Trabalhadores, o fortalecimento dos movimentos negros por todo país, bem como o aparecimento de organizações de gêneros, discutindo a condição da mulher na sociedade brasileira. No entanto, embora estes últimos sejam considerados movimentos políticos de grande importância, o centro da política brasileira ainda gravitava em torno da *estratégia de desenvolvimento nacionalista* e da *estratégia de desenvolvimento dependente*. Esse embate político adentrará a década de 1990, tornando-se relevante muito por conta da implantação do neoliberalismo pelos setores mais conservadores e identificados com dependência externa.

Tratar da conjuntura política foi uma forma de mostrar, dentro da pesquisa, o quanto este aspecto da realidade brasileira tinha e tem conexões estreitas com o problema da educação nacional, como também com a realidade racial discriminatória mantida em nossas relações sociais. Dessa forma, apontar como a educação foi tratada ao longo da Ditadura Militar através de uma política de fortalecimento da iniciativa privada, na medida em que se perseguiram professores e trabalhadores ligados à educação pública e se implantavam leis que a tornava vulnerável, implica em dar relevo às tramas políticas como responsáveis pelas disputas no campo educacional.

De Igual forma, essas mesmas tramas incidem sobre nossa realidade racial. Como herança da Colonialidade, a permanência do racismo, através do impedimento social de negros e mestiços por uma elite política majoritariamente branca, que nunca demonstrou nenhum “interesse social em comum” (QUIJANO, 2005, p. 81) com estes grupos raciais, sempre implicou na reafirmação de mecanismos políticos responsáveis pela manutenção permanente de desvantagens advindas da discriminação racial. Ocultar dados sobre a realidade racial brasileira nos Censos de 1960 e 1970, não aprovar Projetos de Lei pretendendo reparação racial e negar educação formal aos negros, mestiços e índios são exemplos cabais de como as articulações políticas impedem a adoção de mecanismos sociais capazes de criar isonomia racial.

Pelo exposto, fica evidente que as condições de preterição racial advindas do Brasil Colônia, onde a condição de senhor reafirmava os privilégios que os brancos tinham sobre

negros e mestiços, sendo estes últimos condenados à condição de escravos, persistem mesmo após o fim da Colonialidade. Depois do fim da escravidão, a manutenção dos privilégios não poderia mais ser admitida a partir da condição social imposta senhor/escravo. Assim, na sociedade pós-escravocrata a preservação dos privilégios implicava na adoção de um novo mecanismo capaz de explicar as diferenças entre brancos e não brancos, sustentada, sobretudo, no discurso do mérito pessoal. Essa “meritocracia”, juntamente com a ideia de relações raciais amistosas e cordiais, utilizada para explicar a miscigenação e a ausência do racismo em nossas convivências, escondeu, durante muito tempo, o processo discriminatório onde a cor era o principal quesito de preterição.

Contudo, não obstante toda sorte de estratégias, usadas pelos detentores dos privilégios, para mascarar a discriminação racial presente em nossa sociedade, mudanças no modo de enxergar o Brasil, principalmente através de estudos acadêmicos e das intervenções dos movimentos sociais, permitiram a detecção de relações raciais desiguais entre brancos e negros, direcionando muitos brasileiros a desconfiarem da existência do racismo dentro dessas relações. Tendo como ponto fulcral o processo de instrução, principal condição para definir o lugar das pessoas na sociedade, foi-se entendendo também que um dos principais elementos para a compreensão desses privilégios encontrava-se no processo de educação formal dos brasileiros.

O desafio desta tese foi mostrar a permanência de traços preservados da Colonialidade, num Brasil onde prevalecem as relações capitalistas de produção, em especial o racismo, isso porque em muitas análises feitas, em especial, por cientistas sociais sempre tenderam a não enxergar o racismo como fenômeno presente em nossas relações. Referindo-se especificamente a uma corrente analítica, Hasenbalg salienta que: “A perspectiva marxista ortodoxa, por sua vez, também subestima a questão da raça e do racismo” (HASENBALG, 2005, p. 116). Assim, como a ortodoxia marxista não conseguia perceber o racismo como fenômeno importante em nossas relações outras concepções de sociedade também deixavam de perceber tal fenômeno.

Nessa direção, entender as relações raciais brasileiras, principalmente após o fim da escravidão, implica em destacar que tais as relações, mesmo estruturadas em classes sociais, são plenamente conciliáveis com a existência do racismo. Assim, a integração de negros e mestiços na sociedade capitalista e de classes cria situações de desvantagens para estes, na

medida em que a origem racial é o principal aspecto definidor do preconceito e da discriminação racial. A esse respeito Antônio Sérgio Alfredo Guimarães observou:

Alguns trabalhos e estudos, realizados em empresas e em escolas, revelaram que esses mecanismos condensam-se em padrões normativos e valores fortemente arraigados na identidade nacional, acabando por estabelecer o lugar do negro no mercado de trabalho e na sociedade. O principal desses mecanismos é, sem dúvida, o acesso e o aproveitamento dos negros no sistema educacional, cuja titulação serve de base para uma estrutura hierárquica rígida, legitimada pela noção do mérito individual (GUIMARÃES, 1999, p. 67).

A olhar, portanto, para a dinâmica de funcionamento do sistema educacional brasileiro, foi se percebendo, pouco a pouco, a existência de um fenômeno social poderoso, capaz de definir e preservar os melhores postos sociais quase que inteiros para os brancos, em detrimento de negros, índios e mestiços. Perceber esse fenômeno e procurar esmiuçá-lo foi o principal objetivo dessa tese. Evidentemente, para dar conta de se construir uma análise que pretendesse ser conscienciosa foram utilizadas fontes documentais diversas, em especial os registros oficiais do IBGE, em que as informações sobre as nossas relações desiguais se fizessem presentes. Na tese, esse problema foi explicitado em cinco capítulos.

Importa, em sentido conclusivo, afirmar que a análise das relações raciais brasileiras pautadas no racismo, conectadas de alguma forma com a História de nossa Educação e explicitadas nessa pesquisa, resultaram em algumas constatações significativas. A primeira delas resulta da compreensão de que o desenvolvimento capitalista industrial, como defendiam os estudos de Otávio Ianni, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, não implicaram em fim da existência de privilégios pautados na origem racial. A refutação desse princípio teórico exigiu a necessidade de uma nova compreensão das relações raciais brasileiras e essa se esboça, sobretudo, a partir de estudos feitos por Carlos Hasenbalg (2005), que consideram a persistência das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais entre negros e brancos, sustentadas na origem racial, motivo pelo qual passa a ser reconsiderado, numa perspectiva sociocultural e não biológica, o conceito de racismo.

Nessa direção, as análises apresentadas na presente tese, consideraram as diferenças raciais, que colocam negros e brancos em locais opostos dentro da sociedade, partindo da formação educacional dos brasileiros, pois através da instrução é que se define acesso a emprego, renda, moradia, transporte, entre outros, aspectos definidores da condição de cidadania.

Outra constatação merecedora de crédito, observadas quando é tomado o princípio das diferenças sociais entre os brasileiros, explicadas a partir da origem racial, diz respeito ao fato

de quanto mais os traços fenotípicos se aproximam das características dos homens africanos, mais a preterição aumenta. Esse evento fez com que se constatasse diferenças entre pretos e pardos, embora esses últimos não ficassem de fora do processo discriminatório, no acesso à educação formal. Quanto mais preto, como bem demonstra Oracy Nogueira (1998), mais os dados são desvantajosos, conforme aponta os números dos censos oficiais do IBGE para aqueles publicados em 1940, 1950, 1980 e 1990 (nos censos de 1960 e 1970 informações sobre instrução e cor dos brasileiros não foram apresentadas).

Esmiuçando melhor, o fenômeno acontece da seguinte forma: há uma diminuição do número de pretos e pardos (termos largamente utilizados pelos censos) na passagem de um grau de instrução menos elevado para outro mais elevado, ao tempo em que o número de brancos aumenta. No comparativo entre pretos e pardos, a lógica não é a mesma observada em relação aos brancos, de inversão proporcional, ou seja, o número dos pretos não diminui à medida que o número de pardos aumenta, o que acontece é que ambos diminuem, mas de forma mais desfavorável para os pretos. Essa constatação, a nosso ver, não pode ser utilizada para afirmações como maior ou menor grau de discriminação nas relações raciais verificadas no Brasil, visto que estas devem ser entendidas através da reafirmação da existência de relações raciais amistosas, esclarecedoras da miscigenação.

Essa pesquisa certifica levanta, além daquilo exposto acima, o retorno dos debates sobre a educação, ao longo da temporalidade estudada, em que os mesmos problemas são apontados, mas sem nunca terem sido solucionados. Aspectos como repetência, evasão escolar, baixa qualidade do ensino, escola com três turnos por dia letivo, acesso de poucos à instrução formal, entre outros, sempre implicaram em permanências, ou seja, em assuntos jamais resolvidos dentro do cenário político, social, econômico e cultural brasileiro. Dentre os diversos problemas definidores da educação brasileira, nunca resolvido, sobressai o pouco acesso à instrução dos brasileiros das classes subalternas. Esse traço de nossa educação inúmeras vezes foi combatido por Anísio Teixeira, uma delas por ocasião do “I Congresso de Educação Primária, realizado de 16 a 23 de setembro de 1956 em Ribeirão Preto e presidido por Almeida Júnior” (SAVINI, 2008, p. 39), assim se manifestando:

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas, a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social.

Não se pode ocultar ser algo tardio êsse movimento de emancipação educacional ou de emancipação pela educação (TEIXEIRA, 1957, p. 75).

A explicação para o fato de nunca ter acontecido, de forma mais aprofundada, transformações na educação brasileira, sempre mantida como privilégio de poucos, deve ser buscada na ideia de que um processo de popularização da educação implicaria na inserção da parcela da população não branca nos espaços das escolas e das universidades, o que implicaria em isonomia racial e fim dos privilégios exclusivos dos brancos. Daí vem reações históricas a projetos de popularização e fortalecimento da educação pública, praticadas por uma elite que, sem ter qualquer identidade com negros e mestiços, via na educação gerida pela iniciativa privada a confirmação de seus privilégios. Essencialmente, a defesa da educação pública é a grande possibilidade de inserção de negros e mestiços, enquanto a educação privada é a garantia de manutenção de privilégios e instrução para poucos.

Também se consagra como aspecto constatado por esta tese, na qualidade de evento de grande relevância, as imbricações entre debates sobre Educação e debates raciais. Sobretudo, essas imbricações se processam toda vez que, um grande acontecimento político que conduz os destinos do País de um estado político de exceção para a redemocratização, motivando, em primeiro lugar, discussões sobre a importância da Educação na construção da nação. Os debates sobre educação se dão em torno de defesa de educação pública e de defesa de educação privada. Ao tempo em que essas discussões sobre educação são evidenciadas, por diversos atores sociais, em paralelo, se realizam estudos e considerações sobre a realidade racial brasileira. Notadamente, há aí íntimas conexões entre Educação e realidade racial no Brasil.

Detalhando melhor essa questão, na segunda metade dos anos de 1940, após o fim do Estado Novo, período marcado pela ditadura civil de Getúlio Vargas, veremos com o encaminhamento do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1948 pelo Ministro Clemente Mariani, observando o que previa a Constituição de 1946, a abertura para defesa da educação pública, o que provoca em contrapartida, a reação e articulação dos defensores da escola privada, esboçando um debate que tomará conta de toda a década de 1950. Nesse mesmo momento, em que os debates educacionais se processam, se iniciam toda uma gama de estudos sobre a realidade racial brasileira, primeiro nos anos de 1940, com a realização do Projeto Colúmbia e a experiência do Teatro Experimental do Negro, depois na década seguinte com o Projeto UNESCO, como também pela divulgação dos dados raciais apontando a instrução nos censos de 1940 e 1950.

Após o intervalo de tempo, em que perdurou a ditadura militar (1964 – 1985), notaremos o recuo das discussões atinentes à educação, como também a retração dos estudos e debates sobre a realidade racial brasileira. No entanto, quando o Estado ditatorial se desgasta, passando a existir a possibilidade de redemocratização do Brasil, no início da década de 1980, mais uma vez, a defesa da educação pública vem à tona, motivando também os privatistas a se posicionarem e reafirmarem seus interesses. Na mesma medida, os debates raciais se apresentam, mostrando a persistência da discriminação racial correlata com o impedimento de pretos e pardos ao processo de educação formal, demonstrado pelo censo publicado em 1981. Nesse momento histórico, defesa de educação pública mais a proposição de reparações raciais via educação tornam fenômenos complementares.

Outro aspecto constatado, aqui exposto nas entrelinhas, diz respeito à retração dos debates educacionais, bem como aqueles referentes às questões raciais, sempre que se instaura no País um Estado de exceção, o que implica afirmar que tais debates só acontecem nos intervalos democráticos de tempo. Foi assim após o fim da ditadura varguista, que permitiu a emergência desses debates entre os anos de 1945 a 1961, e entre os anos de 1985 em diante, após o fim da ditadura militar.

Outra conclusão a que se chegou, e isso nunca é demais afirmar, refere-se ao fato do “movimento de emancipação educacional”, termo largamente usado por Anísio Teixeira, ter sido confrontado toda vez em que se põe a defender educação pública para todos por aqueles que intercediam pela educação privada. Esses confrontos atestam a existência de projetos políticos diferentes para o Brasil, um deles buscando o desenvolvimento mais autônomo, outro propondo um caminho passando pela dependência, historicamente construída no período colonial.

Todas as constatações compreendidas através desta pesquisa sobre Educação e relações raciais têm explicações basilares na experiência histórica brasileira construída na colonização. A ideia de educação como privilégio de poucos tem origem nos tempos coloniais, assim como as relações raciais desiguais também se originam nessa mesma raiz. Embora essa experiência histórica tenha se extinguido, mas deixam, de forma incontestada, traços marcantes, transposto, guardando toda uma adequação temporal e histórica, aos tempos modernos de nossa história.

Ademais, a manutenção do privilégio herdada do passado colonial, por uma elite que se acostumou a enxergar em seus colonizadores identidades raciais e históricas, torna-se um dos principais fatores de impedimento de transformação da educação como um bem para

todos. Dessa forma, em termos históricos, todas as tentativas de mudanças, no sentido de inserir os marginalizados da sociedade brasileira, foram veementemente combatidas por essa elite. O período republicano é um exemplo cabal disso: da República Velha até o presente momento o cenário político brasileiro foi marcado por diversos eventos nos quais a referida elite reafirma seu poder e seus privilégios, chegando a momentos de excepcionalidades como as lutas durante o movimento de 1930; os embates políticos dos anos de 1950, culminando com a morte de Getúlio Vargas; a implantação da ditadura militar em 1964, perdurando por vinte e um longos anos; e mais recentemente a culminância do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que possibilitou o recrudescimento do conservadorismo como forma de defender privilégios históricos.

Esse último acontecimento, é bom lembrar, em se tratando de Educação e questões raciais no Brasil, eclode após a implantação de políticas de reparações raciais como o sistema de cotas raciais para ingresso de negros, mestiços e índios no Ensino Superior, além da mudança no currículo do ensino regular responsável pela introdução dos estudos da História e Cultura Afro-Brasileira. Essas intervenções sociais fazem parte de lutas encampadas pelos movimentos sociais ligados à defesa de escola pública, como também aqueles ligados aos movimentos negros de reparação racial, fruto das experiências e combatividade de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Abdias Nascimento, Paulo Paim, Benedita da Silva, que ainda no século passado, consideraram o processo educativo para todos, pensando a educação pública como meio de construção de isonomia racial.

Como essa pesquisa trata de um problema histórico do tempo presente, os eventos aqui tratados ainda são recorrentes, ou seja, ainda estão inconclusos, nos direcionando para o entendimento de que, para um país como o Brasil em que a sociedade civil é muito fluida, novos desdobramentos no que tange à Educação e aos problemas raciais podem acontecer a qualquer momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 Fontes Primárias

INTRODUÇÃO

MODELLI, Lais. Novas Escolas. Revista Caros Amigos, n. 237, dez. 2016, p. 16 – 18.

ROSA, Rovená. No Brasil, brancos frequentam escola por mais tempo, enquanto pretos e pardos têm acesso a escolas de pior qualidade. Revista Carta Capital, 18 nov. 2016. Disponível em: www.cartacapital.com.br/sociedade/educacao-reforca-desigualdade-entre-negros-e-brancos%20via%20cartacapital>Tweet, acessado em 20 de janeiro de 2017.

CAPÍTULO I

1) *Censos, Decretos e Leis*

Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 1940.

Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 1950.

Lei Afonso Arinos, Lei n. 1.390 de 3 de julho de 1951. Brasília: Arquivo da Câmara dos Deputados.

Capítulo II

2) *Censos, Decretos, Leis e Prontuários*

Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 1960.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Arquivo da Câmara dos Deputados.

Decreto-Lei n° 477 de 26 de janeiro de 1969. Diário Oficial da União, Seção 1, 26 de janeiro de 1969, p. 1706.

Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Brasília: Arquivo da Câmara dos Deputados.
Prontuário n. 1965 de 12 de outubro de 1968. Operação Ibiúna, 1133 p. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Secretaria de Segurança Pública. Departamento de Ordem e Política Social – DOPS.

3) *Jornais e Revistas*

Jornal do Brasil (news.google.com)

Mariani anuncia déficit de 235 bilhões e Governo decide cumprir despesas. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 22 fev. 1961. 1º Caderno, p. 4.

Jânio abre com discurso a reforma cambial. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 14 mar. 1961. 1º Caderno, pp. 1 e 4.

Prestes aplaude Jânio por reatar com URSS, em nome dos comunistas do Brasil. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 03 de ago. de 1961, 1º Caderno, p. 8.

Chefes militares encaram a reforma como um recurso para evitar a revolução. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 abr. 1961. 1º Caderno, p. 3.

Jânio diz aos Estados Unidos (via Prado) que palavras e planos já não bastam para subdesenvolvidos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 02 de ago. de 1961, 1º Caderno, p. 1.

Jânio fêz da renúncia etapa para voltar com todo o poder. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 11 de set. 1961. 2º Caderno, p.6.

Promulgada pelo Congresso a Emenda Parlamentarista. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 e 4 de set. 1961. 1º Caderno, p.1.

Generais apreensivos com Jânio pedem a convocação extraordinária do Congresso. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 8 fev. 1961. 1º Caderno, p. 4.

Mariani anuncia deficit de 236 bilhões e Govêno decide comprimir despesas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 fev. 1961. 1º Caderno, p. 4.

Goulart sancionará hoje Diretrizes e Bases da Educação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 dez. 1961, 1º Caderno, 3.

Liberdade de Ensino em Congresso. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 jul. 1961, 1º Caderno, p. 9.

Congresso Internacional pela liberdade de ensino começou na U. Católica. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 18 de jul. 1961, 1º Caderno, p. 4.

Tristão de Atayde. A Escola Nova. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 17 ago. 1961, 1º Caderno, p. 6.

NOTAS E COMENTÁRIOS. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro 18 jan. 1961, Caderno B, p. 2.
Educação Nacional. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 2 mar. 1961, 1º Caderno, p. 3.

Maurício Joppert da Silva. O ensino primário-secundário. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 29 jan. 1961, 1º Caderno, p. 3.

Ministro diz que Lei de Diretrizes sai logo, dando paridade à escola privada. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 de out. 1961. 2º Caderno, p.7.

Educação e desenvolvimento: ONU patrocinará, no Chile, conferência em dezembro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 de ago. 1961, 1º Caderno, p. 11.

Advertência de Lacerda aos estudantes. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 mar. 1961, 1º Caderno, p. 4.

Brizola partiu pedindo a vigilância de todos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 27 mar. 1964, 1º Caderno, p. 4.

Folha de São Paulo (acervo.folha.uol.com.br)

A visão de Jango. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 abr. 2014, Caderno A, p. 10.

Revista Veja (acervo.veja.abril.com.br)

São 250 mil lutando por uma vaga. *Revista Veja*, São Paulo: Editora Abril, 25 de dez. 1968, edição 16, pp. 40-42.

O lado rico e pobre da universidade. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 12 de fev. 1969, edição 23, pp. 20-21.

Sem lugar para todos. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 01 de out. 1969, edição 56, p. 54.

O exame sem loteria. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 29 de out. 1969, edição 60, p. 62.

Vestibular a difícil competição. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 28 de jan. 1970, edição 73, pp. 32-41.

Os excedentes estão de volta. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 11 de fev. 1970, edição 75, p. 38.

O pré-vestibular. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 18 de mar. 1970, edição 80, pp. 58-59.

A derrota da ignorância. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 9 de set. 1970, edição 105, pp. 40-46.

Reitores na hora da ação. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 4 de fev. 1970, edição 74, p. 52.

Capítulo III

1) Censos, Decretos, Leis e Correspondências

Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 1970.

Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. *Diário Oficial da União – Seção 1 – 27 mar. 1968*, p. 2484.

PIERSON, Donald. Correspondência a Anselmo Moreira, 16 de abril de 1971. Universidade de Campinas. Arquivo Edgard Leuenroth. Fundo Donald Pierson, pasta 49.

MOREIRA, Anselmo. Correspondência a Donald Pierson. Niterói, 22 de maio de 1971. Universidade de Campinas. Arquivo Edgar Leuenronth. Fundo Donald Pierson, pasta 49.

2) *Jornais e Revistas*

Jornal do Brasil (news.google.com)

Revista americana analisa os progressos do Brasil e diz que Médici tem apoio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 ago. 1971, 1º Caderno, p. 4.

Educação Fundamental. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 de ago. 1971, 1º Caderno, p. 6.

Folha de São Paulo (acervo.folha.uol.com.br)

O Brasil está no caminho certo para avançar. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 mar. 1971. 1º Caderno, p. 1.

Etelvino: AI – 5 é garantia contra extremismos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 mar. 1971, 1º Caderno, p. 2.

Ensino no primeiro e segundo graus: Médici sanciona a lei. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 ago. 1971, 1º Caderno, p. 19-20.

O Estado de São Paulo (acervo.estadao.com.br)

COUTINHO, Mariza. Minerva é Cultura para todos. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 3 out. 1971, Primeiro Caderno, p. 44.

A primeira lição do Mobral é para todos. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 08 set. 1971, p. 12.

Mobral, 4 anos depois, longe dos objetivos. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 08 mai. 1971, p. 144.

Mobral, a grande escola de analfabetos. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 08 abr. 1976, p. 100.

O presidente do Mobral não concorda com as críticas. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 02 de out. de 1977, p. 35.

Documentos apontam irregularidades no Mobral. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 13 nov. 1977, p. 32.

Direção do Mobral responde às críticas. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 18 nov. 1977, p. 21.

Mobral – transamazônica da Educação brasileira. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 18 mar. 1979, p. 236.

Revista Veja (acervo.veja.abril.com.br)

A escola atualizada. Veja, São Paulo, 2 jun. 1971, Edição 143, p. 36-37.

Na nova escola, aulas de trabalho. Veja, São Paulo, 30 jun. 1971, Edição 147, p. 50-58.

A vitória do bastardo. O Cursinho: herói improvisado do ensino. Veja, São Paulo, 7 abr. 1971, Edição 135, p. 52-58.

A festa popular do abc. Veja, São Paulo, 23 jun. 1971, Edição 146, p. 42-44.

Os professores invisíveis. Veja, São Paulo, 17 mai. 1972, Edição 193, p. 50-51.

Outro Minerva. Veja, São Paulo, 19 abr. 1973, Edição 241, p. 54.

CAPÍTULO IV

1) Censos, Leis, Projetos de Leis, Emendas, Atas

Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1981.

[www2.camara.leg.br / Atividade Legislativa / Legislação / Constituições Brasileiras](http://www2.camara.leg.br/AtividadeLegislativa/Legislação/ConstituiçõesBrasileiras)

MENSAGEM Nº 48, de 1985-CN (Nº 330/85, na origem). PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 43, DE 1985.

Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 5 out. 1988, Ano CXXVI, Nº 191-A.

Diário do Congresso Nacional. Brasília/DF, 6 abr. de 1989, Seção I, Nº 033, Ano XLIV, p. 1813.

NASCIMENTO, Abdias. Projeto de Lei n. 1.332/1983. República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados.

NASCIMENETO, Abdias. Projeto de Resolução Nº 172 de 1984. República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados.

PAIM, Paulo. Projeto de Lei Nº 678 de 1988. República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados.

SILVA, Benedita da. Projeto de Lei Nº 857 de 1988. República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de. Lei 7.716 de 1989. República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados.

2) Jornais e Revistas

Jornal do Brasil (<https://news.google.com>)

Tancredo espera que terror não intimide Figueiredo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 4 mai. 1981, 1º Caderno, p. 4.

Tancredo: só há pátria com democracia. *Jornal do Brasil*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 jan. 1985, 1º Caderno, p. 1.

Folha de São Paulo (acervo.folha.uol.com.br)

D'ARAUJO, Maria Celina e CASTRO, Celso. Riocentro 15 anos. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 30 abr. 1996, 1º Caderno, p. 2.

O Dia do Trabalho. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 1º mai. 1981, 1º Caderno, p. 2.

Exército investiga explosão que vitimou dos militares (Mais bombas no carro). *Folha de São Paulo*. São Paulo, 2 mai. 1981, Primeiro Caderno, p. 1.

Acabou o ciclo autoritário: Tancredo é o 1º. presidente civil e de oposição desde 1964. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 jan. 1985, Primeiro Caderno, p. 1.

Eleito reitera promessa da Constituinte. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 jan. 1985, Primeiro Caderno, p. 1.

Figueiredo sanciona mudança da lei 5.692. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 20 out. 1982, p. 18.

O Estado de São Paulo (acervo.estadao.com.br)

Entrego-me ao serviço da nação. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 16 jan. 1985, Primeiro Caderno, p. 1.

Esther de Figueiredo Ferraz. A Educação na Constituinte. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 7 out. 1987, p. 17.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. A Educação nas Constituições Brasileiras (e nos projetos da futura Constituição). *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 8 out. 1987, p. 35.

Correio Braziliense (www2.senado.leg.br)

LIMA, Lauro de Oliveira. Nunca tivemos educação popular. *Correio Braziliense*. Brasília, 25 out. 1986, p. 4.

TEIXEIRA, Anísio. A escola integral. *Correio Braziliense*. Brasília, 25 out. 1986, p. 4-5.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na nova Constituição. *Correio Braziliense*. Brasília, 25 out. 1986, p. 3.

O Globo (acervo.oglobo.globo.com)

PRADO, Dom Lourenço de Almeida. Perigos da mania de mudar. *O Globo*. Rio de Janeiro, 12 jun. 1987, p. 4.

BORBA, Eurico de A. Neves. Pública e não estatal. O Globo. Rio de Janeiro, 12 jun. 1987, p. 4.

Revista Veja (<https://acervo.veja.com.br>)

Veto ideológico: a PUC carioca demite por questão de doutrina. *Veja*, São Paulo, 21 jan. 1981, Edição 646, p. 37.

A retaguarda de João. A abertura do governo Figueiredo terá de passar nos próximos anos entre a luta contra o terrorismo e a aprovação do militares. *Veja*, São Paulo, 3 jun. 1981, Edição 665, p. 20-27.

Cheiro de voto em 1984. Pela primeira vez em dezesseis anos, a idéia de se recorrer ao voto direto na sucessão presidencial surge como alternativa à crise eleitoral. *Veja*, São Paulo, 11 fev. 1981, Edição 649, p. 14-16.

Um civil no Planalto. Com a eleição de Tancredo Neves, o país vê com tranquilidade o fim de 21 anos de regime militar e o nascimento da 'Nova República'. *Veja*, São Paulo, 16 jan. 1985, Edição 854, p. 20-49.

A oposição chegou lá. Tancredo é eleito sem surpresas, promete fortalecer o Congresso e inaugura um estilo de política na qual a divergência passa a ser uma virtude. *Revista Veja*, São Paulo, 23 jan. 1985, Edição 855, p. 20-29.

O susto, o medo, a festa. Tancredo Neves tenta resistir à infecção e aos médicos mas não escapa da cirurgia, e o país assiste a posse do vice José Sarney. *Veja*, São Paulo, 20 mar. 1985, Edição 863, p. 26-43.

Greve educativa. Escolas suspendem aulas para debater o ensino. *Veja*, São Paulo, 25 set. 1985, Edição 890, p. 87.

As lições da escola. A escola pública não é mais a mesma: ela já não tem muito a ensinar. Mas a escola particular continua a oferecer lições para todos os gostos. *Veja*, São Paulo, 18 de fev. 1981, Edição 650, p. 52-58.

Raio X no ensino: MEC prepara sistema de avaliação novo. *Veja*, São Paulo, 28 jan. 1987, Edição 960, p. 83.

Escola no ringue. Rede particular prega mensalidades livres. *Veja*, São Paulo, 10 fev. 1987, Edição 962, p. 78-79.

Receita em xeque. Altos custos derrotam os CIEPs no Rio e ameaçam outros projetos de educação integral no país. *Veja*, São Paulo, 11 mar. 1987, Edição 966, p. 76-77.

Uma Clientela fiel. Aumenta a procura por vagas nos colégios privados e as mensalidades escolares perdem para a inflação. *Veja*, São Paulo, 2 dez. 1987, Edição 1004, p. 103-104).

O voto ganha do grito. Com 290 votos, o Centrão aprova seu projeto de regimento, num confronto em que a direita ganha o centro e congela a esquerda. Veja, São Paulo, 9 dez. 1987, Edição 1005, p. 36-40.

CAPÍTULO V

1) Censos, Leis, Projetos de Leis, Emendas, Atas

Censo Demográfico, Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1991.

[www2.camara.leg.br / Atividade Legislativa / Legislação / Constituições Brasileiras](http://www2.camara.leg.br/AtividadeLegislativa/Legislação/ConstituiçõesBrasileiras)

FERNANDES, Florestan. Consciência Negra e Transformação da Realidade. Pronunciamento e Emenda Constitucional do Deputado Florestan Fernandes, abordando as desigualdades raciais e a consciência negra. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Separatas de Discursos, Pareceres e Projetos, Nº 59 de 1994.

Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esporte, da Ciência de Tecnologia e Comunicação. Assembleia Nacional Constituinte (Atas de Comissões), 1987, 280 p.

Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Brasília-DF, 4 ago. 1987, p. 230-231.

2) Jornais e Revistas

[Jornal do Brasil \(https://news.google.com\)](https://news.google.com)

Inflação Alta dá força aos governadores. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 2 jan. 1991, Primeiro Caderno, p. 2.

Câmara restringe poderes de Collor. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 7 mar. 1991, Primeiro Caderno, p. 1.

A favor da democracia. Ulysses ganha aplausos por seu discurso. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 7 mar. 1991, Primeiro Caderno, p. 2.

Reforma de Collor faz terremoto na economia. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 17 mar. 1990, Primeiro Caderno, p. 47.

[Revista Veja \(https://acervo.veja.com.br\)](https://acervo.veja.com.br)

A última chance de Itamar. Ao escolher Fernando Henrique, o presidente coloca o governo nos eixos. Veja, São Paulo, 26 mai. 1993, Edição 1289, p. 18-31.

Retorno forçado. Crianças da classe média repetem a experiência de seus pais e matriculam-se em escolas públicas para fugir da recessão. Veja, São Paulo, 18 dez. 1991, Edição 1213, p. 51-52.

Clientela arisca. A crise das escolas particulares se agrava com o êxodo dos alunos da classe média para o ensino público. Veja, São Paulo, 29 jan. 1992, Edição 1219, p. 46-47.

Com a matéria em dia. Pedagogia da rede pública satisfaz alunos que migraram das escolas privadas no começo do ano. Veja, São Paulo, 9 de set. 1992, Edição 1251, p. 44.

Nem particular nem pública. Cresce o número de escolas administradas por cooperativas de pais, professores e pela comunidade. Veja, São Paulo, 25 de nov. 1992, Edição 1263, p. 76-77.

Mais tempo para aprender. O Ministério da Educação quer aumentar o ano letivo para 200 dias e a carga horária dos estudantes brasileiros. Veja, São Paulo, 9 jan. 1991, Edição 1164, p. 42.

Fronteiras fechadas. A nova lei do funcionalismo atrapalha a contratação de professores estrangeiros e põe em risco a pesquisa no Brasil. Veja, São Paulo, 30 jan. 1991, Edição 1167, p. 42.

O país arrisca o futuro nas universidades. O desperdício, professores ineptos e o excesso de funcionários enterram o ensino público na mediocridade. Veja, São Paulo, 8 mai. 1991, Edição 1181, p. 66-73.

Aposta no futuro. Collor promete construir 5 000 escolas integrais, nos moldes dos Ciep do Rio de Janeiro. Veja, São Paulo, 29 mai. 1991, Edição 1184, p. 48-49.

Uma velha receita. Com aulas de reforço e professores bem treinados, três escolas públicas de São Paulo melhoram seu desempenho. Veja, São Paulo, 24 fev. 1993, Edição 1276, p. 51.

Lição de eficiência. Estudo de órgão da ONU mostra como quinze cidades brasileiras resolveram com pouco dinheiro seus problemas de educação. Veja, São Paulo, 23 jun. 1993, Edição 1293, p. 48-51.

Dez para o reprovado. Com medidas simples, o secretário reestrutura a educação no Rio de Janeiro e ganha um prêmio em verbas do MEC. Veja, São Paulo, 9 mar. 1994, Edição 1330, p. 88-90.

Abandonada à própria sorte. Um estudo inédito do IBGE mostra que milhões de crianças estão condenadas à miséria e à ignorância. Veja, São Paulo, 16 out. 1991, Edição 1204, p. 44.

A máquina que cospe crianças. Finalmente o Brasil entendeu que só vai sair da crise quando resolver a tragédia do ensino básico. Veja, São Paulo, 20 nov. 1991, Edição 1209, p. 46-58.

2 Bibliografia

ABREU, Jaime. Ensino médio em geral e ensino secundário. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: jan./mar. de 1961, n. 81, p. 7-24.

ADUSP. O Controle Ideológico na USP: 1964-1978. São Paulo: Adusp, 2004.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de; WEIS, Luiz. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano de oposição de classe média ao regime militar. In: NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 319-409.

ALVES, Márcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. O Campo da História: especialidades e abordagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BERNARDI, José Ricardo. Ditadura Militar, Projeto Minerva e Educação a Distância. In: XXV Semana de Ciências Sociais: 50 anos do Golpe Militar. Universidade Estadual de Londrina, abril de 2014.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, jan./jun. 2003, p. 41-51.

BURK, Peter. A Escola dos *Annales* (1929 – 1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1991.

CAPELATO, Maria Helena. História do Tempo Presente: a grande imprensa como fonte e objeto de estudo. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves e FERREIRA, Marieta de Moraes (Organizadoras). História do Tempo Presente. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 299-315.

CARDOSO, Ciro Flamarion S e VAINFAS, Ronaldo (organizadores). Domínios da História: ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. Revista Dimensões, vol. 21, 2008, p. 101 – 124.

FENELON, Dea Ribeiro. 50 Textos de História do Brasil. São Paulo: Hucitec, 1990.

FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, vol. 94, n. 3, mai./jun. 2000, p. 111-124.

FICO, Carlos. O golpe de 1964: momentos decisivos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

_____. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. Varia História, Belo Horizonte, vol. 28, n. 47, jan./jun. 2012, p. 43-59.

FONTOURA, Afro do Amaral. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1962.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: Educação e Sociedade, Campinas-SP, vol. 24, n 82, abr. 2003, p. 93-130.

GIANNOTTI, Vito. História das lutas dos trabalhadores no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. In: Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2004, v. 47, nº 1, p. 11-43.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____. Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, Eric. Sobre História. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990.

LÖWY, Michel. Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2000.

MACIEL, David. O Governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). In: Revista UFG, dez. 2011, Ano XII nº 11, p. 98-108.

MALERBA, Jurandir (organizador). Lições de História: o caminho da ciência no longo século XIX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

MARRACH, Sônia Aparecida Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MAZZEO, Antônio Carlos. Burguesia e Capitalismo no Brasil. São Paulo: Ática, 1988.

Memória Viva da Educação Brasileira. Vol. 1 Florestan Fernandes. Brasília-DF, INEP, 1991.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Igualdade e Liberdade, Pluralismo e Cidadania: O Acesso à Educação dos Negros e Mestiços na Bahia. Córdoba\Argentina: Universidade Católica de Córdoba, 1997, Tese de Doutorado, 402 p.

_____. Educação e cor de pele na Bahia. Cadernos Nepre, Cuiabá-MT, n. 4, jul/dez 2006, p. 7-33.

MENDONÇA, Sônia Regina de; FONTES, Virgínia Maria. História do Brasil Recente (1964 – 1980). São Paulo: Ática, 1988.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____. Ruptura e continuidade na ditadura brasileira: a influência da cultura política. In: ABREU, Luciano Aronne de; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (organizadores). Autoritarismo e cultura política. Porto Alegre: EDIPUCRS; Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 9 – 32.

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

PIVETTA, Marcos. O Impacto na Academia. *Revista Pesquisa FAPESP*. Edição n. 218, abril de 2014, pp. 32-36.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana (organizadores). Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 35-95.

_____. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2000.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (organizadores). História e História da Educação: o Debate Teórico-Metodológico Atual. Campinas/SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2006, pp. 7-15.

_____. Florestan Fernandes e a Educação. *Estudos Avançados* 10 (26), 2003, p. 71-87.

SANT'ANNA, Luiz Alberto Sciamarella. Georges Duby e a Construção do Saber Histórico. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

SILVA, Genilson Ferreira da. O Ruído do Silêncio: o público, o privado e as relações raciais na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/1961 (1948-1961).. Salvador: Universidade do Estado da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2013, Dissertação de Mestrado, 126 p.

SOARES, Eliane Veras. Florestan Fernandes: o militante solitário. São Paulo: Cortez, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1957.

THOMPSON, E. P. A Miséria da Teoria. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WAGLEY, Charles. A Revolução Brasileira: uma análise da mudança social desde 1930. Livraria Progresso Editora, s/d.

ZANETIC, João. Florestan Fernandes e a Defesa da Escola Pública. Revista Edusp, janeiro de 2006, p. 6-14.