



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE

**Genilson Ferreira da Silva**

**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**

**2013**

**Genilson Ferreira da Silva**

**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)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia para a obtenção do título de mestre em educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Conceição Santana

Salvador

2013

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

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) / Genilson Ferreira da Silva . - Salvador, 2013.  
129f.

Orientadora: Elisabete Conceição Santana .  
Dissertação ( Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2013.

Contém referências.

1. Racismo - Brasil. 2. Negros - Educação. 3. Ensino - Legislação - Brasil. 4. Educação e Estado. I. Santana, Elisabete Conceição. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD:305.89

## FOLHA DE APROVAÇÃO

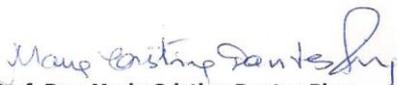
**"O RUÍDO DO SILÊNCIO: O PÚBLICO, O PRIVADO E AS QUESTÕES  
RACIAIS NA TRAMITAÇÃO DA LEI 4024/1961"**

**GENILSON FERREIRA DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de abril de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



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



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



**Prof. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Doctorado En Ciencias de La Educación  
Universidade Católica de Córdoba

## AGRADECIMENTOS

### O Morto

Eu estava dormindo e me acordaram  
E me encontrei, assim, num mundo estranho e louco...  
E quando eu começava a compreendê-lo  
Um pouco,  
Já era hora de dormir de novo!

Mario Quintana

São muitos e igualmente especiais...

À Alzivane e à Alzira pelas importantes observações e correções.

À professora Elisabete Santana, minha atenciosa orientadora, pelas orientações seguras e valorosas, características presentes nos verdadeiros mestres.

À professora Jaci Menezes pelas importantes contribuições que apontaram caminhos na co-orientação.

Aos Colegas do Campus VI da UNEB, Caetité, em especial Jairo Carvalho e Márcia Cristina pelas conversas e troca de ideias.

## RESUMO

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)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2013.

Entre os anos de 1948 e 1961 acontece um evento que marca a história política da educação brasileira: a tramitação do Projeto de Lei que viria a se tornar nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os treze anos de tramitação do mencionado projeto, também chamado Projeto Mariani, fora marcado por intensas disputas políticas e ideológicas, reflexo da conjuntura política e econômica do período ora analisado. A trama política que caracteriza essa temporalidade encontra-se nos embates que separam em campos opostos defensores da escola pública dos defensores da escola privada, ambos os grupos organizando-se para firmar seus interesses através da Lei de Diretrizes e Bases. O período estudado coincide com discussões acerca da realidade racial brasileira, com a apresentação de dados estatísticos vinculados à origem étnica dos brasileiros trazidos nos Censos de 1940 e 1950, sobretudo, pois o Censo de 1960 só informa o contingente de brancos, negros, pardos e amarelos, como também se observou o desenvolvimento de diversos estudos que tomaram a realidade racial como tema, possibilitando o questionamento da tese de que o Brasil era um exemplo de convivência racial harmônica e constatando de que se tratava de uma realidade onde o racismo persistia. Para a realização desta pesquisa considerou-se relevante analisar as disputas entre defensores da educação pública e defensores da educação privada à luz da realidade racial brasileira, referenciando-se nos discursos de dois personagens envolvidos na referida disputa: Anísio Teixeira e Carlos Lacerda.

Palavras-chave: Educação - Lei de Diretrizes - Racismo – Escola Pública – Escola Privada

## **ABSTRACT**

Between 1948 and 1961 an event happens that marks the history of Brazilian education policy: the processing of the bill that would become our first Law of Guidelines and Bases of National Education. The thirteen years of discussion of that project, also called Project Mariani, was marked by intense political wrangling and ideological reflection of the political and economic conditions of the period now analyzed. The political plot featuring this temporality lies in clashes that separate into opposing camps advocates of public school advocates of private school, both groups organizing themselves to secure their interests through the Law of Guidelines and Bases. The study period coincides with discussions of Brazilian racial reality, with the presentation of statistical data related to the ethnic origin of Brazilians brought in Census 1940 and 1950, mainly because the 1960 census only reports the number of whites, blacks, browns and yellow, as also noted the development of numerous studies that have taken the reality of race as a theme, allowing the questioning of the notion that Brazil was an example of racial harmony and coexistence noting that it was a reality where racism persisted. For this research, it was considered important to analyze the disputes between advocates of public education and advocates of private education in the light of Brazilian racial reality, referring to the speeches of two characters involved in that dispute: AnísioTeixeira and Carlos Lacerda.

Key-words: Education - Guidelines Law – Racism - Public School - Private School

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I – História, Educação e Relações Raciais no Brasil .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO II - Condições Históricas de Tramitação do Projeto de lei 2.222/1948 .....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO III – Discursos e Práticas Educacionais de Anísio Teixeira: possibilidade de inserção de negros e mestiços na educação formal?.....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO IV – A Defesa da Educação Privada na Tramitação da Lei de Diretrizes: Carlos Lacerda um de seus principais porta-vozes.....</b>	<b>88</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>119</b>
<b>Documentos .....</b>	<b>127</b>



## **INTRODUÇÃO**

## **1. Considerações sobre o tema e a estruturação da dissertação.**

José Eduardo Agualusa, renomado escritor angolano, referindo-se à realidade racial brasileira informa-nos o que historicamente relutamos em admitir: o Brasil não reconhece sua parcela africana, em vez disso, inclina-se para a Europa. Agualusa chega mesmo a afirmar que o Brasil ainda é colônia, numa clara alusão ao fato das questões raciais brasileiras não terem sido resolvidas, remetendo-as ainda ao tempo colonial, pois, segundo o referido escritor “O Brasil ainda é um país moldado na escravatura, igual à África. O Brasil tem uma África dentro de si e às vezes não lhe dá atenção”. (AGUALUSA, 2004). A invisibilidade da parcela africana por parte dos brasileiros, em nossa compreensão pode ser explicada a partir da histórica recusa dos brancos em não admitir negros, mestiços após o fim da colonialidade, com o conseqüente fim da escravidão.

O olhar externo sobre o Brasil consegue enxergar, de imediato, diferenças em nossas relações interétnicas, escondidas pelo mito da democracia racial. A negligência quanto à análise das questões raciais em nosso país por muito tempo provocou avaliações, por parte de cientistas sociais, que pouco se referenciavam na origem étnica e racial das populações envolvidas. Também no campo da educação essa tendência persistiu durante muito tempo, tendo acontecido, recentemente, mudanças nos enfoques das pesquisas, que têm colocado o racismo como referencial para as análises dos problemas educacionais brasileiros.

Confirmando essa tendência das ciências sociais em tomar o racismo como fator importante para avaliar os problemas nacionais, a presente dissertação procura analisar um grande acontecimento da História da Educação Brasileira sob a ótica do racismo. Esse grande acontecimento da História da Educação Brasileira diz respeito ao processo de tramitação do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional que suscitou, ao longo de treze anos de trâmite, veementes embates que colocaram em lados opostos políticos, educadores e intelectuais, uns fazendo a defesa expressa de uma educação pública, como sendo responsabilidade total do Estado brasileiro e outros propondo uma educação privada com a utilização de recursos públicos.

Para estudar o embate acima descrito, considerou-se importante submetê-lo às análises de interpretações das questões raciais brasileiras, sobretudo porque, além do tema nunca ter sido avaliado sob essa ótica, há importantes indícios de que o debate ocasionado pela tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, embora perpassado pela ideia de democracia racial, tenha conexões diretas com as relações raciais, pautadas no racismo.

O ponto de partida para a realização da pesquisa foi indagar o que se segue: como educadores, intelectuais e políticos, no período de 1948 a 1961, defensores da educação privada e defensores da educação pública, se posicionavam quanto à questão racial? Responder a essa pergunta de partida, e isso ficou muito claro desde o início da pesquisa, exigiria a adoção de uma nova abordagem de análise e a consequente adoção de novas fontes.

Para avaliar a possibilidade do impacto do racismo nos debates realizados ao longo dos treze anos de tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (Projeto 2.222/1948), projeto este também conhecido como “Projeto Mariani” optou-se por analisar os dados referentes à educação e à cor dos brasileiros presentes nos Censos de 1940, 1950 e 1960, além dos discursos de dois nomes que estiveram diretamente envolvidos na defesa da educação pública e na defesa da educação privada, respectivamente, o educador e intelectual Anísio Spínola Teixeira e o político Carlos Frederico Werneck de Lacerda.

A realização da pesquisa implicou nesta dissertação ser estruturada em quatro capítulos, onde se busca, em cada um deles, tratar de um subtema específico, procurando não ser estanque e abordar do tema geral de forma decomposta nos capítulos citados.

O primeiro capítulo, além de apresentar o tema, trata das relações entre História e Educação, apontando para o fato de que as transformações positivas por que passa essa ciência ao longo do século XX, que a faz proceder tomando como referencial novos temas, novos métodos, novas abordagens e novas fontes, embora alguns autores considerem que a Educação ainda não é vista como um campo de investigação do conhecimento histórico compreende-se no capítulo citado que a tendência é considerar que a relação entre História e Educação vem se estreitando ultimamente. O capítulo em questão também apresenta considerações sobre as relações raciais brasileiras, a ideia de

democracia racial e as questões pertinentes à Educação. Dessa forma, em todo o capítulo é possível constatar o diálogo da História com a Sociologia e a Antropologia.

No capítulo seguinte buscou-se construir um perfil das relações raciais brasileiras durante os treze anos de tramitação do Projeto de Lei 02222, período este que envolve três décadas de nossa história, visto que o referido Projeto fora elaborado em 1947, enviado ao Congresso em 1948 e por ele tramita nos últimos anos da referida década, bem como por toda a década de 1950 e início da década de 1960. Utilizando-se da Estatística, o segundo capítulo avalia os dados presentes nos Censos Demográficos de 1940, 1950 e 1960 que trazem a variável cor relacionada à educação para demonstrar a existência do racismo em nossa sociedade, pois os números analisados demonstram diferenças bastante consideráveis da participação de brancos, pretos e pardos (termos presentes nos Censos) na educação formal.

Reservamos para o terceiro capítulo uma análise dos textos e discursos de Anísio Teixeira sobre educação popular, bem como sua proposta de educação posta em prática com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, construído na Bahia, cidade de Salvador, em 1950. Tal proposta de educação integral visava a implantação de Escolas em espaços habitados pela população pobre, considerados por nós como espaços habitados por negros e mestiços, a partir de referências obtidas no diálogo construído entre a história e a geografia. Nossa ideia era tentar mostrar que esta proposta de escola em tempo integral possibilitou a inserção de negros e mestiços. Ainda, neste capítulo, recorreremos à estatística após considerar os Censos Demográficos de 1940, 1950 e 1960 como importantes para traçar o perfil racial da educação baiana e daí relacioná-lo com a proposta de educação popular de Anísio Teixeira.

Por último, no quarto capítulo, preocupamo-nos em avaliar a defesa da educação privada presente nos textos e discursos de seu principal representante, Carlos Lacerda, e identificá-la como um dos principais impedimentos de ingresso da população negra e mestiça à educação formal. No capítulo em questão, procurou-se informar que a defesa da educação privada implicou na manutenção de uma prática que caracterizava a educação brasileira que era o alto grau de estabelecimentos de ensinos dominados pela iniciativa privada. Ainda, neste capítulo, os estudos realizados pontuaram a importância do Substitutivo Lacerda para as pretensões privatistas além de buscar relacioná-lo com o

discurso udenista, bastante representativo de um setor político brasileiro muito próximo aos interesses de nações que exerciam o papel de domínio imperialista.

As informações obtidas através da pesquisa e colocadas ao longo dos quatro capítulos que compõem esta dissertação nos direcionaram a fazer a defesa de que houve um embate ideológico durante o processo de tramitação do Projeto de Lei 2.222/1948, tendo como pano de fundo as diferenças raciais em um momento histórico que coincide com a apresentação dos dados raciais nos Censos Demográficos aqui citados, como também do desenvolvimento de pesquisas que tomara nossas relações raciais como tema a partir da experiência da vinda de pesquisadores dos Estados Unidos e França, redundando em múltiplos trabalhos que tenderam a questionar o mito da democracia racial que apontava o Brasil como exemplo de convivência pacífica entre os diversos grupos étnicos, mormente negros e brancos. Nessa direção, não podemos esquecer-nos de um fato importante, que também coincide com o processo de tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes, que é o amadurecimento das militâncias negras que também contribuiu para o questionamento de relações raciais cordiais no Brasil.

## **2. Considerações Teóricas e Metodológicas.**

A definição e sistematização das fontes são de fundamental importância para o desenvolvimento de uma metodologia. Com a intenção de tomar a Educação como um campo de investigação foram selecionados documentos de origens diversas, o que exige procedimentos de investigação distintos. Sobre a seleção documental é preciso salientar que esta procurou preconizar aquilo proposto pela Nova História, quando em oposição à história tradicional que só via a possibilidade de investigação histórica através de certos tipos de documentos, sobretudo os oficiais, ampliou a noção de documento em razão da adoção de novas abordagens e novos temas.

Quanto ao uso das fontes convém, de forma breve, apresentá-las informando onde cada uma delas se encontra dentro do corpo da dissertação. Os documentos selecionados e que possibilitou o presente texto começaram a ser utilizados no Capítulo I. O exercício de se fazer uma breve avaliação das relações raciais brasileira, observando a presença do negro como um problema, exigiu o uso de documentos como

jornais editados por intelectuais negros ligados à Frente Negra Brasileira, entre os anos de 1918 a 1948, aparecendo na lista jornais como **O Alfinete, O Clarim da Alvorada, A Liberdade, A Voz da Raça, O Getulino, A Chibata e A Alvorada.**

Concretamente, as fontes documentais utilizadas no Capítulo II, procuraram fazer análise das condições históricas de tramitação do Projeto de Lei 2.222, também conhecido como Projeto Mariani, que fora enviado ao Congresso Nacional em 1948. Neste capítulo figuram na lista de documentos utilizados, além do citado Projeto de Lei, o *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*, que analisados em consonância com artigos publicados no Jornal **O Estado de São Paulo**, entre os anos de 1958 e 1960, propunha descrever os embates que envolveram defensores da educação pública e os defensores da educação privada. É importante sublinhar a utilização dos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE dos anos de 1940 e 1950, documentos reveladores de dados quantitativos sobre a situação racial e a educação brasileira, além da Lei Afonso Arinos, episódio marcante da história das relações raciais que, na década de 1950, considerou o preconceito de raça ou de cor como contravenção.

As fontes documentais presentes no III Capítulo, em sua grande parte são os discursos de Anísio Teixeira reafirmando a defesa da escola pública embasada na proposição de construção de espaços educacionais como a Escola Parque. Inclui-se ainda na lista de documentos deste capítulo dados estatísticos do IBGE sobre as condições de educação da população baiana, entre os anos de 1940 e 1950, relacionados com as questões raciais, mostrando diferenças substanciais entre as condições da população branca e a população negra e mestiça.

No tocante ao Capítulo IV, alguns documentos utilizados no Capítulo I como o Projeto de Lei 2.222, reaparecem para serem confrontados com os discursos de Carlos Lacerda defendendo a escola privada, que aparecem, sobretudo no Diário do Congresso Nacional durante o período em que fora deputado federal. Fazem parte da lista de documentos deste capítulo o **Substitutivo Lacerda, a Lei de Diretrizes e Bases 4.024** e os Censos Demográficos do IBGE de 1950 e 1980.

Na escolha das fontes considerou-se que, metodologicamente, a pesquisa se insere no campo da Educação, optando-se pela Análise de Conteúdo para selecionar, extrair e analisar os dados contidos nos diversos tipos de documentos utilizados e acima

mencionados. Saliente-se que os documentos, embora sejam escritos, são de diversos aspectos e origens, o que implica dizer que não serão analisados da mesma forma.

Originariamente, a análise de conteúdo aparece como método no final do século XIX, muito utilizado numa perspectiva de objetividade e quantificação, características muito próprias do paradigma positivista. Ao longo do século XX, o referido método se revelou bastante útil para pesquisas de cunho dialético e fenomenológico, sendo utilizado pela sociologia, antropologia, história, demografia, dentre outras ciências (MORAES, 1999, p. 7).

Essencialmente, a análise de conteúdo consiste num método de pesquisa em que seu uso implica na descrição e interpretação de conteúdos de documentos e textos verbais e não verbais, podendo ser tais descrições de cunho qualitativo ou quantitativo, que “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (ibidem, p. 8). Evidentemente, que hoje, as análises não traduzem mais a objetividade e a imparcialidade pretendida pelo paradigma positivista, visto que o conteúdo do documento não tem um significado único e, noutra direção, o pesquisador ao utilizar o método, deve compreender que se trata de uma análise pessoal dos dados, sendo a subjetividade uma característica inerente ao método.

Essa mudança epistemológica da Análise de Conteúdo, enquanto método, que vai da pretensão à imparcialidade e à objetividade para a aceitação da subjetividade na pesquisa científica, historicamente tem a ver com as mudanças por que passam as ciências sociais ao longo do século XX, como é o caso da História, que numa perspectiva interdisciplinar, propõe a ampliação do campo investigativo com a adoção de novas fontes, de novas abordagens e de novos temas que passam ser reivindicados. A ampliação da noção de fonte, por exemplo, que vai além da noção de documento produzido pela história política do século XIX, exige do método um redimensionamento para poder analisar fontes documentais como: jornais, revistas, livros, cartas, cartazes, filmes, discos, diários pessoais, fotografias, quadros, gravuras, obras de arte e tantos outros documentos que aparecem em razão das inovações tecnológicas processadas na sociedade a partir de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais.

Como bem observa Maria Laura P. B. Franco (2005, p. 13), a mensagem é o ponto de partida da Análise de Conteúdo,

seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado...

Além disso, torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores.

A presente pesquisa ao optar por fazer uso da Análise de Conteúdo, em sua vertente qualitativa, observou que a utilização do método permitiria explorar os documentos considerando a possibilidade de processar orações, palavras, frases e expressões e, posteriormente, submetê-las às interpretações de cunho sociológico, antropológico e histórico, o que significa um importante tratamento metodológico dos documentos.

A utilização do método, aqui descrito, implicou em etapas de fundamental importância no sentido de levantar as informações nos documentos, bem como de entender as mensagens neles contidas. Em termos práticos, a pesquisa inclui etapas importantes, a começar pela leitura de textos documentais, seguida do processo de redução dos dados, que implicou em selecionar orações, frases, expressões e informações mais relevantes sobre racismo e suas conexões com o processo de tramitação do Projeto de Lei de nossa primeira LDB, para posterior sistematização e análise dos dados obtidos até chegar à elaboração de conclusões.

Todas as etapas da presente pesquisa têm sido desenvolvidas tomando como referência a perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade é de suma importância para a pesquisa, visto que as categorias, os objetos e os conceitos utilizados não são todos de domínio de uma única ciência social, necessitando da aproximação entre as ciências sociais. Desse modo, reportando ao que fizera a Nova História 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, a Geografia e a 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 e de preconceito de marca, por exemplo, ficam mais bem entendidos quando estudados dentro da Antropologia e Sociologia.

Ainda no que tange à perspectiva interdisciplinar presente nesta pesquisa, a aproximação da História com a Geografia e a Estatística subordinou-se aos mesmos princípios observados quando se faz a aproximação entre a Antropologia e Sociologia. Com a Geografia importa investigar o impacto do racismo nas condições de habitação da população brasileira, para verificar a existência de segregação residencial e daí perceber se uma proposição, como a de Anísio Teixeira, avaliada no terceiro capítulo desta pesquisa, que é a construção de Escola de Tempo Integral em espaços pobres da cidade do Salvador, é impactante do ponto de vista de possibilitar o ingresso de negros e mestiços na educação formal.

O uso da Estatística ao longo de todo o segundo capítulo se fez necessário para selecionar os dados presentes nos Censos Demográficos dos anos de 1940, 1950 e 1960, como o intuito de demonstrar a persistência do racismo na sociedade brasileira, sobretudo quando se compara a participação dos brancos na educação formal com a participação de negros e mestiços. A perspectiva interdisciplinar adotada por esta pesquisa evita, em termos teóricos, o uso de conceitos e análises que sejam ortodoxas.

O foco da pesquisa é demonstrar a existência do racismo na educação brasileira, em especial no processo de tramitação do Projeto de Lei que se transforma em Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961. O conceito de racismo é tomado dos estudos de Aníbal Quijano (2005, 2009), e entendido como um traço da colonialidade, nascida na Modernidade, quando certas relações históricas surgidas na Europa Ocidental promovem o aparecimento do capitalismo comercial, articulado

posteriormente com a colonização, advinda da expansão europeia e necessária para o processo de expansão do capitalismo.

O interesse foi o de entender o conceito de racismo vinculado ao conceito de colonialidade. Quijano (2009) considera o racismo como resultado da dominação colonial que se constrói na Modernidade. Essa dominação colonial define papéis diferentes para os vários grupos com quem os povos europeus, na condição de dominantes, se relacionam. Dessa forma a colonialidade define, dentro do mundo do trabalho, como forma de possibilitar uma exploração que sustentasse o capitalismo, o trabalho livre e assalariado para os brancos, o trabalho servil para os ameríndios, numa grande extensão do continente americano, com exceção do Brasil, onde a população indígena foi escravizada e o trabalho escravo para os negros oriundos do continente africano, implicando no padrão mundo de poder eurocentrado.

Essa forma de os europeus de se relacionarem com outros grupos étnicos a partir da Modernidade e do advento do capitalismo gera a imposição de novas identidades, quando grupos humanos heterogêneos são homogeneizados dando origem a identidades forçadas e fechadas como “índios” e “negros”. Esse processo de construção de identidades raciais únicas para aqueles que não são europeus coincide com a formação da construção do Estado-nação, que noutra direção tende a confirmar a existência das diferenças políticas entre os brancos europeus, como também determinar o direito à nacionalidade consentida pelo sangue e perpetuada pelos costumes, pela língua nacional e o sentido forte de pertencimento a um grupo, o *ethos nacional* (MALACHIAS, 2006). O nacionalismo ao costurar o sentido de pertencimento e de identidade entre os europeus reforçava a ideia de raça, pois colocava os não-brancos como incapazes de realizar os feitos dos europeus.

Racismo é, por consequência, um traço da colonialidade, nascido da relação Europa/América, elaborado ao longo dos séculos até chegar à sua versão final que é o racismo científico do século XIX<sup>1</sup>. Tomando as características fenotípicas para classificar os agrupamentos humanos como superiores ou inferiores, o racismo é uma

---

<sup>1</sup>Michel Banton em seu livro *A Ideia de Raça*, muito apropriadamente, considera que embora o conceito científico de raça tenha sido elaborado no século XIX, o uso do termo já se faz presente entre os europeus por volta do século XIV. Para esse autor com a formulação científica do racismo aparece a distinção dos seres humanos do ponto de vista físico e mental.

construção mental, uma ideologia, entendendo este último conceito como sendo, segundo Michel Löwy, reportando-se a Karl Mannheim:

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).

O racismo construído a partir da Modernidade tende a persistir mesmo com o fim da colonialidade nos espaços que sofreram diretamente com o processo de colonização. Quijano (2005) considera o racismo como traço da colonialidade e mais duradouro do que ela. A persistência do racismo implica na reafirmação da não identidade entre os povos que se relacionaram de forma desigual dentro da colonialidade, o que implica afirmar que sociedades pós-colonizadas constroem mecanismos permanentes que impedem a ascensão social daqueles que não tem origem europeia, no caso do Brasil, negros, mestiços e indígenas.

No entanto, constatar a persistência do racismo no Brasil não é uma tarefa fácil, visto que tal ideologia vem sendo historicamente ocultada pela ideia de *democracia racial*, com o fito de “esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível das relações interétnicas” (MOURA, 1988, p. 30).

A persistência do racismo, como traço fundamental da colonialidade, é tomado como referencial teórico nesta pesquisa com o propósito de tentar demonstrar que uma das formas de impedimento da cidadania ativa de negros e mestiços (pretos e pardos segundo os Censos Demográficos de 1940, 1950 e 1960) e da manutenção da defasagem histórica entre negros e brancos em nossa sociedade encontra-se na Educação.



## **CAPÍTULO I -**

### **História, Educação e Relações Raciais no Brasil**

## 1. *Sobre História e Educação, algumas considerações.*

Ciro Flamarion Cardoso em seu livro *Uma Introdução à História* (1981, p. 28) chama-nos atenção para a polissemia que o termo história apresenta. Dessa forma, é preciso diferenciar **história-acontecimento** de **história-conhecimento**. O primeiro termo diz respeito aos fatos sociais, às ações dos homens no espaço e tempo, ao passo que o segundo implica na ciência que toma por objeto de estudo os fatos sociais. Há ainda um terceiro sentido para história, que seria o conjunto da obra dos historiadores, também chamada de historiografia. Essa ciência, história conhecimento, portanto, historicamente, passa por relevantes transformações, o que faz Peter Burke (1992, p. 7-8) afirmar que:

Mais ou menos na última geração, o universo dos historiadores se expandiu a uma velocidade vertiginosa. A história nacional, dominante no século dezenove, atualmente tem de competir com a história mundial e a história regional (antes deixada a cargo de “antiquários” amadores) para conseguir atenção. Há muitos campos novos, frequentemente patrocinados por publicações especializadas. A história social, por exemplo, tornou-se independente da história econômica apenas para se fragmentar, como alguma nova nação, em demografia histórica, história do trabalho, história urbana, história rural e assim por diante.

O “universo dos historiadores” a que se refere Peter Burke pode muito bem ser entendido com aquilo que propõe a Nova História, movimento da historiografia europeia, nascida na França e que apresenta mudanças nas investigações dos fatos humanos referentes ao tempo passado. As transformações propostas são tantas que se pensa em **novos problemas, novas abordagens e novos objetos**, proposições estas colocadas em oposição a uma história conhecimento tida como tradicional, essencialmente política, em que os fatos já estão dados e presentes nos documentos oficiais.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sobre o paradigma tradicional, também chamada de Escola Metódica ou Positivista ver o primeiro capítulo do livro de José Carlos Reis *A História: entre a filosofia e a ciência*, Ática, 1996. Quanto à Nova

No que se refere a **novos problemas**, a Nova História, herdeira da experiência histórico-intelectual da Escola dos Annales, na segunda década do século XX, apresenta a noção de que o fato histórico não está dado, não é definitivo como propunha a concepção positivista de história, ao contrário os fatos devem ser submetidos a um rigor investigativo por parte do historiador, em que compreender o tempo presente pelo tempo passado e vice versa (LE GOFF, 1996) é a tônica de uma história problematizadora. Ao historiador cabe perscrutar, inquirir e romper com as explicações apresentadas pelos historiadores tradicionais.

Nessa nova perspectiva de análise dos fatos históricos, entende-se que estes não podem e nem devem ser abordados de uma forma única e nem a objetividade<sup>3</sup>, afirmada pela historiografia tradicional do século dezanove, é o melhor caminho para explicar as ações dos homens no tempo e no espaço. Por isso, propor “novas abordagens” para o conhecimento histórico supõe enxergar o passado numa perspectiva particular, que dá margem para uma “história vista de baixo”.<sup>4</sup> Daí os Annales afirmam a expressão “novas abordagens” tira da invisibilidade vários atores históricos e dá bastante atenção à história da cultura popular (BURKE; 1992).

Essa nova tendência da História se completa com a perspectiva de ampliação do campo de pesquisa da história, projeta-se, portanto o discurso de **novos objetos**. Novos temas passam a interessar os historiadores, como por exemplo, o trabalho, a infância, a morte, a loucura, o clima, os gestos, o corpo, a feminilidade, a fala, o silêncio (Idem; 1992).

As três proposições aqui descritas trazem para a história conhecimento inovações importantes que podem ser traduzidas na ampliação da noção de documentos; na percepção de que toda ação humana é histórica; na aproximação da história a outras ciências sociais, a partir da colaboração interdisciplinar; na definição do tempo próprio

---

História o primeiro capítulo do livro *A História Nova*, Martins Fontes, 1990, organizado por Jacques Le Goff e também de autoria deste, é bastante elucidativo.

<sup>3</sup> Sobre a objetividade e subjetividade na história conhecimento Clóvis Moura em seu livro *As Injustiças de Clio: o negro na Historiografia Brasileira. Belo Horizonte: Oficina do Livro, 1990*, pondera afirmando que “Todos os conceitos, as categorias com que a ciência histórica labora, são subjetivas: por isto que elaboradas pelo cérebro humano. Mas, o que precisa ser destacado é que elas só têm eficiência prática quando não são arbitrariamente estabelecidas, mas apresentam o nexo aproximativo mais elevado entre o conhecimento histórico em determinada época e a realidade.”

<sup>4</sup> A expressão “história vista de baixo” utilizada largamente a partir dos Annales em oposição à “história vista de cima”, característica do paradigma tradicional, implica dizer que não cabia à História conhecimento intensa valorização de uma história política, puramente narrativa, extraída dos documentos oficiais, reveladora dos grandes vultos, estadistas e grandes homens da política.

da história, lugar de onde se observa as mudanças e permanências. Essas novidades demonstram que o objetivo da história, como escreve Clóvis Moura (1990; p. 22) é a preocupação com o “homem sido e a-ser”, por isso a importância da relação tempo passado e tempo presente.

Como já foi dito os Annales surgem a partir da ideia inicial de se criar uma abordagem nova e interdisciplinar da História, se contrapondo à História política e narrativa. No entanto, os Annales não se constituem num corpo único, uniforme e coeso, pelo contrário, após sua fundação, percebe-se nitidamente três momentos distintos na forma de se abordar a História. Na sua primeira geração, tendo como núcleo formador Marc Bloch e Lucien Febvre, são realizadas rupturas com a história conhecimento tida como tradicional. As transformações observadas na história dizem respeito à recusa da história política, a busca de associação com outras ciências sociais e uma preocupação com análises econômicas e sociais dos fatos históricos. Na “Era Braudel”, como ficou conhecida a segunda fase dos Annales, por conta da total influência do historiador Fernand Braudel, as análises dos fatos históricos são observadas dentro de uma temporalidade de longa duração. A terceira fase, que tem como expoentes os historiadores Jacques Le Goff, Georges Duby, André Burguière, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Revel, entre tantos outros, tem por características o retorno da história política<sup>5</sup>, ampliação da interdisciplinaridade e análises dos fatos históricos dentro de um tempo de curta duração.

As influências dessa concepção de História Nova no Brasil já se fazem presentes nos anos trinta do século vinte, devido à experiência de Fernand Braudel como professor da Universidade de São Paulo, como também das pesquisas sobre a sociedade brasileira desenvolvidas por Gilberto Freyre, sobretudo o trabalho *Casa Grande e Senzala* (BURKE, 1997). Assim a relação do Brasil com a Nova História está associada à primeira e segunda gerações dos Annales. Nos anos oitenta do século passado, novamente o paradigma dos Annales é levado a sério pelos historiadores brasileiros e o diálogo que se estabelece é com as mudanças operadas por aqueles historiadores identificados com a terceira geração. Seja no diálogo estabelecido com a primeira e

---

<sup>5</sup>Sobre o retorno da história política na Terceira Geração dos Annales o texto de Marieta de Moraes Ferreira, cujo título é *A Nova “Velha História”: o retorno da história política*, publicado na Revista Estudos Históricos, n. 10, 1992, traz informações preciosas sobre como esta área da história deixa de ser vilã e passa a ser preocupação dos historiadores na década de 1960.

Ver também o livro organizado por René Rémond, *Por uma História Política*, editado pela FGV em 2003.

segunda gerações ou no diálogo construído com a terceira geração dos Annales, o certo é que os historiadores brasileiros no final do século passado tomaram aspectos dessa concepção de história que vieram para ficar “entre eles a ampliação considerável dos objetos e estratégias de pesquisa e a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica” (FLAMARION CARDOSO, 1997, p. 22-23).

Os novos direcionamentos apresentados pela historiografia brasileira a partir dos anos de 1980, sem dúvida, põem em relevo temas jamais antes pesquisados. Além de revelar novos temas, essa nova concepção de história recupera e traz a baila uma nova história política, que se mostra problematizadora e que dialoga com a sociologia e a antropologia. Diante da possibilidade de investigação de novos temas, o negro e as questões raciais brasileiras deixam a invisibilidade e ganham novas abordagens e para tanto, novos documentos são buscados pelos historiadores para desvendar o universo da escravidão; da diáspora; da vida da gente de cor pós-abolição; da presença negra nos movimentos sociais e políticos; da formação de entidades próprias dos negros, como é o caso da Frente Negra; da miscigenação e questão racial.

Assim, no que se refere aos negros, a historiografia brasileira apresenta bastantes novidades, sendo Kátia Mattoso, com seu livro *Ser escravo no Brasil*, a primeira a abrir caminhos. Além de Mattoso vale sublinhar a importância de historiadores como João José Reis com o seu livro *Rebelião escrava no Brasil*; Manolo Florentino e José Roberto Góes com *A paz das senzalas*; Robert Slenes, um brasilianista, autor de *Na senzala, uma flor* (VAINFAS, 1999).

Inegavelmente, tudo que foi aqui exposto sobre as mudanças na história conhecimento e a sua conseqüente ampliação de temas aponta para a consolidação desta ciência em território brasileiro, o que implica dizer que sua relação com a educação, como campo de conhecimento, vem sendo estabelecida. Todas aquelas propostas de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, tendem a reafirmar, para muitos pesquisadores da educação, formados em história, que a educação é um campo fértil e aberto para a ampliação de pesquisa, sendo possível investigar vários temas inclusive sobre o negro e as questões raciais. Porém, alguns pesquisadores da educação consideram que existe certa marginalização por parte dos historiadores quanto a

considerar a educação como um domínio de investigação. Sobre essa questão convém reportar a Demerval Saviani (2006, p. 12) que a esse respeito ponderou:

A propósito, cabe observar a dificuldade dos historiadores em reconhecer a educação como um domínio de investigação histórica. Veja-se o exemplo do livro *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*, recentemente publicado. A obra compõe-se de dezenove capítulos distribuídos em três partes. A parte I trata dos “Territórios do Historiador: áreas, fronteiras, dilemas”. Os cinco capítulos aí incluídos versam sobre “História Econômica”, “História Social”, “História e Poder”, “História das Idéias” e “História das Mentalidades e História Cultural”. Não só não aparece um “território” chamado “História da Educação” como esta não é sequer mencionada nos “territórios” reconhecidos como a História Social, a História das Idéias ou a História Cultural.

Nessa direção, ao analisar o livro de José D’Assunção Barros (2008), que apresenta o título *O campo da história: especialidades e abordagens* e que trata da produção do conhecimento histórico a partir de “dimensões”, “abordagens” e “domínios”, demonstrando o nível de especialidades a que chegou a história conhecimento, temos uma impressão semelhante àquela exposta acima por Demerval Saviani. No quadro da página 19, o autor esquadrinha o campo histórico, mostrando “dimensões” como “História Demográfica”, “História Econômica”, “História Política” “História Antropológica”, dentre outras; “abordagens” como “História Oral”, “História Serial”, “História Quantitativa” e “Micro-História”; “domínios” “História Urbana”, “História das Religiões” “História das Mulheres” e tantos outros, mas em nenhum destes campos, de fato, a História da Educação é apontada, seja como “dimensão”, seja como “abordagem” ou como “domínio”, corroborando, portanto, com as observações de do supracitado Demerval Saviani.

As considerações feitas por pesquisadores da Educação quanto à relação da História com esse domínio do conhecimento podem fazer sentido, no entanto tais considerações são necessárias para provocar um debate que seja enriquecedor no intuito de aprofundar as relações interdisciplinares que enriqueçam as pesquisas sobre a educação, mas é preciso considerar também que ultimamente os historiadores, no que pese a lacuna sobre educação como domínio de pesquisa presentes em livros sobre

teoria da história, estão tomando a educação como campo profícuo de investigação e ao fazê-lo propõe novos temas, abordagens diferenciadas com a consequente ampliação da noção de fonte documental.

A assertiva acima externada sobre a relação dos historiadores com a pesquisa em educação pode ser percebida na estruturação dos Simpósios Temáticos quando da organização dos Congressos de História, patrocinados pela Associação Nacional de História-ANPUH. No XXVII Congresso, por exemplo, ainda a ser realizado, dos 141 temas apresentados 14 podem ser considerados como constituindo relação da História com a Educação, sendo que os temas traduzem a prática do historiador de estar atento aquilo que já foi bastante pontuado neste capítulo que é o enriquecimento da pesquisa histórica levando em conta “**novos temas**”, “**novas abordagens**” e “**novas fontes**”. É por isso que no próximo Simpósio veremos temas como “Educação e formação da sociedade brasileira”; “Didática da História: articulação entre pesquisa e ensino”; “Formação de Professores: saberes e práticas no ensino de história”; “História da Educação no Meio Rural: sujeitos, práticas e representações”; “História e Quadrinhos: pesquisa e ensino em história e as interações com a nona arte”; “Memória, História e Ensino de História: diálogo entre diferentes saberes”; “O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: materiais didáticos, cultura escolar e identidades”; dentre outros tantos temas que aproximam ainda mais a história da educação.

As pesquisas que aproximam história e educação vêm avançando e estas têm o aval dos historiadores. Neste contexto, Berenice Corsetti (2006) pontua a importância do uso da técnica de análise documental na História da Educação, salientando as conexões com a história, além de demonstrar o uso de diversas fontes documentais como documentos legais (legislação), cadernos e livros escolares, registros de professores e alunos, documentos sobre imigração, jornais. As fontes utilizadas permitem aos pesquisadores abordagens de temas como práticas pedagógicas, História Cultural da educação de imigrantes, educação e processos de exclusão social. Nessa perspectiva, a História da Educação está em consonância com as transformações por que passa a história conhecimento no que tange à utilização de novos temas, novas abordagens e novos documentos.

Uma breve história da História da Educação no Brasil nos leva a constatar que as pesquisas no campo da educação ampliam suas investigações de cunho científico, a

partir da década de 1950, referenciando-se muito no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, criado para formular políticas públicas, mas que proporciona a realização de pesquisas educacionais, que naquele momento se preocupavam com as análises dos problemas externos da educação. (HAYASHI, 2008). Saliente-se que, além da criação do INEP, no Brasil desde o final dos anos 30 do século passado, a educação vinha sendo objeto de discussões acaloradas muito por causa do impacto causado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, bem como pelo processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases que põe em lados opostos defensores de educação pública e defensores da educação privada. Talvez por isso as análises sobre a educação se preocupassem mais com os problemas externos à educação, visto que até aquele momento o sistema educacional brasileiro estava em construção.

A respeito do processo de tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, que proporcionou um debate no campo educacional de riqueza incontestável, observa-se que esse episódio da História da Educação Brasileira possibilitou a elaboração de um vasto conjunto de documentos históricos, de singular importância para aqueles que pesquisam sobre os problemas externos da educação. Assim, observamos a publicação em jornais entre os anos de 1958 e 1961 de uma gama de textos opinando sobre o que deveria ser a Lei de Diretrizes e Bases, o Estado de São Paulo, por exemplo, apresenta uma série de textos de renomados educadores que faziam uma defesa expressa da importância da educação pública em suas páginas.

Também merecem destaques as publicações em forma de livro responsáveis por sistematizar textos e documentos a respeito da LDB, como é o caso do livro organizado por Roque Spencer Maciel de Barros, cujo título *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, reuniu textos em defesa da educação pública, além de trazer em apêndice documentos importantes como: o Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado em 1948; o Substitutivo ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda em 15 de janeiro de 1959; a redação final do Projeto de número 2.222-C, de 1957, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; as Emendas ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional enviadas ao Senado da República pela Comissão Estadual (Estado de São Paulo) de Defesa da Escola Pública; e o Substitutivo apresentado ao Senado pela Confederação Nacional da Indústria-SESI.

Não menos importante está o livro de Afro Amaral Fontoura, de 1962, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que procura comentar a LDB promulgada um ano antes e que inclui todas as Resoluções do Conselho Federal de Educação e Instruções sobre assuntos pertinentes ao Ministério da Educação e Cultura.

Ainda sobre a elaboração de documentos referentes à educação, evento que acontece fora das universidades, convém reportar ao denso trabalho de sistematização de fontes para a educação brasileira e baiana, realizado por Luís Henrique Dias Tavares, originalmente publicado em 1959 e republicado em 2000, por ocasião das comemorações do centenário de nascimento de Anísio Teixeira, encampado pelo Projeto Memória da Educação da Bahia, ligado à Universidade do Estado da Bahia-UNEB, tendo à frente pesquisadoras como Jaci Maria Ferraz Menezes, Maria José de Oliveira Palmeira, Maria Alba Guedes Machado Mello, Elisabete Conceição Santana, Regina Martins da Mata e Maria do Carmo Costa Sousa. O Guia de Fontes reporta-se a documentos como Decretos e Leis, permitindo uma pesquisa ligada aos problemas externos da educação.

As décadas de 70, 80 e 90 do século passado confirmam a educação como campo vasto de pesquisa, com a conseqüente ampliação de temas, que passam a ter análises como o dia-a-dia da escola, as questões curriculares, as relações efetuadas nas salas de aula e, mas recentemente, análise das questões raciais na educação. Sobre essa nova fase das pesquisas em educação as universidades e seus programas de pós-graduação têm uma contribuição bastante significativa.

Embora, admita-se que a produção científica em educação não tenha nascido nas universidades, mas é dentro dela que a pesquisa se amplia e toma novas feições, o que leva a considerar novos documentos, exigindo, portanto, ampliação de perspectiva de abordagem, como também de novos temas. Aqui, verificamos uma consonância com a experiência por que vinha passando a História. As referidas mudanças, no campo da educação, agora dentro das universidades, coincidem com a criação de cursos de pós-graduação, em 1965 da PUC-Rio e em 1969 PUC-SP (HAYASHI, 2008).

A experiência acadêmica de pesquisa em educação tem demonstrado que, para além da utilização de novas fontes e de investigação de novos temas, a relação educação e relações raciais tem sido cada vez mais objeto de estudos daqueles que entendem a educação como um campo de investigação histórica, que são em sua grande maioria

pedagogos e, alguns poucos profissionais ligados às ciências humanas (historiadores, antropólogos, sociólogos e economistas).

## **2. *Educação e relações raciais no Brasil: o negro como problema***

As questões raciais expressas no Brasil ligam-se ao racismo construído por ocasião do processo de colonização. Importa para essa pesquisa discutir as relações raciais a partir do conceito de colonialidade, tomado aqui juntos aos estudos de Aníbal Quijano (2005).

Colonialidade é um conceito que abarca várias dimensões, sejam elas econômicas, políticas, sociais e culturais. De forma sumária, colonialidade implica numa experiência histórica e abrangente que emerge no tempo moderno e se forma a partir da expansão europeia, referenciando-se no capitalismo comercial. É, sem dúvida, uma experiência globalizante que torna a Europa um lugar central, de onde é possível articular a dominação de outros espaços, mormente América, África e Ásia.

Uma das dimensões da colonialidade está na articulação capitalismo e colonização da América, onde se observa a subjugação econômica via domínio das formas de trabalho, bem como a articulação dessas formas de trabalho com os agrupamentos étnicos imersos nessa estrutura. Nessa direção, os europeus definem para si o trabalho livre e assalariado; o trabalho servil para a população indígena que não foi dizimada pela conquista; e o trabalho escravo para a população negra traficada da África.

A articulação do mundo do trabalho, a partir da colonialidade, com as diferenças apresentadas pelos grupos étnicos não seria possível sem a construção ideológica da ideia de raça, formulada com o fito de estabelecer as bases das relações sociais, do espaço a ser explorado, tendo os europeus como superiores racialmente aos demais grupos étnicos. Nessa perspectiva, o racismo aparece como um dos traços mais importantes de colonialidade. O racismo reafirma de uma só vez o poder político europeu, articulado em nível de mundo, e o poder social, agora obedecendo a uma hierarquia racial.

Essa estrutura de poder construída em nível global, eurocêntrica, exclui as populações não brancas da participação da vida econômica, social, política e cultural das sociedades colonizadas. No aspecto cultural, compreende-se que através do racismo, as demais populações, não europeias, são consideradas incapazes de construir subjetividade, nesse aspecto, os ameríndios e as populações africanas são tidas como incapazes de realizar cultura, de desenvolver tecnologia e, portanto, incapazes de expressar qualquer atividade intelectual. O racismo reduz estas populações à “condição de minoria”, posto que é “a maneira como um grupo social mais poderoso da população define grupos sociais com menos poder, colocando-o à parte e limitando sua participação na sociedade”. (SEYFERTH, 1983, p. 5). É nesse prisma que está sendo utilizado o conceito de colonialidade.

Por causa disso, o fim da colonialidade não implica o fim de um dos seus traços mais importantes, o racismo. Sobre esse aspecto Quijano (p. 35) escreve muito apropriadamente que:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população do mundo a partir da idéia 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.

As relações raciais historicamente constituídas no Brasil, em nossa compreensão, articulam-se com a colonialidade. Esse entendimento nos faz confirmar o que fora observado por Quijano (op. cit. 2005) que o racismo, experiência advinda do nosso processo de colonização, ainda se faz presente em nossa sociedade. O processo de emancipação política do Brasil, ocorrido no início dos anos vinte do século dezenove, bem como o fim da escravidão processado no final desse mesmo século, não foram capazes de superar o racismo.

Esse raciocínio, nos leva a compreender que o modelo de Estado-nação erigido no Brasil, sob a influência do racismo, e tendo à frente os remanescentes europeus, tende a desconsiderar os ameríndios, as diversas populações negras e os mestiços. Não há entre os diversos grupos étnicos brasileiros nenhuma identidade social. As relações constituídas são de estranhamento, sobretudo com as populações negras e negras-mestiças. Esse fato pode ser comprovado observando as considerações que a elite intelectual brasileira fez sobre o negro entre o século dezenove e o século XX.

Embora não seja objetivo desta dissertação discorrer sobre Estado-nação, considera-se importante pontuar alguns aspectos sobre o tema como forma de melhor compreender as questões raciais tão presentes nas relações que definem o Estado brasileiro. Sobre esse aspecto convém entender Estado-nação como sendo fenômeno histórico recente, em que os europeus consideram que só as sociedades tidas como modernas são capazes de vivenciar tal experiência histórica, ao passo que as sociedades consideradas “tradicionais” estariam distantes de compreender e viver experiência das nacionalidades (HOBSBAWM e RANGER, 1984). Esse pensamento impulsiona as elites brasileiras a identificar-se com aspectos europeus ao tempo em que desconsidera e se afasta de toda e qualquer manifestação da população brasileira descendente de africanos.

Ainda no que diz respeito ao Estado-nação, em termos conceituais, pode-se entendê-lo a partir de algumas características mais evidenciadas como a estruturação de uma burocracia estatal possibilitada pela formação de um governo central, seguida de uma delimitação de fronteiras, cujo território reúne pessoas levadas a partilhar além de um idioma, cultura e histórias comuns. Embora os Estados formados dessa experiência histórica não sejam homogêneos (HOBSBAWM, 1990), mas parece-nos razoável pensar que uma homogeneidade sempre foi pretendida e que esta foi cingida referenciada em uma identidade étnica, em um momento concomitante à formação do conceito de raça.

Pelo exposto, parece lógico considerar que a elite e parte da intelectualidade ao pensar o Brasil como Estado-nação, o faz apossando-se da experiência europeia, colocando a população negra e mestiça num lugar à parte, onde:

A atribuição de uma “identidade étnica” aos descendentes de africanos no Brasil sempre foi feita pelos brancos, e sempre assumiu uma conotação negativa, por mais que a elite e parte da intelectualidade neguem ou minimizem a questão do preconceito e da discriminação dos negros na sociedade brasileira (SEYFERTH, 1983, p. 6).

A presença do negro na sociedade brasileira é tida por parte considerável da elite intelectual brasileira como um problema, e seu estudo, como pondera Guerreiro Ramos (1981, p. 39), é feito “a partir de categorias e valores predominantemente da realidade europeia”, tendendo apenas a considerar a população negra como objeto de estudo, o que implica dizer que os resultados dessas “pesquisas” vêm permeados, em muitos aspectos, de “preconceitos acadêmicos” (MOURA, 1988, p. 17). Essa elite intelectual, que faz incursões pela história, pela sociologia e pela antropologia para repelir a presença negra no Brasil toma emprestada a ideia científicista de raça elaborada na Europa, bem como condenar a miscigenação como um fato nocivo à sobrevivência da civilização. Nomes como Capistrano de Abreu, Sílvio Romero, Oliveira Viana, Mello Moraes, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Paulo Prado, só para citar alguns, fizeram eco com o racismo científicista europeu. Numa direção culturalista e conciliatória está a principal referência de construção do discurso ideológico que deságua na concepção de democracia racial brasileira, Gilberto Freyre.

Os estudos de Capistrano de Abreu, que enveredam pela História, tendiam a classificar a população negra e mestiça com adjetivos advindos dos estereótipos racistas como “indóceis e rixentos”, tão comuns ao final do século dezenove e a ver na miscigenação um “fator desagregador do que como agente de coesão” (VAINFAS, 1999, p. 3).

Nessa atmosfera de intelectualidade Nina Rodrigues é, sem dúvida, um daqueles que mais se rendeu ao científicismo racista europeu. Em livros como *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil* e *O Problema da Raça Negra na América Portuguesa*, tenta comprovar cientificamente a inferioridade dos negros em relação aos brancos, considerando nociva para as perspectivas de construção de uma nação civilizada no Brasil, a presença dos homens e mulheres de cor e a sua consequente miscigenação. (RAMOS, 1981).

Considerando os negros como objeto da ciência, Sílvio Romero os classifica como inferiores e reporta-se, como fizera outros estudiosos, à miscigenação como um mal à civilização brasileira, posto que a “mistura de raças” é uma das causas de inconsistência moral da população. A saída para os problemas trazidos pela miscigenação, advindos da presença negra, é a diluição da participação do negro na sociedade brasileira a partir do branqueamento. (idem, 1981).

A ideologia do branqueamento é utilizada com bastante intensidade nos estudos efetuados por Oliveira Viana, considerado por Guerreiro Ramos (1981) como arianizantes. Viana, sempre deu ênfase à tese de inferioridade dos negros e mestiços, sublinhando sempre que a inferioridade de nossa população, devido à composição negra, era passageira. Nessa direção, compreendia que a nossa situação étnica não estava dada, mas sim em construção, o que o permitia formular a tese do branqueamento, que torna racional a ideia de que as questões raciais no Brasil estavam sendo resolvidas sem conflitos posto que gradativamente a população brasileira tornava-se mais clara. Perceber que a população está se tornando mais clara é indício de aproximação racial com a Europa e, portanto, a possibilidade de o Brasil tornar-se uma civilização aos moldes europeus era real.

Entre o final do século XIX e início do século XX as relações raciais no Brasil são interpretadas sob a ótica das condições do meio geográfico e nessa perspectiva é conveniente observar a importância de Euclides da Cunha. Influenciado pelos estudos antropogeográficos de Ratzel (RAMOS, 1981) este autor constrói suas considerações sobre a realidade racial brasileira a partir das observações da Guerra de Canudos, ocorrida na Bahia, no final do século XIX, e relatada no livro “Os Sertões”. Nesta obra, Euclides preocupa-se com a mestiçagem, compreendendo que os mestiços são retrógrados, mas que podem chegar a um estágio civilizatório por conta do contato com a população branca.

Talvez um dos intelectuais que mais contribuíram para a construção de uma ideologia racial de fácil assimilação, inclusive pela população negra e mestiça, seja Gilberto Freyre. Em obras como “Casa Grande e Senzala”, “Sobrados e Mocambos” dentre outras, Freyre realiza interpretações sobre a realidade social do Brasil em que a sociedade escravista brasileira é posta como sendo harmônica, povoada de bons senhores e escravos submissos. Não há no Brasil colonial, na visão desse importante

autor, a formação de uma estrutura escravista rígida como acontecera na colonização anglo-saxônica, que dá origem aos Estados Unidos. Pelo contrário, observa-se no Brasil, a estruturação de uma sociedade que não apresentava barreiras legais que impedissem a ascensão social dos negros e mestiços. Schawarcz (s/d, p. 17) nos lembra que:

Esse tipo de abordagem é encontrado tanto nos relatos dos viajantes estrangeiros que vieram para o Brasil no século XIX, como Saint-Hilaire, Jean-Baptiste Debret e outros, como em vários historiadores: Oliveira Viana, R. Varnhagem e Gilberto Freyre, que procuraram traçar um quadro idílico da escravidão negra no Brasil com seus senhores severos mas paternais, e escravos serviçais “bárbaros” e dóceis.

Dessa forma, as considerações efetuadas por Gilberto Freyre em seus estudos servem de base para inspiração e a utilização do termo “democracia racial” como forma de definir as relações entre negros e brancos no Brasil (GUIMARÃES, s/d). Ideologicamente, o uso da expressão significou o abrandamento das relações raciais, o que proporcionou entre aos anos 30 e 50 do século passado análises das nossas relações raciais marcadas pela crença de um país em que o convívio entre negros e brancos não podem ser enxergadas a partir da ótica da discriminação racial. Optou, portanto, a nossa intelectualidade por afirmar que a escravidão construía uma discriminação social e não racial e que nossas relações discriminam a condição social do sujeito, sem levar em conta sua origem racial. Estava, portanto, formulada a ideia de paraíso racial em que o racismo e a discriminação racial eram substituídos por análises que apontavam nossas diferenças inseridas em categorias como classes, diferenças econômicas e sociais.

As considerações realizadas pelos intelectuais brasileiros a respeito das nossas relações raciais denotam aquilo que já fora sublinhado que é a não aceitação da população negra e negro mestiça como participantes da sociedade brasileira, dado o elevado grau de racismo e identidade com a matriz de colonização europeia, o que implica dizer que existe um traço de colonialidade que se manifesta nas análises destes intelectuais a respeito da presença destas populações em nossa sociedade. Clóvis Moura referindo-se a esse universo intelectual, corroborando com o nosso pensamento, observa com muita propriedade que:

Todos esses trabalhos procuravam ver, estudar e interpretar o negro não como um ser socialmente situado numa determinada estrutura, isto é, como escravo e/ou ex-escravo, mas como simples componente de uma cultura diferente do *ethos* nacional. (MOURA, 1988, p. 20).

No que respeita à questão da não identidade entre negros e brancos na formação do *ethos* nacional é bastante ilustrativo reportar ao trabalho de Lilia Moritz Schwarcz, quando analisa uma notícia de jornal. A notícia extraída do jornal *O Correio Paulistano* de 3 de julho de 1878, descreve o episódio de um negro, tido como fujão, que tentava se passar por literato dentro de um trem numa determinada viagem, sendo que após denúncia de furto de um relógio, um pince-nez e uma corrente de ouro, o “suposto literato” é desmascarado. O que chama atenção na notícia, e o que consideramos interessante para mostrar a falta de identidade entre negros e brancos no Brasil, é o título dado: “Como eles são”, que suscita o seguinte comentário da autora:

A começar pelo título, “Como eles são”, fica claro como “eles” marca uma oposição a um “nós” implícito no texto e que por sua vez corresponderia logicamente ao jornalista que redigiu a matéria e aos leitores do jornal na época. (SCHWARCZ, s/d, p. 13).

A construção da noção de *ethos* nacional, realizada pela elite, exclui os negros e mestiços da condição de participantes da nação, quando se observa que historicamente estes grupos raciais estão ligados à pobreza, à falta de moradia, à violência e, sobretudo, falta de educação. Para essa pesquisa implica considerar a educação como um dos fatores mais importantes de exclusão dos negros e mestiços da condição de cidadãos da sociedade brasileira. Sobre esse aspecto retornaremos a ele mais adiante.

Por ora, precisamos considerar ainda que, em termos ideológicos, os debates sócios antropológicos construídos por muitos intelectuais brasileiros entre os séculos XIX e XX causaram efeito devastador na forma de reação e combate ao racismo efetivado pelos intelectuais negros, fato observado no início da militância negra por ocasião da formação da Frente Negra Brasileira. Os discursos e posturas destes

intelectuais ainda se vêm eclipsados pelo conceito de raça e pela concepção de um Brasil democrático racialmente.

Sobre a Frente Negra Brasileira é de fundamental importância esclarecer que surge no início dos anos 30 do século XX, em São Paulo, tendo como principal porta voz o jornal *A Voz da Raça*, periódico fundado em 1933. Tal agremiação cuidava para que a organização se fizesse presente em outros espaços. Foi assim com a Frente Negra da Bahia, instalada de forma permanente em 1933, cuja liderança principal era Marcos Rodrigues dos Santos, que tinha ligações estreitas com as principais lideranças da Frente Negra Brasileira, sediada em São Paulo. (BACELAR, 1996)

No que pese o fato dos intelectuais da Frente Negra estarem influenciados pela ideologia da democracia racial (SEYFERTH, 1983) e não negarem a ordem social, política e econômica estabelecida (BACELAR, 1996) deve-se considerar sua importância para o amadurecimento político dos diversos movimentos negros, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1970. Analisando alguns jornais editados por negros em São Paulo na primeira metade do século vinte, dentre eles *O Alfinete (1918-1921)*, *A Liberdade (1919, 1920)*, *Getulino (1923)*, *O Clarim da Alvorada (1930)*, *A Voz da Raça (1934)*, *Tribuna Negra (1933)*, *A Chibata (sem data)*, *Alvorada (1948)* compreende-se que os negros brasileiros e seus organismos de organização estão, num primeiro momento, sob influência das ideias racistas propagadas pela intelectualidade brasileira, embora consigam entender que não são aceitos como cidadãos e que a construção da cidadania passa necessariamente pela educação. Em outro momento, conseguindo romper com a ideologia dominante chegam a um amadurecimento político capaz de propor a valorização da raça, com a conseqüente valorização de seu do patrimônio cultural. Tanto no primeiro momento quando no segundo, os negros organizados em torno de agremiações denunciam a pouca presença negra na educação formal e também o alto grau de analfabetismo que recai sobre os homens e mulheres de cor por todo o Brasil.

O momento que reporta à influência da ideologia racial dominante sobre as ações dos intelectuais negros situa-se entre as décadas de 20 e 30 do século passado. Mesmo apontando a discriminação e reivindicando igualdades de direitos, a consciência negra assentada nas páginas dos diversos periódicos editados, ainda se ressentiam da

ideologia dominante. Como observa Seyferth (1983) a lembrança da África<sup>6</sup> como forma de proporcionar a valorização do patrimônio cultural dos negros ainda aparece distante. A carga de discriminação advinda do vasto período de escravidão, que negou durante séculos direitos de cidadania aos negros, pesava sobremaneira. A citação abaixo extraída do Jornal A Voz da Raça, de autoria de João Cândido dos Santos, em cuja epígrafe se lê “Para a Voz da Raça”, explicita um pouco do que queremos mostrar:

Ao comemorarmos o 1º aniversário do órgão oficial da F. N. Brasileira, que tão sobejamente vem defendendo e irradiando os ideais nobres que ela abraçou, era muito justo, que os pequenos trabalhadores da imprensa, se puzessem em campo para rabiscarem a “currenteção”, algumas linhas em homenagem a este valoroso baluarte, que neste ano de luta em prol de nossa raça grande em seu potencial físico, porém, mínima no poder intelectual, não por que ela seja falha de inteligências por falta de amparo social e espiritual, do contrário ela estaria no nível das demais raças do orbe-terráqueo, e talvez, até subjugado algumas pela riqueza que contém o seu engenho empreendedor. (Jornal A Voz da Raça, 1934, p. 7, grifo nosso).

Fica bastante patente que a ideia de raça e hierarquia racial propagada pela elite intelectual brasileira, como forma de definir o lugar dos negros na sociedade é absorvida por esse mesmo grupo como sendo uma verdade, o que faz com que aqueles que escrevem nos periódicos destinados aos homens e mulheres de cor acreditem na condição de inferioridade daqueles que não são brancos. A ideologia racista, colonialista, impregna os próprios discursos dos intelectuais negros, fazendo-os reproduzir os conceitos construídos na colonialidade, como fica evidente na definição do termo raça, feito por Sebastião José Soter, também no Jornal A Voz da Raça, onde podemos lê: “É sabido que o conjunto de indivíduos semelhantes, pertencentes a uma mesma espécie pela sua forma orgânica, chama-se raça” (1934, p. 2). O uso aqui do

---

<sup>6</sup>A esse respeito convém lembrar que alguns periódicos fazem menção à África como é o caso do jornal o Menelick, que tinha esse nome em homenagem ao rei Menelick II, rei da Abssínia, como observa muito bem SANTOS, Pedro de Souza e SALVADORI, Maria Ângela Borges no texto *Cidadania e Educação dos Negros através da Imprensa Negra em São Paulo (1915-1933)*.

termo raça traz em si uma categorização física, e se aproxima do conceito difundido pelos europeus e incorporado pela elite intelectual brasileira.

O posicionamento observado nas agremiações de negros faz com que estas se dirijam de forma xenófoba aos imigrantes (SEYFERTH, 1983), como pode ser observado no texto de autoria de Aristides Assis Negreiros, intitulado “Aos Negros de Verdade”:

- Nestes instantes de transformações no cenário político de nossa terra e que veio por em choque quasi todas as correntes partidárias, urge que sem demora a raça negra saiba cumprir o seu dever para que não continue a ser espesinhada, achincalhada por uma meia dúzia de estrangeiristas que estão se tornando dono de tudo.

O negro e o índio construíram este Brasil grandioso para os brancos mais tarde, o demolirem junto com elementos estrangeiros, que infelizmente a lei tem facultado o seu ingresso em nossos portos e até os destinos sagrados da nossa Patria. (...)

(...) Miseráveis e criminosos são os negros que se levantam contra as cinzas dos seus avós; patifes que desejam estar debaixo do relho, não enxergam que estrangeiros pretendem extinguir a raça negra. É ao som de copos nas baiucas, e do extontear dos batuques os negros somem; para gaudío dos nossos inimigos. (*A Voz da Raça*, 1934, p. 7).

No entanto, convém notar que mesmo maculado pela ideologia racista propagada por parte da intelectualidade brasileira, os diversos organismos liderados por negros e, em especial, aqueles ligados aos diversos jornais aqui mencionados, preocupavam-se com o caráter pedagógico e instrutivo da população negra, demonstrando um elevado grau de inquietação com a educação dos seus pares, como também da presença nefanda do analfabetismo. (SANTOS e SALVADORI, s/d). Do seu jeito, entendiam assim as relações raciais processadas no Brasil:

O negro afasta-se da realidade de sua condição, afasta-se do prisma de suas necessidades e, de vítima que foi ontem, passa a ser hoje, culpado do seu retardamento. Sim, ninguém procura saber ou compreender os fenômenos de origem da disparidade social e econômica de nossa condição, sem ser nós mesmos. (Alvorada, maio de 1948, números 31 e 32, p. 3).

Quando comparamos a trajetória da Frente Negra de São Paulo e a da Bahia é possível visualizar uma sincronia, sobretudo, no que tange às questões ideológicas. Ambas estão marcadas pela ideologia dominante que estigmatiza o negro e talvez, por conta disso sempre propunha a integração do negro à sociedade, sem, no entanto, propor uma ruptura. Sobre esse aspecto Bacelar referindo-se a Frente Negra na Bahia (1996, p.78) pondera:

O que ela pretende é a integração do negro, através da conquista de oportunidades e garantias sociais legalmente consagradas pelo regime vigente. E essa conquista se daria pela imitação dos exemplos fornecidos pelos próprios brancos.

As inferências explicitadas nesta dissertação a respeito de como parte da intelectualidade brasileira enxerga a questão do negro não implicam uma unanimidade quanto a considerar que os descendentes de africanos sejam como alienígenas dentro de nossa sociedade. Outros intelectuais pensaram a questão de forma diferente, colocando-se nesse universo como verdadeiras exceções. Neste caso torna-se imprescindível referir-se às reflexões de Manoel Bomfim.

Nascido em Sergipe, “com formação em medicina e psicologia, escreveu várias obras sobre pedagogia, psicologia, história da América Latina e do Brasil” (REIS, 2006, p. 184). Em sua vasta obra e, em especial, no livro *América Latina: males de origem*, originalmente publicado em 1905, o médico sergipano inclina-se a reconhecer “na miscigenação racial um aspecto positivo da formação brasileira” (VAINFAS, 1999, p. 5), tornando-se, portanto, uma voz destoante das concepções racistas dominantes à época. Manoel Bomfim considerava que os males que nos atingiam enquanto nação não

eram resultados de nossa composição étnica híbrida, muito menos das condições climáticas ou da pretensa inferioridade racial do povo brasileiro (CAMARA e COCKELL, 2011, p. 293).

Repensar a questão do negro, bem como as relações raciais noutra direção, como fizera Bomfim, sobretudo no que concerne à desconstrução do mito da democracia racial remete-nos a um momento de amadurecimento intelectual brasileiro que acontece em consonância com a presença e participação de pesquisadores estrangeiros. O diálogo profícuo entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros que para cá vieram redimensionam as ciências sociais em nosso território, possibilitando a formação de antropólogos, sociólogos e historiadores. Nesse particular, o produto da pesquisa difere daquele realizado por aqueles intelectuais que se puseram a pensar o Brasil e as relações raciais entre o final do século XIX e princípio do século XX, pois o seu ponto de partida é a academia e exige um maior rigor científico.

Nomes como Donald Pierson, Fernand Braudel, Charles Wagley e Roger Bastide, por exemplo, foram intelectuais que contribuíram para a formação acadêmica de jovens pesquisadores brasileiros em instituições como a Universidade de São Paulo-USP e Escola Livre de Sociologia e Política-ELSP, posteriormente incorporada à USP. Além de contribuírem com o processo de formação de pesquisadores brasileiros em instituições de ensino superior os supracitados pesquisadores também desenvolveram pesquisas cujos objetos refletiam sobre a realidade brasileira. Donald Pierson desenvolveu sua pesquisa no final dos anos de 1930, o que redundou na obra *Branços e Pretos na Bahia*, enquanto Charles Wagley e Roger Bastide contribuíram respectivamente com as obras *A Revolução Brasileira* e *Brasil Terra de Contrastos*.

Essa experiência de formação de pesquisadores brasileiros rendeu trabalhos relevantes no campo da sociologia e da antropologia que redimensionaram o entendimento sobre as questões raciais brasileiras, o que possibilita um amadurecimento para se questionar o mito da democracia racial no Brasil. Desse ensaio estudos importantes apareceram, valendo destacar Oracy Nogueira que escreveu *Preconceito de Marca*, Florestan Fernandes e a sua obra *Integração do Negro na Sociedade de Classes*, Octavio Ianni e o seu livro *Raças e Classes Sociais no Brasil*, dentre outros.

Uma volumosa bibliografia sobre a situação racial brasileira advinda da experiência acima exposta foi produzida entre as décadas de 1940 e 1950, motivado

pelo estabelecimento de um amplo projeto de pesquisa, tendo a UNESCO como intermediária que a partir de 1951 estabeleceu uma rede de colaboração e pesquisa, cujo tema das pesquisas gravitou em torno realidade racial brasileira, permitindo-se uma revisão de que o Brasil era um exemplo de democracia racial (FERNANDES, 1972, p. 21).

As consequências desses acontecimentos no campo da intelectualidade brasileira refletiram no amadurecimento dos militantes e intelectuais negros em comparação com as posturas e ações desenvolvidas pela Frente Negra e aqui explicitadas. Nessa nova fase cabe destaque para intelectuais como Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos que, motivados pela experiência do Teatro Experimental do Negro-TEM, propõem uma nova militância negra a partir da década de 1940. A relevância desse momento é externada pelo próprio Alberto Guerreiro Ramos ao destacar que:

O Teatro Experimental do Negro, fundado, em 1944, por um grupo liderado por Abdias Nascimento é, no Brasil, a manifestação mais consciente e espetacular da nova fase, característica pelo que, no presente, o negro se recusa a servir de mero tema de dissertações “antropológicas”, e passa a agir no sentido de desmascarar os preconceitos de cor (GUERREIRO RAMOS, 1981 p. 66).

Retomando o aspecto pertinente à educação como fator que exclui a cidadania dos negros e mestiços brasileiros convém afirmar, baseado em pesquisa de jornais aqui mencionados, que estes agrupamentos raciais, organizados em torno de periódicos compreendiam sua condição de excluído via processo educativo. Em texto publicado no jornal *O Alfinete*, assinado pelo codinome Oliveira em que chama atenção para a condição do negro brasileiro exortando a que “Cultivemos e extirpemos o nosso analfabetismo e veremos se podemos ou não imitar os nort-americanos” (*O Alfinete*, n. 2, 3 de set.1918, p.1). Nesse mesmo jornal poucos anos depois, mais precisamente em 1923, a preocupação com a educação da população negra continua sendo uma tônica e podemos ler:

Devemos nos preocupar menos com o passado da raça, tratando agora de educa-la, preparando-a para as formidáveis luta de amanhã.

O passado foi horrível e o presente pessimo; que devemos esperar do futuro? Tudo, se tivermos o livro por escopo, nada se continuarmos o culto das tabernas. (Apud SANTOS e SALVADORI, s/d, p. 3614).

Outro texto de jornal bastante elucidativo, e que pensa o fim da inferioridade racial dos negros articulada ao processo de educação, encontra-se no *A Voz da Raça*, onde podemos ler:

Nós, os negros devemos firmar a idéia na literatura de uma só cartilha no assunto social das nossas necessidades educativas que destrua por completo esse restinho de receio que nos faz julgar inferior diante das demais raças humanas (MENELIK, *A Voz da Raça*, n. 33, 17 de mar. 1934, p. 2).

Ainda nessa direção da percepção da importância da educação formal para os negros, na Bahia, a proposta da Frente Negra, entre tantas outras, estava pautada na intensificação da alfabetização dos negros baianos, bem como na liberdade de voto e, para tanto, a referida agremiação desenvolveu um plano educacional em que propunha a oferta de curso de alfabetização noturno, seguido de intervenção no mercado de trabalho (BACELAR, 1996).

A ideologia racial propagada em nossa sociedade, sem dúvida, fazem os intelectuais negros, ligados à edição de diversos periódicos, acreditar numa suposta inferioridade racial em relação aos brancos, ou mesmo ver o Brasil como um exemplo de democracia racial. No entanto, tais ideologias não conseguiram tirar desses intelectuais a compreensão de que se encontravam em condição de excluídos e de que essa exclusão deve-se em grande parte a ausência destes no processo de educação. Entendemos que essa condição histórica de exclusão pode ser comprovada tanto através das considerações feitas pela elite intelectual brasileira, que vê o negro como exótico, alienígena e não participante do *ethos*nacional, quanto através dos jornais editados por

negros e sua militância na Frente Negra. Fica evidente para essa pesquisa, no que se refere à educação, que esse é um lugar de exclusão da população negra e mestiça do Brasil.

As investigações efetuadas nos jornais produzidos pelos negros brasileiros tendem a confirmar a negação da cidadania a um conjunto importante de homens e mulheres que não são brancos, que não estavam na posição de comando à época da colonialidade e nem depois dela, que não detém a riqueza e nem o domínio político do país. Neste capítulo era nossa pretensão demonstrar que no Brasil pós-colonial, pós-independência e pós-abolição se constrói um país em que os brancos não têm nenhuma identidade com aqueles que não descendam dos europeus e a utilização das fontes foi de importância crucial para demonstrar a realidade racial do Brasil.

Saliente-se ainda que as análises documentais, como também o estudo da trajetória das avaliações dos intelectuais brasileiros sobre os negros e mestiços, permitem constatações de relevo e que merecem ser destacadas. A primeira a merecer destaque refere-se à persistência do racismo como traço da colonialidade, negando aos negros e mestiços a cidadania ativa e acesso à educação formal; a segunda constatação é que o Brasil não é uma democracia racial; a terceira diz respeito às análises dos cientistas sociais sobre a realidade brasileira, que tende a ocultar ou tornar minúscula a importâncias das relações raciais em seus estudos; por fim, a quarta constatação é que nossos estudos têm apontado cada vez mais para uma sincronia entre a conjuntura das análises preconceituosas sobre o negro, por parte dos intelectuais, a desconstrução da noção de democracia racial e o amadurecimento dos movimentos negros organizados com o processo de tramitação e a consequente promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira. Em outras palavras há uma aproximação das relações raciais com as discussões travadas no campo da educação.

Nesse particular, em sua grande maioria, as análises dos temas pertinentes à educação, assim como outros temas da sociedade brasileira feitas por cientistas sociais, evitam sempre balizar-se nas questões raciais tão presentes na realidade sócio histórica do Brasil. Tais análises tendem sempre a propor a questão da educação como sendo problemas conjunturais, quando na realidade os problemas são permanentes, basta olhar para as condições de permanência da população negra e mestiça, quanto às dificuldades educacionais e econômicas.

Para essa pesquisa importa destacar o papel de grande relevância que tiveram as relações raciais brasileiras, imersas no racismo, no processo de tramitação do projeto de lei 2222/1948, que se torna nossa primeira LDB (lei 4.024) em 1961. Desse modo a compreensão aqui exposta é de que, os treze anos de tramitação do Projeto de Lei que se transforma em Lei de Diretrizes e Bases, sem dúvida, é uma disputa política que envolve diversos atores sociais brasileiros, mas há aí uma lacuna, um silêncio, que afasta deste acontecimento histórico as questões raciais. Noutra direção, propõe-se que o tempo de trâmite do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases que suscita publicamente a defesa de educação pública, como também a defesa da educação privada, seja entendido a partir das relações raciais acontecidas no Brasil, que põem em lados diferentes brancos, negros e mestiços. Daí infere-se que a defesa da educação pública como ponto importante dentro de uma LDB pode implicar a inserção de negros e mestiços na educação formal, o contrário disso é a confirmação da exclusão que historicamente vinha acontecendo.

Evidentemente, para tornar visível o racismo como fator importante que explique os embates em torno do processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, é preciso evocar as mudanças efetuadas pela Nova História, quando propõe novos objetos, novas fontes e novas abordagens. No que tange aos novos objetos, o fato de se pesquisar a importância do racismo num episódio da educação brasileira, ainda não totalmente avaliado sob essa óptica, é uma tentativa de se contemplar essa proposição. Sobre novas fontes e novas abordagens, estas estão presentes na pesquisa a partir do uso e de análise de diferente de fontes como: Jornais editados por negros brasileiros, ligados a agremiações como a Frente Negra Brasileira; os Censos Demográficos que abarcam o período referente à tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases; Pronunciamentos de Deputados na Câmara; Projeto de Leis, Substitutivos e Constituições.



## **CAPÍTULO II -**

### **Condições históricas de tramitação do projeto de lei 2.222/1948**

## 1. O “Projeto Mariani”

Os brasileiros experimentaram entre os anos de 1945 a 1964 – período que abarca o processo de tramitação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – um clima de expectativas de mudanças, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do país e a conseqüente superação dos problemas sociais, econômicos e culturais. Sobre esse período são inúmeras as análises que procuram dar conta de entender melhor o maior país da América Latina. Marly Rodrigues (1992), por exemplo, refere-se a esse tempo histórico como sendo um momento de “experiência democrática” em que tensões e embates políticos gravitam em torno da construção de um projeto para o país.

Outra análise importante sobre o período ora estudado tende a compreender o país estruturado política, social, econômica e culturalmente em duas tendências, podendo assim ser expressas:

Uma dessas tendências, que pode ser denominada *estratégia de desenvolvimento nacionalista*, predominou nos anos 1930-45, 1951-54 e 1961-64. Ela continha como pressuposto implícito e explícito, o projeto de um *capitalismo nacional*, como única alternativa para o progresso econômico e social. Note-se que o projeto de capitalismo nacional deveria implicar na crescente nacionalização dos centros de decisão sobre assuntos econômicos; e continha o pressuposto de uma hegemonia possível, principalmente nas relações com os países da América Latina e da África. A outra, que pode ser chamada *estratégia de desenvolvimento dependente*, predominou nos anos de 1946-1950, 1955-1960 e 1964-1970. Ela continha, como pressuposto implícito e explícito, o jeito de um *capitalismo dependente*, como única alternativa para o progresso econômico e social. Note-se que o projeto de capitalismo dependente implicava no reconhecimento das conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos. (FENELON, 1990, p. 175).

Não destoando das análises acima expostas, Bárbara Freitag (1980, p. 55) utiliza-se do termo “Estado populista-desenvolvimentista”, cuja maior expressão é a disputa política entre duas tendências, a populista de um lado e a antipopulista de outro. Essa análise conclui que essas disputas políticas em torno do Estado refletirão no debate sobre a educação, principalmente aquele debate suscitado pela tramitação da Lei de **Diretrizes** e Bases. Em seu processo de tramitação serão apresentadas propostas divergentes que representam os grupos políticos em disputa na política nacional: uma delas a abertura de concessões de educação aos camponeses e operários, apresentada pela tendência populista; e o seu contraponto que seria o Substitutivo Lacerda, de autoria de Carlos Lacerda, portanto, de tendência antipopulista, que “propõe que a educação seja predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado (sociedade política)” (Ibidem, 1980, p. 57).

As considerações aqui apresentadas sobre um Brasil que estava atingindo sessenta anos de experiência republicana são de relevante importância, no entanto, as análises recaem num campo de percepção das diferenças ou econômicas ou sociais, diferenças estas que não permitem entender um aspecto histórico fundamental: as questões raciais, que impõem para negros e mestiços condições de subalternidade em relação aos brancos.

Para poder compreender tais relações raciais, imersas no racismo que persiste mesmo após o fim da colonialidade em nosso país, é que buscamos percebê-las através de outros documentos como os Censos Demográficos elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. Dessa forma, procurar-se-á compreender o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases tomando como referencial as questões pertinentes ao racismo e às questões raciais no Brasil.

Na História da Educação Brasileira a preocupação e construção de uma lei única que norteasse todos os aspectos da educação do país só vieram a ganhar formas em 1961, ano da promulgação da Lei de Diretrizes de número 4.024. A referida lei foi encaminhada em 1948 ao Congresso Nacional, em forma de Projeto de Lei de número 2.222/1948, o que implica dizer que foram treze anos de processo de tramitação até entrar em vigor.

Referindo-se ao Projeto de Lei, Florestan Fernandes (1960, p. 217) pontua que “... êle nasceu da necessidade de dar ao sistema nacional de educação um caráter

orgânico e integrado...” e lembra que a intenção de estabelecer as diretrizes nacionais para a educação está presente tanto na constituição de 1934, quanto na constituição de 1946. Fruto de uma comissão de educadores formada por Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Alceu Amoroso Lima, Pedro Calmon, Almeida Jr, entre outros, e instituída pelo então Ministro Clemente Mariani, instalada em abril de 1947, trabalharam durante todo esse ano, o que ocasionou a elaboração de um esboço de projeto de lei, encaminhado ao Congresso, pelo Governo, em 29 de outubro de 1948 (Idem).

Segundo Laerte Ramos de Carvalho (1960) dois grandes momentos marcam os trâmites submetidos ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, que seriam em primeiro lugar as disputas referenciadas entre a ideia de centralização, muito bem defendido por Gustavo Capanema, ministro da educação após a Revolução de 1930, e a ideia federativo-descentralizadora, proposição, entre tantos nomes e educadores, de Clemente Mariani, ministro da educação na ocasião do envio do Projeto de Lei da LDB em novembro de 1948. O segundo grande momento que marca a tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional põe de um lado estatistas e de outro os privatistas, em suma, defensores de uma educação pública versus defensores de uma educação privada, colocando de um lado nomes como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes e, de outro, políticos da UDN como Carlos Lacerda.

A lenta tramitação do projeto de lei se deve, em primeiro lugar, à forte oposição, entre tantos personagens, do Deputado Gustavo Capanema árduo defensor de um sistema centralizador, que se pusera contra as propostas descentralizadoras presentes no projeto encaminhado ao Congresso. Certa celeridade na tramitação do projeto só acontece em 1957 muito por conta da pressão dos educadores, como também da opinião pública através da imprensa (FERNANDES, 1960). Outro empecilho que torna menos célere a tramitação do referido projeto de lei, uma vez vencida as barreiras das disputas entre centralizadores e descentralizadores, são os embates que põem frente a frente os estatistas e os privatistas.

Esse novo embate capitaneado pelo Deputado Carlos Lacerda, crítico das inclinações estatizantes para com a educação, presentes no projeto de lei, ganha um novo capítulo na história da educação brasileira, quando em dezembro de 1958 ele encaminha um projeto que defende os interesses dos proprietários de escolas privadas, fossem elas leigas ou confessionais. O Substitutivo Lacerda, como ficou conhecido

trazia em si um teor altamente privatista, o que provoca reação do grupo considerado estatista. Deflagra-se, por parte destes últimos, uma campanha em defesa da escola pública que envolve educadores como Fernando de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Moysés Brejon, Wilson Cantoni, Roque Spencer Maciel de Barros, Anísio Teixeira, Laerte Ramos de Carvalho, entre outros educadores, com a consequente publicação do *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*.

No embate alguns meios de comunicação são envolvidos, como é o caso do Jornal O Estado de São Paulo que publicará, entre fevereiro de 1958 e maio de 1960, textos em defesa da educação pública como, por exemplo: Da Liberdade de Ensino (6 de fevereiro de 1958); Educação e Monopólio (2 de março de 1958); Diretrizes e Bases (1 de junho de 1958); O Projeto de Diretrizes (8 de junho de 1958); Diretrizes e Bases da Educação (16 de dezembro de 1958); Liberdade de Ensino Remunerada (7 de janeiro de 1959); O Estado Educador (10 de janeiro de 1959); A Escola Estatal e os Problemas Brasileiros (13 de janeiro de 1959); Universidade “Livre” (17 de janeiro de 1959); Nova Reforma ou Nova Política de Educação (21 de junho de 1959); O problema que está em jogo (24 de julho de 1959); Projeto de Diretrizes e Bases da Educação (7 de novembro de 1959) e Perigoso Retrocesso (29 de janeiro de 1960). (BARROS, 1960).

Esse debate processado no final dos anos 1950 toma o país como um todo e, evidentemente, pela grandeza do Brasil, tende a um processo de regionalização das discussões. Foi assim no Rio Grande do Sul, onde a polemização entre público e privado diante da implantação da Lei de Diretrizes e Bases, gera um episódio que ficou conhecido como o “caso Anísio Teixeira”. Este episódio envolve Anísio Teixeira e o então Arcebispo de Porto Alegre Dom Vicente Sherer, que se manifesta contra as ideias do educador baiano que naquele momento fazia seguras ponderações sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, como também sobre a educação brasileira.(ESQUINSANI, 2008).

O “caso Anísio Teixeira” foi amplamente noticiado em jornais do norte do Rio Grande do Sul que externavam a postura da Igreja e de todos os defensores de uma escola privada sem fiscalização do Estado e recebendo deste toda espécie de financiamento. Dessa forma entende-se que:

As posições católicas, sobretudo entre 1957 e 1959, foram eficazmente defendidas por Dom Vicente

Sherer, arcebispo de Porto Alegre. Tais posições traziam em seu bojo não apenas o interesse privatista, mas acirravam uma verdadeira guerra ideológica na sociedade civil. Esta ratificava ou negava não apenas a escola pública e a escola privada, mas a escola pública como possibilidade de direito à educação, e a escola como propriedade privada, com a respectiva elitização do acesso ao ensino. (ESQUINSANI, 2008, p. 86).

As causas da demora na transformação do Projeto de Lei 2222 em Lei (4.024) devem ser buscadas para além das controvérsias entre ideia centralizadora e a ideia federativo- descentralizadora, ou mesmo das disputas entre defensores de escola pública versus defensores de escola privada, nas próprias condições históricas da sociedade brasileira e em especial, como tentaremos demonstrar, ao racismo persistente, aspectos oriundos da colonialidade, que marca essa mesma sociedade. Nessa perspectiva acreditamos que o espaço onde ocorre a tramitação do Projeto de Lei 2222 reflete, de forma condensada, o que ocorria no Brasil em termos sociais, políticos, econômicos e culturais, sem deixar de fora os aspectos raciais que impediam ou segregavam as populações negras e mestiças.

## **2. Perfil da Educação Brasileira nos anos de 1940, racismo revelado.**

Socialmente, o Brasil apresenta-se na década de 1940, período em que foi encaminhado o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases à Câmara Federal (1948), como um país em que as desigualdades são gritantes. Poderíamos aqui analisar as desigualdades sociais brasileiras como sendo questões meramente de classe, não fosse a enorme diferença social, econômica, política e cultural observadas entre negros (mestiços) e os brancos. É preciso acrescentar que essas diferenças envolvendo os agrupamentos étnicos brasileiros tendem a ser mais uma permanência do que uma mudança, o que nos faz acreditar que elas são mais estruturais que conjunturais.

Outro fator a ser considerado sobre os treze anos que envolveram as discussões que implicaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases é que o universo político que permeia as discussões e disputas (educação pública versus educação privada) coincide com o aumento do debate e estudos realizados no interior das diversas correntes do pensamento social brasileiro a respeito das questões raciais.

Sobre essa questão convém nos reportar ao Projeto UNESCO, às pesquisas realizadas pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo-ELSP, como também aos estudos realizados pela Universidade de São Paulo-USP, que entre os anos de 1940 e 1950 realizaram pesquisas sobre as questões raciais brasileiras, como bem demonstra os trabalhos de Charles Wagley, Donald Pierson, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Josildeth Gomes Consorte, dentre outros.

Fora da academia, observa-se desde o final dos anos de 1940, com o surgimento de novas agremiações negras, a elaboração de uma nova avaliação sobre a presença do negro na sociedade brasileira, com o abandono das avaliações de “auto-flagelação” tão comuns à Frente Negra Brasileira e aos intelectuais negros que se manifestaram a partir da década de 1930. Nesse novo modo de se enxergar a situação racial do país é que se forma o Teatro Experimental do Negro-TEN. (GUIMARÃES, s/d).

Ademais, nesse período de tramitação do referido Projeto de Lei temos também o retorno da utilização do quesito cor nos Censos Demográficos, que vai dar uma dimensão das diferenças sociais, políticas e econômicas que envolvem os grupos raciais presentes no Brasil. Dessa forma, consideramos que a intensificação da discussão e pesquisa sobre as questões raciais brasileiras, dentro e fora da academia, bem como o retorno do quesito cor nos Censos de 1940, 1950 e, em parte no de 1960<sup>7</sup> em paralelo às discussões que envolvem a defesa de Educação Pública e a defesa da Educação Privada, durante a tramitação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, não são meras coincidências.

Nessa perspectiva, quando temos uma necessidade histórica de repensar a educação nacional, partindo da construção de diretrizes que norteiem os rumos da educação brasileira, as questões raciais vêm à baila. Nossa compreensão, portanto, é a de que quando os atores sociais deste país se preparam para discutir e decidir sobre projetos que impliquem em desenvolvimento da nação, como é o caso de formulação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é muito difícil não levar em conta

---

<sup>7</sup>O Censo Demográfico referente a 1960 quando comparado com os Censos de 1940 e 1950 no que tange à categorização de cor é bastante incompleto. Nesse quesito, portanto, o Censo de 1960 só apresenta dados gerais da população, o número total da população branca, preta, parda, amarela e de cor não declarada, sem apresentar a participação e/ou presenças destes grupos na variável educação.

princípios fundamentais de nossa formação histórica advindas da colonialidade como o racismo e o clientelismo.

Pelo exposto, acreditamos que o aumento das análises sobre as questões raciais, bem como a utilização do quesito cor nos Censos de 1940, 1950 e 1960 que acontecem em concomitância com o processo de tramitação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases podem ter implicações no que se refere à demonstração de construção de uma lei que observe a necessidade de inserção de parcelas importantes da população, mormente negros e mestiços, na educação formal, o que provoca a defesa aberta de uma educação popular via educação pública. Acontece que assuntos como racismo e questões raciais dos brasileiros sempre foram olvidados das discussões mais amplas que tratavam de compreender a sociedade brasileira, e considerados de pouca monta, pois o mito da democracia racial desviava o foco das explicações dos nossos problemas raciais para as diferenças que fossem econômicas, sociais ou políticas e nunca raciais.

As análises que faremos, década por década, dos treze anos de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, nos dará uma dimensão da realidade racial brasileira, tomando a educação como referência. Na década de 1940 o Brasil tinha uma população total, segundo dados estatísticos do IBGE divulgados em 1950, de 41.236.315 habitantes. Destes 26.171.778 eram brancos, o que representa 63,47%, enquanto a população negra (pretos de acordo com o censo) era de 6.035.869 habitantes, ou 14,63%, os pardos correspondiam a 8.744.365 pessoas, ou 21,21% . A população negra e parda juntas somavam 14.780.234 habitantes, representando 35,84 %. Eram amarelos 242.320 habitantes, ou 0,59% e de cor não declarada 41.983 habitantes, ou 0,10%. Esse Censo do IBGE, divulgado vinte anos depois do último Censo, pois não tivemos recenseamento na década de 1930, traz como inovação a introdução da variável cor para caracterizar a população brasileira. A cor apresenta-se como uma novidade dentro do Censo, em razão da resistência de se discutir a questão racial em nosso país, como bem observa Marcelo Paixão referindo-se à dificuldade dos sociólogos, antropólogos e economistas brasileiros em utilizar os dados étnicos trazidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD de 1998. A esse respeito escreveu:

Na verdade, desde o começo do século os dirigentes políticos e econômicos do Brasil sempre tiveram dificuldade em lidar com este tema. Os motivos desta postura foram os mais variados: medo de um levante dos ex-escravos, influência do ideário

imperialista e racista vindo da Europa, vergonha das elites das origens africanas do povo etc. Mais recentemente, o argumento contrário à inclusão deste item nas pesquisas, não raras vezes acompanhados por setores progressistas, é a de que esta variável não seria relevante no processo de compreensão das relações sociais dentro do Brasil dado que aqui haveria a vigência de uma Democracia Racial. Este mesmo discurso também se associava com outro que dizia respeito à dificuldade de se classificar racialmente as pessoas em nosso país dado o aprofundado grau de miscigenação de nosso povo (...)

(...) Seja como for, o fato é que no século XX, até os anos 40, dos três (3) Recenseamentos Gerais da População realizados até então (1900, 1920 e 1940), somente um (o de 40) incorporou em seu questionário o quesito cor ou raça da população. (PAIXÃO, 2000, p. 33).

Esse mesmo autor ainda pontua que em nossa história aqueles que estão à frente do Poder Público sempre tenderam a desconsiderar os dados étnicos em Censos ou Estudos por eles realizados. Além do Censo de 1940, observamos a utilização do critério cor nos Censos de 1950 e 1960. Em 1970, por influência dos militares o critério cor volta a ser desconsiderado acreditando-se que perguntar a cor da pessoa no processo de recenseamento seria um ato racista. (ibidem, 2000). Jaci Menezes ainda referindo-se ao quesito cor-de-pele presentes nos censos demográficos observa que:

Este quesito pesquisado em 1872 e 1890, foi retirado nos censos de 1900 e 1920. Reintroduzido em 1940, pesquisado em 1950 e, em partes do país, em 1960, foi retirado do questionário em 1970, a volta do quesito, em 1980, teria acontecido por solicitação dos movimentos negros brasileiros. (MENEZES, 2006, p. 8).

Em nota prévia do Censo Demográfico de 1940 são feitas considerações a respeito da utilização do critério cor para efeito de recenseamento. Uma das considerações refere-se à falta de uniformidade no trato deste quesito quando da realização do recenseamento. A nota também traz esclarecimentos quanto à forma da coleta de informação para classificar a cor das pessoas, bem como instruções para orientar a resposta a esse quesito. Partindo desses princípios norteadores de aplicação do questionário, observa-se a seguinte explicação presente na nota:

Daí resultou a classificação da população em três grandes grupos étnicos – pretos, brancos e amarelos –, e a constituição de um grupo genérico sob a designação de pardos, para os que registraram declarações outras como “caboclo”, “mulato”, “moreno”, etc., ou se limitaram ao lançamento do traço<sup>8</sup>. Somente nos casos de completa omissão da resposta foi atribuída a designação “cor não declarada”. (Censo Demográfico IBGE, 1940, p. xxi).

Notadamente, essa resistência em observar os dados étnicos, bem como de avaliar as relações sociais no Brasil sob a ótica do racismo, tem provocado prejuízos para uma melhor compreensão de nossa história. Mas quando os dados étnicos são avaliados, em consonância com a instrução, mostram a persistência do racismo. Observemos, pois, os dados referentes à instrução dos brasileiros presentes no Censo de 1940 (Tabela 1). Naquela ocasião a população de cinco anos e mais de idade recebendo instrução, totalizava 34.796.665 pessoas, destes brasileiros apenas 13.292.605 sabiam ler e escrever, o que implicava em 38,20%. Dentro desse universo 21.295.490 pessoas não sabiam ler nem escrever, ou seja, 61,19%. Não declararam instrução 208.570 pessoas, o que significa 0,60% do total. Se o Censo não tivesse trazido o quesito cor, esses dados não estariam disponíveis para alimentar uma discussão racial e o Brasil passaria, no máximo, como um país de analfabetos.

Tabela 1

Brasil. Pessoas de 05 anos ou mais quanto à instrução e a cor

1940.

Grau de instrução	Número de pessoas	
	Abs	%
Sabem ler e escrever	13.292.605	38,2
Não sabem ler nem escrever	21.295.490	61,19
Instrução não declarada	208.570	0,61

<sup>8</sup>A nota prévia observada no Censo de 1940 traz as seguintes instruções para a coleta de respostas para o quesito cor: 1- “Responda-se ‘preta’, ‘branca’, ‘amarela’ sempre que for possível qualificar o recenseado segundo o característico possível.”; 2- “No caso de não ser possível essa qualificação, lance-se um traço horizontal no lugar reservado para a resposta.”. (Censo Demográfico IBGE, 1940, p. xxi).

TOTAL	34.796.665	100
-------	------------	-----

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1940.

Quando analisamos os dados referentes ao grau de instrução e confrontamos com os dados obtidos para o quesito cor (Tabela 2) evidencia-se o seguinte: no total daqueles que sabem ler e escrever os brancos correspondiam a 10.339.796 pessoas, ou seja, 77,78%; os pretos eram apenas 954.903 brasileiros, representando um pequeno percentual de 7,18%; já os pardos e de cor não declarada somavam 1.880.193 pessoas, ou 14,93%. Infere-se por estes dados que o número de negros e pardos que têm acesso à educação formal é muito pequeno, quando comparado aos dos brancos. Quando observamos os dados referentes àqueles que não sabem ler nem escrever, se não pontuarmos que a população negra, pelo Censo, é bem menor do que a população branca, corremos o risco de acreditar que de fato existem mais brancos analfabetos do que pretos e pardos nessa mesma condição, o que não é verdade. Nessa categoria pessoas que não sabem ler nem escrever os números são os que seguem: 54,41% ou 11.587.489 pessoas são brancos; os pretos representam 19,66% ou 4.186.728 pessoas; e os pardos e de cor não declarada são 5.441.273 pessoas, ou seja, 25,56%.

A observação das Tabelas 1 e 2 permite fazer a seguinte inferência: considerando que os negros totalizavam 6.035.689 brasileiros e havia nesse mesmo grupo étnico 4.186.728 pessoas que não sabiam ler nem escrever, chega-se ao relevante percentual de 76,94% pessoas sem nenhuma instrução. O mesmo se aplica à população parda, que equivalia a 8.744.365 pessoas e das quais 5.441.273 pessoas eram analfabetas, o que implica num percentual de 62,01% de brasileiros sem instrução nesse grupo.

Tabela 2

Brasil. Pessoas de 05 anos ou mais quanto à instrução e a cor  
1940.

Grau de instrução	%	Total de pessoas de 05 anos e mais	Número de pessoas segundo a cor							
			Brancos		Pretos		Pardos e de cor não declarada		Amarelos	
			Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Sabem ler e escrever	100	13.292.605	10.339.796	77,78	954.903	7,18	1.880.193	14,16	117.713	0,88

Não sabem ler nem escrever	100	21.295.490	11.587.489	54,41	4.186.728	19,66	5.441.273	25,56	80.000	0,37
Instrução não declarada	100	208.570	128.608	61,66	31.004	14,86	46.719	22,40	2.239	1,08
TOTAL GERAL	100	34.796.665	22.055.893		5.172.635		7.368.185		199.952	

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1940.

A análise do quesito cor no grupo de pessoas de 05 a 39 anos que estão recebendo instrução por grau de ensino (elementar, médio e superior) demonstra bem as disparidades quando comparamos os dados do Censo de 1940 relativos a negros, pardos e brancos (ver Tabela 3).

No Ensino Elementar a situação observada é a seguinte: temos um total de 2.967.707 pessoas cursando esse grau de ensino, destes 2.191.276 são considerados brancos, perfazendo 73,83% daqueles que frequentam o referido grau; apenas 261.202 são negros, o que representa 8,8% da população cursando o grau elementar. Os pardos e de cor não declarada respondem por 16,57% dos que estão recebendo instrução e totalizam 491.789 pessoas. Se somarmos os números de negros e pardos tínhamos 752.991 pessoas, correspondendo a 25,37% da população de 5 a 39 anos no ensino elementar.

O distanciamento entre brancos, negros e mestiços tende a aumentar na medida em que se observam os graus considerados de maior relevância na sociedade. No caso do grau médio constata-se um total de 308.912 brasileiros frequentando esse grau de ensino, das quais população 283.974 eram brancas, perfazendo 91,92%. Os negros brasileiros que tiveram acesso a este grau somaram apenas 3.929 pessoas, ou meros 1,27%. Foram computadas 19.192 pessoas pardas e de cor não declarada, ou seja, 6,21% daqueles que cursavam o ensino médio.

Quando se trata do grau superior as diferenças entre brancos e negros tendem a aumentar mais ainda. Neste grau de ensino tínhamos na década de 1940 um total de 40.294 pessoas, destes 38.106 eram brancas, o que representa um percentual de 94,56%. A população negra se fazia presente nesse grau de ensino com apenas 227 pessoas, o equivalente a 0,55% de todos que frequentavam as faculdades e universidades. Já a população parda e de cor não declarada somava 1.822 pessoas, ou 4,44% do total. No

comparativo a diferença percentual entre a população branca e a soma das populações negra e parda é de 89,57%.

Tabela 3

Brasil. Pessoas de 05 anos e mais cursando os graus elementar, médio e superior  
1940.

Grau de Ensino	Branco	%	Pretos	%	Pardos	%	Amarelos	%	Total	%
Elementar	2.191.276	73,83	261.202	8,8	491.789	16,57	26.106	0,8	2.967.707	100
Médio	283.974	91,92	3.929	1,27	19.192	6,21	1.817	0,6	308.912	100
Superior	38.852	94,56	227	0,55	1.822	4,44	139	0,35	41.040	100

Fonte: Censo Demográfico do IBG, 1940.

Merece destaque, nesse estudo, o quesito que se refere aos portadores de diploma, no grupo de pessoas de 10 anos e mais em 1940 (Tabela 4). Como foi observado no quesito pessoas de 5 anos e mais cursando os graus elementar, médio e superior, os números demonstram com relação aos portadores de diploma que a quantidade de brancos é sempre maior do que a dos negros e pardos na medida em que se eleva o grau de ensino.

Refletindo as condições de acesso à educação em décadas anteriores o Censo de 1940 registra um total de 1.561.510 brasileiros detentores do diploma do grau elementar. A maioria absoluta, ou seja, 1.334.620 eram brancos, o que corresponde a 85,46% dos diplomas emitidos para esse grau de ensino. Restaram à população negra apenas 3,84% dos diplomas emitidos, o que corresponde a 60.000 pessoas. Os pardos e de cor não declarada eram, em números absolutos, 152.790 pessoas, ou 9,78% dos detentores de diplomas.

Os números referentes aos portadores de diplomas no grau médio refletem, como já foi salientado, a tendência de se aumentar a presença dos brancos na educação formal em relação aos números de negros e mestiços. Em 1940 o total de brasileiros portadores de diploma para o referido grau de ensino somava 358.686 pessoas. Esse

número estava distribuído da seguinte forma: 336.348 diplomas foram obtidos por brancos, o que em termos percentuais significa 93,77%; os pretos portavam somente 2.802 diplomas, representando somente 0,72%; já os pardos e de cor não declarada eram portadores de 17.097 diplomas, implicando meros 4,76%.

No ano de 1940 em todo o Brasil apenas 106.496 pessoas eram portadores de diploma superior. Destes diplomas quase totalidade foi conquistada população branca, o que em números absolutos correspondia a 102.066 brasileiros, ou 95,84%. Os pretos que conseguiram conquistar diplomas nesse grau de ensino somavam apenas 486 pessoas, ou 0,45%. Os diplomas conquistados pelos pardos e pessoas de cor não declarada somaram 3.476 ou 3,26%.

Tabela 4

Brasil. Pessoas de 10 anos ou mais portadoras de diplomas

1940

Grau	Branco	%	Pretos	%	Pardos	%	Amarelos	%	Total	%
Elementar	1.334.620	85,46	60.000	3,84	152.790	9,78	14.100	0,92	1.561.510	100
Médio	336.348	93,77	2.802	0,78	17.097	4,76	2.439	0,69	358.686	100
Superior	102.066	95,84	486	0,46	3.476	3,26	468	0,44	106.496	100

Fonte: Censo Demográfico do IBG, 1940.

Diante destes números referentes aos portadores de diplomas no Brasil, duas ponderações devem ser feitas. Primeiro, no que pese os dados estatísticos refletirem um descaso para com a educação, é a desigualdade racial o aspecto mais relevante que os números traduzem, sempre apontando para o fato de que quanto mais alto o grau de ensino, menor é a presença dos negros e mestiços. Segundo, que essa estrutura tenda se confirmar nas décadas seguintes ao Censo, embora no ano de 1960 o Censo Demográfico traga informações parciais sobre o quesito cor (em 1960 o Censo só

informa, por cor, a população geral) e o Censo de 1970 tenha retirado completamente esse quesito de suas pesquisas.

### **3. Os anos de 1950, o que o Censo mostra sobre a educação e as questões raciais.**

Os dados relativos ao censo dos anos 50 do século XX retratam um país que tinha uma população total de 51.944.397 pessoas, destas 32.027.661, ou seja, 61,66% eram brancas. A população negra era de 5.692.657, ou 10,96% da população total. Os amarelos somavam 329.082 pessoas, ou meros 0,63%. Os pardos representavam 21,20% o que equivale a 13.786.742 pessoas. Os que não declararam cor representavam 108.255 pessoas, implicando em 0,21% dos brasileiros. A população recenseada detentores ou não de instrução em qualquer dos níveis de ensino considerados era de 43.573.517 habitantes, sendo que deste total 18.588.722 sabiam ler e escrever, o que implicava em 42,66% da população. Não sabiam ler nem escrever um montante de 24.907.596 brasileiros, ou seja, 57,16%. Não declarou instrução 0,18% da população, o que em números absolutos representava 77.199 pessoas.

A escolaridade dos brasileiros, comparando com a década anterior, continua baixa e as diferenças entre a população negra e mestiça em relação à população branca confirmam que às primeiras continua sendo negado aquilo de mais elementar que é o acesso à educação formal. Mas, sem dúvida, os dados que ligam a cor às condições de escolaridades presentes no recenseamento de 1950 permitem fazer comparações com o recenseamento da década anterior.

Para essa década o número de brasileiros que sabiam ler e escrever era de 18.588.772. A população branca que sabia ler e escrever somava 14.147.877 pessoas, ou 76,11%. Os negros (pretos, designação utilizada pelo Censo) eram 1.147.877, ou 6,1%. A população parda era de 3.056.777 pessoas, representado 16,44%. Esses números, mais uma vez, confirmam aqueles da década anterior, corroborando com a tese de que a situação sociocultural e racial do Brasil é estrutural (Tabela 5).

Os dados referentes ao quesito não sabem ler nem escrever, como já foi salientado, devem ser analisados levando em conta a representatividade dos negros e mestiços (pretos e pardos) para a população total do país (Tabela 5.). Foram apurados para esse quesito, um total de 24.927.596 brasileiros sem nenhum tipo de instrução.

Dentro desse quadro, os brancos representavam 50,74% daqueles que não sabiam ler nem escrever, o que em números absolutos correspondia a 12.650.590 pessoas. Os pretos, somavam 3.712.386 pessoas que não sabiam ler nem escrever, representando 14,89%. Já os pardos eram em números absolutos e percentuais respectivamente, 8.412.952 e 33,75%.

Quando se leva em conta que pelos dados apresentados na Tabela 5 a população negra era de 5.692.657, ou seja, 10,96%, e que o número de negros sem instrução era de 3.712.386, ou 65,21% em qualquer um dos níveis (Tabela 5). O mesmo vale para a população mestiça (parda), computada em 13.786.742, sendo o número de sem instrução de 8.412.952 pessoas, o equivalente em percentual de 61,02%, o que implica dizer que aos negros e mestiços são negados direitos de acesso à educação.

Tabela 5  
Brasil. Pessoas de 05 anos ou mais quanto à instrução e a cor  
1950

Escolaridade	Branco		Pretos		Pardos		Amarelos		Sem declaração de cor		Total
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
<b>Sabem ler e escrever</b>											
	18.588.722	76,1	1.147.099	6,1	3.056.777	16,4	200.714	1,1	36.255	0,3	100
<b>Não sabem ler nem escrever</b>											
	24.927.596	50,7	3.712.386	14,9	8.412.952	33,8	72.630	0,3	49.038	0,3	100
<b>Sem declaração de instrução</b>											
	77.199	54,3	10.774	13,96	17.351	22,5	576	0,7	6.517	8,5	100
<b>TOTAL</b>											
	43.573.507		4.870.259		11.487.080		273.920		91.810		100

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1950.

No que se refere aos brasileiros de 10 anos ou mais que possuíam curso completo ou eram portadores de diploma, nos graus elementar, médio e superior, ainda

na década de 1950, constata-se que os números reafirmam a exclusão dos negros e mestiços (ver tabela 6). Mais uma vez as evidências confirmam o que já fora observado nos anos 40 do século XX, que é a pequena participação dos negros e mestiços nos três graus de ensino com a conseqüente diminuição da participação desses grupos à medida que se avança para um grau mais elevado de escolaridade.

A participação de brancos, pretos e pardos no grau elementar mostra que, além de muito baixa a presença destes últimos, seus ingressos nos graus subsequentes tendem a diminuir. Nesse grau de ensino havia, no período estudado, 5.388.695 portadores de diplomas. Desse total, os brancos constituíam 4.523.535 ou 83,84% do total de concluintes do grau elementar. Sobravam para os negros (pretos) e mestiços (pardos), participar respectivamente com 4,24% e 10,23% entre aqueles que completaram o grau elementar.

Os dados referentes ao grau médio informam, como já fora constatado em relação do censo anterior, a diminuição da participação dos não brancos. Nesse nível de ensino os números totais de concluintes diminuem em relação ao grau anterior. Assim, temos 987.139 brasileiros que concluíram o grau médio. No grupo considerado preto eram apenas 6.785 ou 0,68% portadores de diploma. Entre os pardos 41.410 pessoas, ou seja, 4,19%, concluíram esse nível de ensino. Já os brancos aumentaram a sua participação em relação ao grau anterior, ou elementar que era 83,84% passando a representar 94,10%, o que implica dizer que até o ano tomado como referência havia no país 928.905 pessoas que tinham sido instruídas nesse nível de ensino.

Quanto ao ensino superior, os brancos continuam aumentando sua participação ao passo que a participação dos pretos e pardos diminui drasticamente. Também diminuem os números que representam o acesso ao ensino superior e, por conta disso, diminui o número de concluintes para o grau de ensino em de 1950, quando são registrados 158.070 portadores de diploma. Os dados mostram que 96,76% daqueles que portavam diploma de curso superior eram brancos, o que corresponde a 152.934 pessoas. Apenas 448 pretos conseguem concluir o grau superior e representam apenas 448 pessoas ou 0,28% do total. Também os pardos figuram nesse grau de ensino com números baixíssimos, apenas 3.568 conseguem concluir o ensino superior, o que representa 2,26% de todos aqueles que tiveram acesso a faculdades ou universidades.

É preciso reafirmar, e isso nunca é demais, que os números que se referem à pequena presença dos negros e mestiços não contabilizam a pouca participação destes em um ou dois anos, pelo contrário são números que refletem as condições de instrução acumulada por décadas, o que torna mais severo o racismo persistente no Brasil.

Tabela 6

Brasil. Pessoas de 10 anos ou mais que possuem curso completo em  
1950

Grau	Brancos	%	Pretos	%	Pardos	%	Amarelos	%	S/ decl. de cor	%	Total	%
Elementar	4.523.535	83,94	228.890	4,24	551.410	10,23	74.652	1,38	10.208	0,21	5.388.695	100
Médio	928.905	94,10	6.785	0,68	41.410	4,19	8.744	0,88	1.295	0,15	987.139	100
Superior	152.934	96,75	448	0,28	3.568	2,26	924	0,58	196	0,13	158.070	100
Sem declaração de grau	8.564	95,42	81	0,90	247	2,75	77	0,86	6	0,07	8.975	100

Fonte: Censo Demográfico do IBG, 1950.

No comparativo dos anos de 1940 e 1950 (Tabela 7) observamos a persistência de uma baixa participação de negros e mestiços como usuários de educação formal e em alguns casos os percentuais chegam a cair de uma década para outra, como é o caso da participação dos pretos no nível médio que cai de 0,78% na década de 1940 para 0,68% na década de 1950. O mesmo pode ser percebido quando comparamos a participação dos pretos no grau superior, que cai de 0,46% para 0,28% entre as décadas de 1940 e 1950.

Tabela 7

Brasil. Pessoas de 10 anos e mais com instrução completa ou portadoras de diplomas em (%)

1940-50

Período/Grupos étnicos	1940			1950		
	Brancos	Pretos	Pardos	Brancos	Pretos	Pardos
Grau						

Elementar	85,46%	3,84%	9,78%	83,94%	4,24%	10,23%
Médio	93,77%	0,78%	4,76%	94,10%	0,68%	4,19%
Superior	95,84%	0,46%	3,29%	96,75%	0,28%	3,26%

Fonte: Censo Demográfico do IBGE 1940 e 1950.

#### **4. A década de 1960: algumas ponderações sobre educação e relações raciais no Brasil.**

O Brasil nos anos sessenta do século passado tinha uma população total de 70.191.370 brasileiros. Os brancos somavam na época 42.838.639 pessoas, o que implicava uma participação de 61,06%. A população preta totalizava 6.116.848, ou seja, 8,71%, enquanto os pardos eram 20.760.431, ou 29,57%. Amarelos e sem declaração de cor representavam, respectivamente, 482.848 e 46.604, isto é, 0,68% e 0,06%.

Os dados censitários para essa década informam que a população de mais de cinco anos de idade considerando os que sabem ler e aqueles que não sabem ler era composta de 58.997.981. Sabiam ler e escrever 31.362.783, em termos percentuais 53,15%. Os que não sabiam ler nem escrever, em termos absolutos, eram 27.578.975 brasileiros e em percentuais 46,74%. Não declararam instrução 56.227, ou 0,11%. Com todas as mudanças econômicas processadas na década anterior o nível de escolaridade do brasileiro ainda teima em ser muito baixo.

Pela primeira vez, na história da educação brasileira observa-se que os números referentes àqueles que sabem ler e escrever sobrepuja os daqueles que não sabem ler nem escrever (Tabela 8). Esse ganho que acontece na década de 1960 não se confirma quando se leva em conta o quesito cor. Pelo exposto, a hipótese de que existe uma segregação por classe social no Brasil (Donald Pierson, 1971 e Otávio Ianni, 2004) não explica totalmente os índices educacionais adversos observados para os negros e mestiços (pretos e pardos) quando comparados com os observados para a população branca. Essas populações não são segregadas apenas a partir da condição econômica, pelo contrário, e isso os dados do Censo nos mostra, elas são segregadas também a partir dos aspectos raciais.

Embora o Censo referente a 1960 não registre os dados da variável cor correlacionados com os de instrução dos brasileiros, é possível afirmar que a

confirmação do racismo via impedimento de negros e mestiços à educação formal observada nos censos anteriores continua. A esse respeito basta analisar os estudos realizados por Jaci Menezes (2006) em texto intitulado *Educação e cor de pele na Bahia*, que apresenta dados específicos da Bahia e dados sobre o Brasil considerando a cor de pele dos brasileiros e sua inserção na educação formal, partindo do ano de 1872 até 1980. As análises pertinentes a este último ano confirmam a tendência da persistência do racismo, como também preenche as lacunas deixadas nas décadas de 1960 e 1970 (o Censo deste ano retira por completo o quesito cor) quanto a relação entre cor e educação.

Também é possível perceber a permanência do racismo inferida através dos dados censitários preenchendo as lacunas deixadas até 1980 (os Censos Demográficos de 1960 e 1970 não trazem informações sobre educação e a cor da pele), analisando a Emenda Constitucional, apresentada pelo Deputado Florestan Fernandes à Câmara dos Deputados, em 22 de novembro de 1994. A Emenda refere-se às desigualdades raciais e à consciência negra.

A apresentação da referida Emenda, gera a elaboração de outro documento que é o pronunciamento do Deputado na Plenária da Câmara dos Deputados Federais. Tal pronunciamento junto com a Emenda constituem documentos que denunciam a existência do racismo na sociedade brasileira, como traço que segrega e impede os negros a ter acesso a direitos fundamentais, principalmente a educação.

A Emenda Constitucional apresentada pelo então Deputado Florestan Fernandes apresenta a seguinte estruturação: Título VIII (Da Ordem Social); Capítulo IX (Dos Negros); um único artigo, sem definição de número e dentro desse artigo oito parágrafos; o documento se completa com uma justificativa. Convém aqui nos reportar a três parágrafos em particular, como forma de comprovar a tendência de preservação do racismo observadas nos Censos de 1940 e 1950, como também de demonstrar que Florestan Fernandes propõe política de reparação racial, posteriormente implantadas no Brasil. Os parágrafos são os que seguem:

§ 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 das escolas 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, danças, 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 feito de educação multiplicativo: a consciência da igualdade dos cidadãos e do êxito do negro quando conta com a liberdade de usar o seu talento. (FERNANDES, Emenda Constitucional, p. 12).

É preciso sublinhar ainda, embora não seja este o motivo de nossa investigação, que as condições de acesso à educação formal daqueles que são considerados pardos é melhor do que o da população negra. Esse dado aproxima-se muito das considerações feitas por Oracy Nogueira, quando formula o conceito de preconceito de marca, onde o preconceito tende a ser mais forte sobre as pessoas que apresentam fenótipos mais próximos dos tipos físicos africanos<sup>9</sup>.

Os dados revelam, portanto, como já fora observado nesta pesquisa, que negros e pardos, ideologicamente considerados inferiores por apresentarem diferenças fenotípicas em relação aos brancos, não figuram como parte do *ethos* nacional (MOURA, 1988), confirmando que a colonialidade definiu papéis sociais, econômicos, políticos e culturais bem diferentes para brancos e não brancos (QUIJANO, 2005). Definir papéis diferentes implica demarcar espaços que separe as pessoas pela origem étnica, que crie empecilhos para a construção da cidadania ativa daqueles que não compõem o grupo étnico dominante e os dados aqui revelados comprovam, via educação, condição primordial para inserção social e construção da cidadania, que pretos e pardos são preteridos. Ser preterido pelo processo educativo formal é ser preterido também em todo e qualquer setor da sociedade.

Tabela 8

Brasil. Instrução dos brasileiros no período que abarca a tramitação da LDB  
1940 a 1960 (em %).

	1940	1950	1960
Sabem ler e escrever	38,20%	42,66%	53,15%
Não sabem ler nem escrever	61,19%	57,16%	46,74%

---

<sup>9</sup> Sobre essa questão a segunda parte do livro de Oracy Nogueira, *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga* é bastante elucidativa.

Sem declaração de instrução	0,60%	0,18%	0,11%
Total	100	100	100

Fonte: Censo Demográfico do IBGE 1940, 1950 e 1960.

Foi na década de 1960, por fim, após treze anos de tramitação, de discussões, de rejeição de Projeto de Lei, de apresentação de Substitutivo, que a Lei de Diretrizes e Bases fora aprovada em 20 de dezembro de 1961. Para essa década, o Censo Demográfico é muito restrito, não apresentando, por exemplo, dados que informem o índice de analfabetismo por categoria de cor, ou mesmo o grau de instrução dos brasileiros levando em conta a cor dos mesmos. Mas dos dados de recenseamento das décadas de 1940 e 1950, aqui analisados, apontam para a continuidade das disparidades educacionais entre brancos, negros e mestiços.

Nossa opinião é que para além das discussões que dividem grupos defensores de uma educação centralizada e defensores de uma educação descentralizada e grupos de estatistas e privatistas em relação à educação brasileira, está de forma oculta e em primeiro lugar, a questão racial. Como lembrou acertadamente Anísio Teixeira (1963, p. 8) em diagnóstico sobre a educação brasileira entre os anos de 1914 e 1960 “que o sistema escolar reflete de forma acentuada a estrutura da sociedade”. Nossa estrutura social tem como base a discriminação racial sustentada em nossa história colonial que sempre colocou em lados opostos brancos e negros. Nessa direção, importa além de analisar o teor do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases ou do Substitutivo Lacerda, analisar também as condições sócio raciais em que o Brasil estava imerso.

Uma breve análise sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, de número 2222 revela que não apresenta em seu teor algo que possa ser totalmente desagregador em termos sociais, visto que, mesmo apresentando-se como proposta de defesa da educação pública, não descarta por completo a participação da iniciativa particular, como podemos observar no Título I (Do Direito à educação), Art. 1º (A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola), Parágrafo único (O direito à educação será assegurado:), alínea II – pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou iniciativa particular. Se não há uma exclusão total da iniciativa particular nas discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases, o que de fato provoca temor de parcela da elite política brasileira?

Partindo do pressuposto de que o passado colonial brasileiro não forjou identidades raciais, o que provoca a não aceitação social de negros e mestiços por parte do grupo étnico dominante, fazer defesa de educação pública, mesmo que essa não afaste totalmente a possibilidade de educação privada, é uma forma de possibilitar o ingresso daqueles que, até aquele momento da história do Brasil, estavam sendo preteridos.

Evidentemente, as questões raciais não estão explicitadas nas disputas em torno do processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases que separa defensores da escola pública de defensores da escola privada, tais questões perpassam pelo episódio sem serem reveladas, sobretudo por que ideologicamente prevalecia a ideia de democracia racial, que escondia as reais diferenças entre brancos e não brancos. Mas o olhar atento para com as condições educacionais dos negros e mestiços brasileiros, retratadas nos Censos de 1940 e de 1950, pode desfazer o mito de democracia racial e da suposta igualdade racial em nosso país.

É fato, e esta pesquisa tem procurado demonstrar isso, que existe na história da educação brasileira um grande problema, e este tem conotações raciais. A práxis social mostra que negros e mestiços são vistos de forma diferente dentro de todo o arcabouço que é o “sistema” educacional brasileiro, estatisticamente esses grupos são preteridos, no entanto, essa realidade de dados e informações pouco é considerada para uma avaliação mais conscienciosa de nossa história da educação e, dessa forma, as questões raciais são postas de lado no momento de se avaliar e interpretar nossas relações cotidianas.

Posicionar-se acreditando que o Brasil é racialmente democrático é uma postura ideológica, deliberada e consciente, com o fito de manter inalterados os aspectos políticos, sociais e econômicos que herdamos da colonialidade. Nossa elite sabe que negros e mestiços implicam em incômodo social, sabe que posições esses grupos ocupam na sociedade. No entanto tendem a ocultar essa realidade sustentando-se na teoria da democracia racial.

Também alguns negros e mestiços passam a desconfiar do mito da democracia racial, à medida que aumenta sua formação e engajamento políticos. O questionamento do mito da democracia racial, por negros e mestiços, pode ser comprovado com experiências históricas surgidas de nossas próprias relações interétnicas.

A primeira delas diz respeito às denúncias feitas pelos negros organizados através de uma imprensa negra, que entre os anos 30 e 50 do século XX, mostravam a necessidade de promover alfabetização da população negra, como foi tratado no capítulo anterior.

Outra experiência histórica que, denuncia que para além de uma democracia racial existe o racismo, é a implementação da Lei Afonso Arinos, lei de número 1.390 de 3 de julho de 1951, momento em que estudos sócio antropológicos tomando o negro como tema começam a ser realizados, bem como o movimento negro começa a delinear novas concepções de realidade, com uma postura mais crítica sobre a situação no negro. A lei inclui os chamados preconceitos de raça ou cor como contravenções penais e não teria sido promulgada se de fato fôssemos uma democracia racial. Ela ainda denuncia que em termos de educação a prática da discriminação racial era uma realidade, como pode ser observado no Art. 1º:

Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

E no Art.5º prevê punições para aqueles que cometem tais práticas discriminatórias, salientando que:

Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Em nossa compreensão, a implantação da Lei Afonso Arinos demonstra o quão cômicos estão muitos brasileiros sobre a persistência do racismo em nosso país e que, portanto, os dados apresentados pelos Censos Demográficos de 1940 e 1950 sobre as condições de escolaridade de negros, brancos e mestiços, de alguma forma, eram de conhecimento daqueles que se posicionaram a favor ou contra uma educação pública durante os treze anos de tramitação do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Outrossim, esses atores sociais envolvidos nos debates de defesa de educação pública versus educação privada supõem também que as diferenças raciais observadas no campo da educação são extensivas para outros setores da sociedade, nos quais observa-se: desemprego para a maior parte da população negra e mestiça, pouca representatividade política destes grupos étnicos, desconsideração da cultura negra e mestiça e a possível delimitação de espaços geográficos que separam brancos negros e mestiços, sobretudo nas cidades brasileiras. Este último aspecto tem muita importância para a pesquisa, visto que na história da educação brasileira observam-se propostas de educação inclusiva em espaços urbanos definidos por desigualdades raciais.

Por fim, nunca é demais confirmar, os Censos Demográficos referentes às décadas de 1940 e de 1950 servem de evidências empíricas, tanto para aqueles que estudam o Brasil de um modo geral, como para aqueles que estudam a educação brasileira, de modo específico, e essas evidências desmistificam a tese de que vivemos numa democracia racial.

## **5. Racismo permanente frente à transformação econômica do Brasil**

Os dados apresentados neste capítulo quanto à presença da população negra e mestiça na educação formal brasileira destoam das mudanças econômicas ocorridas entre as décadas de 1940, 1950 e 1960. Segundo Ricardo Maranhão (1981, p.257) o crescimento da economia brasileira entre os anos de 1940 a 1961 quase que sextuplicou, sobretudo por que houve uma intensa participação do estado brasileiro na condição de condutor das mudanças econômicas efetivadas. Na verdade nossa economia já dava sinais de mudanças após a Revolução de 1930 com incentivos estatais para a formação de uma indústria de base.

Após o fim da Segunda Guerra tivemos no Brasil um novo impulso de desenvolvimento que atingirá de uma só vez os governos de Eurico Gaspar Dutra,

Getúlio Vargas e Juscelino Kubistchek, governos estes que ao atentarem para a política de desenvolvimento econômico puseram em prática os respectivos planos: Plano Salte; Plano Lafer; e Plano de Metas. Em termos quantitativos os planos postos em ação justificam o porquê de a economia brasileira ter quase sextuplicado em pouco mais de vinte anos.

Quantitativamente, o período ora analisado, promove a instalação de empreendimentos em nosso país como a Companhia Siderúrgica Nacional, Fábrica Nacional de Motores, Companhia Vale do Rio Doce, Petrobrás e diversas indústrias de bens de consumo nos setores automotivos e de eletrodomésticos (FENELON, 1990) Esses esforços realizados a partir dos Planos acima citados são frutos da intensa participação do Estado que parece-nos preocupou-se mais com o volume de desenvolvimento econômico do que promover mudanças sociais capazes de acompanhar o ritmo de desenvolvimento.

Tais mudanças econômicas ocorrem em consonância com uma conjuntura política inaugurada a partir do advento da Revolução de 1930. Embora esta conjuntura apresente vários grupos políticos coexistindo nesse mesmo momento histórico, como por exemplo, os movimentos de esquerda, há uma inclinação para que as questões políticas oscilassem entre duas tenências principais, a saber: a de *desenvolvimento nacionalista* e a de *desenvolvimento dependente* (FENELON, 1990, p. 175). No caso da primeira tendência é preciso salientar que esta fundou-se no populismo, política que se utiliza de vários mecanismos para obtenção do apoio do povo via propaganda pessoal, que teve em Getúlio Vargas seu principal representante. No que pese certa diversidade política que represente a segunda tendência, esta se constituiu como oposição a primeira e teve como principal centro opositor a União Democrática Brasileira – UDN, agremiação política que sempre pretendeu ser uma alternativa conservadora de superação do arranjo populista (DULCI, 1986).

Uma breve análise conjuntural da história econômica do Brasil aponta sempre para intensas mudanças no sentido de crescimento. No entanto, se traçarmos um paralelo dos dados quantitativos dos índices econômicos com os dados referentes às condições das populações negras e pardas, sobretudo no que respeita ao quesito educação e condições raciais, veremos que a pouca participação destas populações no processo de educação formal, que seria um direito social negado, impõe reflexo de

pouca ou nenhuma participação em outros setores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nesse sentido, há que se considerar, referenciando-se em José Murilo de Carvalho (2001) que, discutindo cidadania no Brasil, salienta que é preciso desdobrar o conceito de cidadania como sendo direitos civis, sociais e políticos e que a negação de alguns desses direitos implica numa cidadania incompleta ou meia cidadania. No caso do Brasil o impedimento das populações negras e mestiças à educação formal constatadas nos Censos Demográficos de 1940 e 1950 põe estas populações propensas à miséria, ao desemprego, à violência, à concentração de renda e a outros tópicos pertinentes aos problemas sociais que impedem a sua cidadania ativa, ficando claro que tais problemas não podem ser analisados rejeitando-se o referencial da origem racial dos brasileiros.

O período de treze anos de tramitação do Projeto de Lei que deu origem a nossa LDB se passa em sua totalidade dentro do espaço de tempo em que aconteceram as mudanças econômicas. Também nesse período constata-se uma realidade educacional discrepante que seleciona quem dela deve participar em sua maioria absoluta a população branca brasileira. Nesse sentido, essa realidade de crescimento econômico foi pouco ou nada impactante para as populações negras e mestiças, considerando que um dos aspectos que faz assegurar a participação cidadã de uma dada nação encontra-se na capacidade de formação educacional dada a seu povo.

Por fim, a relação desenvolvimento econômico da sociedade com a realidade social dos negros e mestiços brasileiros é diametralmente oposta, enquanto a primeira, mesmo com todas as crises, realidade inflacionária etc., amplia-se, expande-se, devendo, portanto, ser analisada conjuntamente, a segunda se mantém intocada, com poucas variações, privando negros e mestiços de educação e outros direitos ligados diretamente a esse bem, recaindo sua análise às questões referentes à conjuntura.

## **CAPÍTULO III**

**Discursos e práticas educacionais de Anísio Teixeira: possibilidade de inserção de negros e mestiços na educação formal?**

## 1. A Educação Baiana na década de 1940

Considera-se importante iniciar este capítulo, como forma de criar fundamentos para tentar responder a questão em epígrafe, traçando um perfil da educação baiana entre as décadas de 1940 e 1950, até mesmo porque um dos caminhos para a construção da resposta está na experiência de educação popular<sup>10</sup> proposta por Anísio Teixeira que acontece na Bahia, por ocasião da implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque. Compreender a Bahia e sua situação educacional nas décadas propostas implica compreender a realidade da educação do ponto de vista racial, para enfim verificar se a defesa de educação pública e popular, feita por Anísio Teixeira, a partir da elaboração e implantação da Escola Parque, causa algum impacto para negros e mestiços quanto à sua escolaridade.

A Bahia dos anos de 1940 possuía uma população total de 3.918.112 pessoas. Etnicamente os baianos estavam assim distribuídos: os brancos somavam 1.125.996 ou 28,74%; pretos e pardos juntos correspondiam uma população de 2.789.838, ou seja, 71,20%; amarelos e de cor não declarada representavam respectivamente 883 e 1.445 pessoas ou 0,02% e 0,04% (Tabela 1).

Tabela 1  
Perfil étnico da população  
Bahia – 1940

Brancos		Pretos e Pardos		Amarelos		De cor não declarada		Total	
Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1.125.996	28,74	2.789.838	71,20	883	0,02	1.445	0,04	3.918.112	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1940.

Por essa época a população baiana apresentava um contingente de pessoas que sabiam ler e escrever na ordem de 786.107 pessoas, o que implica em 20,06%. Do total

---

<sup>10</sup>Por educação popular entende-se uma iniciativa de inserção daqueles alijados do processo educacional. É, portanto, uma educação para todos e que traz em si o princípio de igualdade de oportunidades, além de propor, como faz Anísio Teixeira a utilização do saber da comunidade para a construção do conhecimento.

que não sabiam ler e escrever eram na ordem de 3.120.627 baianos, isto é, expressivos 79,65%. Completando o quadro, aqueles que não declararam instrução, somavam 11.378, ou 0,29% (Tabela 2). Se analisarmos esses dados sem levar em conta a variável cor, a Bahia seria classificada apenas como um dos Estados da Federação de pior desempenho em termos educacionais. No entanto, não é só isso que a Bahia representa, em termos raciais os dados referentes à educação baiana seguem a tendência daqueles apresentados para o Brasil como um todo.

Tabela 2  
Instrução da população  
Bahia – 1940

Sabem ler e escrever		Não Sabem ler nem escrever		Não declararam instrução		Total	
Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
789.107	20,06	3.120.627	79,65	11.378	0,29	3.918.112	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1940.

Sobre a instrução dos baianos referente às pessoas de 5 anos e mais, observou-se o que se segue: sabiam ler e escrever 786.107, ou seja, 23,73%, enquanto 2.514.536 pessoas não sabiam ler nem escrever, o que implica em 75,92%. Não declararam instrução 11.378 pessoas ou apenas 0,35% (Tabela 3).

Tabela 3  
População de 5 anos e mais quanto à instrução  
Bahia – 1940

Sabem ler e escrever		Não Sabem ler nem escrever		Não declararam instrução		Total	
Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
786.107	23,73	2.514.536	75,92	11.378	0,29	3.312.021	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1940.

Ainda no que se refere à instrução da população baiana de 5 anos e mais, convém observar a situação dos baianos quanto a cor. A população branca da Bahia que sabia ler e escrever era da ordem de 359.728 pessoas, ou seja, 45,76%. Os pretos eram

92.560, significando meros 11,77%, enquanto os pardos e os de cor não declarada somavam 333.563 pessoas, ou 42,43%, números bem maiores dos que os verificados para a realidade brasileira. Os amarelos somavam 256 pessoas, isto é, 0,04% (Tabela 4).

No Estado da Bahia, no que se refere à variável de pessoas de 5 anos e mais que não sabem ler nem escrever no estado da Bahia totalizou-se 2.514.536 pessoas. Destas, referindo-se a pessoas 585.221 eram brancos ou apenas 23,27%, ao passo que 588.071 eram pretas, o que significa 23,37%. Os pardos e de cor não declarada juntamente com os amarelos totalizavam respectivamente 1.340.752 e 492 pessoas, ou seja, 53,32% e 0,04% (Tabela 4). Convém registrar os números referentes àqueles que não declararam instrução, ficando assim o quadro: 2.978 brancos, ou 26,17%; os pretos somaram 3.177, ou seja, 27,92%; os pardos e sem declaração de cor foram na ordem de 5.220, implicando em 45,87%; e por fim os amarelos que somaram somente 3 pessoas, o que equivale a 0,04%.

Tabela 4

Pessoas de mais de 5 anos quanto a instrução e a cor

Bahia – 1940

	Branco		Pretos		Pardos e sem declaração de cor		Amarelos		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sabem ler e escrever	359.728	45,76	95.560	11,77	333.653	42,43	256	0,04	786.107	100,00
Não sabem ler nem escrever	585.221	23,27	588.071	23,37	1.340.752	53,32	492	0,04	2.514.536	100,00
De instrução não declarada	2.978	26,17	3.177	27,92	5.220	45,87	3	0,04	11.378	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1940.

Seguindo a tendência da realidade brasileira, nota-se que os negros e mestiços baianos, são preteridos e têm sua cidadania ativa negada pela pouca participação que tem na educação formal. Tal realidade pode ser comprovada observando os dados atinentes às pessoas de 5 a 39 anos que receberam instrução, por grau de ensino, segundo a cor. Para o grau elementar, o número de baianos que receberam instrução foi

da ordem de 140.303, desse total tínhamos 48.644 brancos, representando 34,67%. Os pretos somaram 21.608 pessoas ou apenas 15,40%. Já os pardos e de cor não declarada totalizaram 70.008 pessoas, ou 49,89%, enquanto os amarelos foram representados por somente 43 pessoas, ou 0,04% (Tabela 5). O que surpreende, quando comparamos a realidade racial baiana com a brasileira é que, para esse grau de ensino, os pardos conseguem ter um desempenho melhor que os brancos, mas como mostraremos a seguir essa tendência não se mantém nos graus subsequentes.

O desempenho dos mestiços começa a entrar na realidade racial processada no Brasil quando se observa os dados referentes aos graus de ensino que vem em seguida ao ensino elementar. No caso do grau médio notou-se que 11.786 baianos receberam instrução, e destes 9.248 eram brancos, o que representava para a época expressivos 78,46%. Somente 341 pretos receberam instrução nesse grau de ensino, ou simplesmente 2.89%. A população parda e sem declaração de cor, que conseguiu superar a população branca, em termos numéricos, no grau elementar, somou 2.194 pessoas, representando somente 18,61%, uma queda de 31,28% (Tabela 5). Convém lembrar ainda que os números referentes aos amarelos são muito baixos, não causando muito diferenças em termos percentuais, de toda forma, esse grupo está representado apenas 3 indivíduos, implicando em 0,04%.

Quanto ao grau superior continuamos a observar a tendência de distanciamento entre os brancos, negros e mestiços. Os dados para este grau de ensino traduz a seguinte realidade: num total de 1.759 pessoas que receberam instrução, 1.462 eram brancas, representando o alto percentual de 83,11%, em contrapartida apenas 34 negros baianos receberam instrução superior, o que representa ínfimos 1,93%. Os pardos e sem declaração de cor que alcançaram o ensino superior somaram 263 pessoas, ou apenas 14.95% (Tabela5). Para esse período não tivemos nenhum amarelo cursando o ensino superior na Bahia.

Na variável grau não declarado, do total de 2.547 baianos, 1.147 eram brancos, isto é, 45,03%. Os pretos totalizaram 279 pessoas, ou 10,96%. Pardos e sem declaração de cor eram da ordem de 1.121 pessoas, implicando em 44,01%. Mas uma vez os amarelos não figuraram nesse quesito.

Tabela 5

Pessoas de 5 a 39 anos quanto à instrução e a cor

Bahia – 1940

	Branços		Pretos		Pardos e sem declaração de cor		Amarelos		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Grau Elementar	46.644	34,67	21.608	15,40	70.008	49,89	43	0,04	140.303	100,00
Grau Médio	9.248	78,46	341	2,89	2.194	18,61	3	0,04	11.786	100,00
Grau Superior	1.462	83,11	34	1,94	263	14,95	—	—	1.759	100,00
Grau não Declarado	1.147	45,03	279	10,96	1.121	44,01	—	—	2.547	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1940.

Quando comparamos os dados presentes na Tabela 5 com os dados da realidade nacional compreende-se que, na Bahia, negros e mestiços conseguem ter um desempenho acima da média nacional quando se observa pessoas de 5 anos e mais que cursaram os graus elementar, médio e superior (Tabela 6), no entanto, as diferenças observadas entre negros, mestiços e brancos, longe de indicar um equilíbrio social, confirmam uma estrutura de diferença racial entre estes grupos, além de corroborar com a prática nacional que é o aumento das diferenças raciais quanto a presença de negros, mestiços e brancos nos diferentes graus de ensino, o que implica dizer que quanto mais elevado o grau de ensino, menor é a participação de negros e mestiços, quando comparado com a população branca.

Tabela 6

Comparativo – Pessoas de 5 a 39 quanto a instrução e cor em %

Brasil/Bahia - 1940

	Brasil				Bahia			
	Branços	Pretos	Pardos	Amarelos	Branços	Pretos	Pardos	Amarelos
Grau Elementar	73,83	8,8	16,57	0,8	34,67	15,40	49,89	0,04
Grau Médio	91,92	1,27	6,21	0,6	78,46	2,89	18,61	0,04
Grau Superior	94,56	0,55	4,44	0,35	83,11	1,94	14,95	-----

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1940.

## 2. As condições da Educação Baiana nos anos de 1950

Comparando com o Censo Demográfico de 1940, o Censo de 1950 revelou para a Bahia um crescimento populacional de 18,95%. Os baianos somaram 4.834.575 pessoas, desse número os brancos representaram 1.428.685 pessoas, o que implica em 29,55%. A presença dos pretos baianos era da ordem de 926.075, isto é, 19,15%, enquanto a população parda somava 2.467.108 pessoas, equivalendo a 51,03%. Ainda fazia parte desse quadro os amarelos que fora representados por 161 pessoas, ou 0,01% e aqueles que não declararam cor, computados em 12.546 pessoas, ou seja, 0,26% (Tabela 7).

Tabela 7

Perfil étnico da população

Bahia – 1950

Branco		Pretos		Pardos		Amarelos		De cor não declarada		Total	
Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1.428.685	29,55	926.075	19,15	2.467.108	51,03	161	0,01	12.546	0,26	4.834.475	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1950.

Por essa época a Bahia apresentou, em números absolutos, 1.103.229 pessoas de 5 anos e mais que sabiam ler e escrever, desse total, os brancos eram da ordem de 478.326 pessoas, o que correspondia 43,36%. Os pretos somaram 127.581 pessoas, representando o equivalente a 11,56%. A população parda somou 494.344 pessoas, o que equivale a 44,80% da população baiana. Figuravam nesse quadro ainda os amarelos e aqueles que não declaram cor que somaram, respectivamente, 87 e 2.891 pessoas, ou seja, 0,02% e 0,26% (Tabela8).

Já no que se refere àqueles que não sabiam ler nem escrever os números são os que se apresentam: num total de 2.943.749 baianos, os brancos representavam 710.794 pessoas, ou 24,15%. A população preta da Bahia somava 669.994 pessoas, o que implicava em 22,75%. Para os pardos os números observados foram 1.555.638 pessoas, significando, portanto, 52,84%. Devem ser computados ainda os amarelos e os que não

declararam cor, sendo que os primeiros somaram 49 pessoas, ou 0,02%, e os últimos 7.274 pessoas, ou seja, 0,24% (Tabela 8).

Tabela 8  
Pessoas de 5 anos e mais quanto a instrução e a cor  
Bahia – 1950

	Branços		Pretos		Pardos		Amarelos		Sem declaração de cor		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sabem ler e escrever	478.326	43,36	127.581	11,56	494.344	44,80	87	0,02	2.891	0,26	1.103.229	100,00
Não sabem ler nem escrever	710.794	24,15	669.994	22,75	1.555.638	52,84	49	0,02	7.274	0,24	2.943.749	100,00
De instrução não declarada	1.326	26,15	1.021	20,13	2.394	47,21	—	—	330	6,51	5.071	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1950.

A tendência observada para a educação nacional que era a de discriminar negros e mestiços persiste nos anos de 1950 em todo território baiano, exemplo disso estão nos dados referentes às pessoas de 10 anos e mais que possuíam curso completo por grau de ensino e cor da pele. Mais uma vez aqui observa-se o que acontecera na década anterior para o Estado da Bahia, bem como para o Brasil, que é o fato de quanto maior o grau de ensino, menor será a participação de negros e mestiços, comparada com a participação dos brancos. Pode-se constatar esta assertiva analisando os dados referentes à variável pessoas de mais de 10 anos que possuíam curso completo, levando em conta a cor do indivíduo.

Quanto ao grau elementar computaram-se, na Bahia, 212.503 pessoas que possuíam este curso completo, sendo que 115.410 eram brancos, o que correspondia a 54,3%. Os números pertinentes aos pretos eram da ordem de 17.732 pessoas, o equivalente a 8,34%. Com uma representação maior que a dos pretos, os pardos chegaram a 78.742 baianos, ou seja, 37,05% dos que possuíam o grau elementar

completo. Fechando o quadro estavam os amarelos e os que não declararam cor, representando, respectivamente 42 e 557 pessoas, ou 0,04% e 0,27% (Tabela 9).

No grau médio a participação de negros e mestiços começa a decair drasticamente, ao passo que os brancos viam sua participação aumentar. No período estudado apenas 31.271 pessoas conseguiram completar este grau de ensino, números modestos para um estado que havia crescido nas duas últimas décadas. Os grupos raciais eram representados no grau médio de ensino da seguinte forma: os brancos que tinham o curso completo somaram 25.767 pessoas, o que implica dizer 82,39%; os pretos que conseguiram concluir o grau médio eram somente 666 pessoas, ou modestos 2,13%; com um percentual de 15,26%, bem maior do que os pretos encontravam-se pardos, que nessa época, totalizaram 4.772 pessoas. Os números pertinentes aos amarelos eram de 4 pessoas, ou 0,01% e aqueles que não declararam cor representaram 62 pessoas, ou seja, meros 0,21% (Tabela 9).

Sobre o grau superior, os números referentes aos negros e aos mestiços são mais adversos. Em toda a Bahia, no ano de 1950, somente 5.707 baianos tinham cursos completos em nível superior, destes a grande maioria era de brancos, o que em números absolutos significava 5.026 pessoas, ou seja, expressivos 88,06%. A pequena participação dos pretos era apenas 88 pessoas, o que correspondia a insignificantes 1,53%. Os pardos respondiam por 10,48% daqueles que tinham curso superior completo, ou em números absolutos 578 pessoas. Por último completam o quadro os amarelos e aqueles que não declararam cor, que figuram, respectivamente, com 6 e 9 pessoas, e o mesmo percentual de 0,01% (Tabela 9).

Tabela 9

Pessoas de 10 e mais que possuíam curso completo quanto à instrução e a cor

Bahia – 1950

	Branco		Pretos		Pardos		Amarelos		Sem declaração de cor		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Grau Elementar	115.410	54,30	17.732	8,34	78.742	37,05	42	0,04	557	0,27	212.503	100,00
Grau Médio	25.767	82,39	666	2,13	4.772	15,26	4	0,01	62	0,21	31.271	100,00
Grau Superior	5.026	88,06	88	1,54	578	10,48	6	0,01	9	0,01	5.707	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1950.

### **3. Considerações sobre educação e questões raciais**

Os dados educacionais aqui apresentados sobre a realidade baiana coincidem com as mudanças acontecidas no panorama econômico deste estado entre os anos de 1940 e 1950, sobretudo a última década. Após um período de estagnação econômica (1920-30), o Estado da Bahia acompanha o desenvolvimento observado no Brasil. Talvez o grande marco de retomada de crescimento da economia baiana seja a construção da Refinaria Landulfo Alves, após descoberta e exploração de petróleo na região do Recôncavo baiano, base para o crescimento dos setores químico e petroquímico, muito intenso na década de 1960 (PESSOTI e SAMPAIO, 2009).

O crescimento econômico baiano das décadas de 1940 e 1950 contrasta com a exclusão de negros e mestiços observadas na educação nessas mesmas décadas, o que nos faz inferir que estes grupos étnicos não usufruíram das benesses trazidas pelo processo de industrialização.

A exclusão dos negros e mestiços baianos, percebida aqui através de dados atinentes à educação, condena estas populações a condição bastante inferior àquela vivida pelos brancos, além de definir através da origem racial os espaços que tais populações devem habitar. Em Salvador, segundo Antonia dos Santos Garcia (2009) 87,5% da população acredita que existe a separação entre bairros negros e bairros brancos, sendo os primeiros totalmente carentes de infraestrutura urbana. Essa divisão racial urbana observada nas cidades brasileiras e, em especial, na cidade do Salvador, coaduna-se com as condições de exclusão racial ocorridas na educação.

Dessa realidade, acima exposta, entende-se, portanto, que o ponto crucial para exclusão dos negros e mestiços baianos e brasileiros (como foi demonstrado no capítulo anterior e confirmado neste) é o impedimento destas populações à educação formal que, as impedem também de terem acesso a emprego, melhores condições de moradia, saúde, transporte, enfim condições de vida digna obtidas por aqueles que têm cidadania ativa assegurada.

A realidade a que é condicionada a população negra e mestiça em nosso país é ocultada pela ideologia que teima em afirmar a inexistência de problemas raciais, evitando correlacionar o problema do negro brasileiro à herança da escravidão. A esse respeito, Vianna Moog lembra-nos, muito apropriadamente, que:

De fato, se nos perguntassem qual o aspecto mais alto, mais edificante e significativo da civilização brasileira, não teríamos a menor dúvida em indicar a quase inexistência de problemas raciais intransponíveis. Não que estes de todo não existam ou que a instituição da escravidão não nos tenha também legado em termos de discriminação e segregação o pesado fardo de sua odiosa herança, ou que o passivo psicológico dela resultante já esteja de todo resgatado ou sequer em via de total resgate. Infelizmente, ainda não é disso que se trata. Esse odioso passivo esgalhou-se emocionalmente por todos os setores da vida nacional e provavelmente ainda levará séculos para ser extirpado. (VIANNA MOOG, 1956, p. 47-48).

A persistência da discriminação e segregação lembrada pelo citado autor, tende, quando não esquecida, a ser analisada pela ótica dos conflitos de classes, o que a nosso ver, é insuficiente para se compreender toda a realidade racial brasileira. Consideramos que muitas análises sobre as relações raciais no Brasil coadunam-se com o posicionamento de Vianna Moog quando considera que o problema racial do Brasil encontra-se dissolvido no social e, em vez de ser puro conflito de raça, torna-se conflito de classe. A esse respeito dizia:

Mas pelo menos o seu ramo mais agressivo e ameaçador – o puro conflito de raça – esse tende a desaparecer. E quando por vezes faz suas tentativas de retorno, não mais se apresenta sob a forma ostensiva e pungente de questão racial propriamente dita, mas como modalidade de conflitos de classe, do contrário do que ocorre nos Estados Unidos, onde os conflitos de raça sobrelevam os de classe, cuja tendência é desaparecer. (VIANNA MOOG, 1956, p. 48).

Como já foi salientado, as diferenças que separam brancos, pretos e pardos do acesso à educação formal, impedem os últimos de confirmarem sua cidadania. Estas não são meras diferenças de classe, pelo contrário, pela sua persistência, existem indícios inequívocos de que a separação entre brancos, pretos e pardos explicam-se pela persistência do racismo advindo da colonialidade. Sobre a cidadania, direito negado aos

grupos étnicos discriminados, importa entendê-la como o desdobramento dos direitos civis, políticos e sociais, nesse sentido, se compreenderia manifestação dessa condição quando:

O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos (CARVALHO, 2001, p. 9).

Parece-nos claro que os negros e mestiços brasileiros quando impedidos de terem uma formação construída via processo de educação formal, necessária nas ditas sociedades modernas, ficam sem os direitos atinentes à liberdade individual, que seriam, portanto, os direitos civis. Também não apresentam representatividade política, ou seja, o direito de votar e ser votado<sup>11</sup>, como também não são incluídos na participação da riqueza coletiva, sendo negado o acesso à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria, às condições satisfatórias de habitação e transportes, isso tudo implicando nos direitos sociais (CARVALHO, 2001). Nessa perspectiva, compreendemos que as relações raciais brasileiras, quando observada pela ótica da educação nos informa que a população negra, sobretudo, não se beneficia dos direitos acima descritos e que, por isso, não são cidadãos.

#### **4. As Percepções de Anísio Teixeira quanto à educação brasileira**

Acredita-se que Anísio Spínola Teixeira, e esse é um dos direcionamentos desta pesquisa, embora não apresentasse de forma explícita as questões raciais brasileiras em suas análises sobre a educação, que redundavam em análises da sociedade brasileira como um todo, não ignorou o problema sobre a situação racial brasileira. Este estudo aponta para a necessidade de observar, na prática do educador, ações sutis que tiveram implicações importantes no tocante às condições de negros e mestiços.

---

<sup>11</sup> No que diz respeito aos direitos políticos só muito recentemente foi concedido o voto aos analfabetos. Se considerarmos que a grande maioria da população brasileira impedida de direitos sociais são negros e mestiços e que, o direito social, é uma via para assegurar os direitos políticos, estaremos admitindo o impedimento dessas populações a esse direito. Saliente-se que para o período tratado as constituições de 1937 e a de 1946, respectivamente em seus artigos 117 e 132 não permitem o voto do analfabeto.

Sobre Anísio Teixeira não é exagero nenhum classificá-lo como um dos maiores intelectuais brasileiros a fazer a defesa expressa da educação pública, associada aos ideais de democracia. No entanto, e isso é preciso ser sublinhado, a defesa de escola pública feita por este importante intelectual da educação compreende uma larga dimensão, indo da crítica da realidade brasileira assentada nas diferenças de classes e no clientelismo à proposição de uma educação capaz de pensar ordenação espacial das cidades e das escolas, de admitir a inclusão social dos excluídos, de criar mecanismos que possibilitassem pensar a educação através de pesquisas e da formação de educadores. Como se vê, o pensamento de Anísio Teixeira sobre a educação é vasto e para demonstrá-lo, o eminente educador, se valeu, como intelectual, de análises em livros, artigos, discursos e ações concretas representadas na construção da Escola Parque, na condição de diretor do INEP e como um dos articuladores do projeto vinculado a UNESCO, responsável pela realização de pesquisas no Brasil que evidenciaram as questões raciais.

Nas considerações de Anísio Teixeira sobre a educação, não foram encontradas análises explícitas da realidade brasileira que tenda, de forma direta, a expressar e analisar os nossos problemas raciais. Anísio Teixeira é crítico da nossa realidade social, entendendo-a como injusta socialmente e antidemocrática quanto à igualdade de oportunidades, no entanto, procura relacionar tal realidade aos conflitos de classe, como fica explícito em avaliação que faz da educação brasileira, quando afirma que:

A situação educacional brasileira apresenta-se como uma pirâmide, em que a base não chega a ter consistência e solidez de tão tênue que é, logo vai se afilando, mais à maneira de um obelisco do que mesmo de uma pirâmide. Tal aspecto manifesta-se desde a escola primária (TEIXEIRA, 1957, p.1).

Esse afilamento, a nosso ver, é mais racial do que social. Mas essa postura não impede Anísio Teixeira de ser cômico das transformações sociais e econômicas por que passava o Brasil, sobretudo nos anos de 1950, este educador considerava que tais transformações tinham que necessariamente refletir na educação, como aponta em seu discurso de posse do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1952, pontuando que:

... as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural – que devem assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as “reformas de base” inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que não chegamos constituir até hoje, já no meado do século vinte (TEIXEIRA, 1952, p. 70).

Portanto, a realidade apresentada sobre as condições sociais dos brasileiros relacionadas com a educação encontram-se registradas nas opiniões de Anísio Teixeira, sobretudo quando afirma, em discurso proferido em 1947, na sessão sobre Educação e Cultura, da Assembleia Constituinte do Estado da Bahia, que “Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos...” (TEIXEIRA, 1984, p. 685). A afirmação proferida, portanto, é um indício de que as considerações feitas por Anísio Teixeira sobre a realidade histórica do Brasil, a partir da educação, tendiam a considerar nossas diferenças mais como conflitos sociais, do que como conflitos raciais.

Nessa direção, Berenice Corsetti e Márcia Cristina F. Ecoten ao chamar a atenção para o fato do educador baiano ter como preocupação a qualidade da escola brasileira associada ao rendimento escolar expunha através de dados a tendência dessa escola em preparar “alguns privilegiados para o gozo da vantagem de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo” (2012, p. 91). As autoras reconhecem em Anísio Teixeira um crítico das questões de classe no Brasil, quando tratava da realidade educacional.

As percepções das diferenças de classes em nossa realidade, como fator para se entender a educação, permitem a Anísio Teixeira tornar-se crítico do clientelismo e enxergar, nesse traço oriundo da colonialidade, um dos fatores de resistência à expansão da escola pública. Em um dos seus textos chama-nos atenção para o fato de que no Brasil

As forças reais dominantes eram forças privadas e extremamente resistentes ao caráter “público” do Estado, cujas leis não eram obedecidas, mas

utilizadas como formas quase que de perseguição aos que não tivessem valia social. (TEIXEIRA, 1963, p. 9).

Considerando que o clientelismo constitui-se numa prática histórica construída à época da colonização, e implica numa estreita relação entre o público e o privado, em que estas dimensões, dentro da estrutura política, são indissociáveis. Raymundo Faoro considera, em *Os Donos do Poder*, que,

A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente. (FAORO, 2000, p. 363).

Portanto, compreende-se que o clientelismo, na condição de traço da colonialidade, estrutura e organiza as relações sociais e raciais no Brasil, visto que além de ter sido implantando em consonância com a colonização, mesmo após o fim desta formação social, a elite gestora dessa sociedade continuará exercendo o domínio político através do estado. E se considerarmos que o clientelismo, enquanto experiência política herdada da colonialidade manteve o privilégio dos brancos, e isso pode comprovado pelos dados que diferenciam negros e brancos na educação brasileira, entende-se que este é responsável pela manutenção das diferenças raciais, e por conta disso fazer a defesa da educação pública ou fazer a defesa da educação privada não pode ser compreendida fora das relações raciais, num país em que historicamente sempre houve embates entre estatistas e privatistas.

As críticas efetuadas por Anísio Teixeira a respeito da realidade social brasileira, bem como da prática clientelista em que as elites confundem a dimensão daquilo que é público com aquilo que é privado, para muitos pesquisadores da educação não são suficientes para deixar de qualificá-lo como um educador que referencia suas ideias acerca da educação no liberalismo. Liberal ou não, o certo é que Anísio traz para a cultura brasileira novas informações para se compreender a educação e a realidade social, econômica e cultural brasileira.

Sobre a suposta postura liberal de entender a educação adotada pelo eminente educador, Paschoal Lemme, em suas memórias, reportando ao período em que este

assume o cargo de diretor da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, relembra:

Desde 1932 até 1935, em contato quase que diário com Anísio, em virtude das várias funções que fui chamado a exercer em sua administração, pude captar com bastante precisão seus pontos de vista em matéria de filosofia social. Pude perceber assim que sua visão, pelo menos, àquele tempo, era fortemente influenciada pelo contato que tivera com a sociedade norte-americana, que para ele, como para a maioria dos educadores, era considerada como um modelo de democracia, onde se devia buscar inspiração. Impressionara-o, a ele, como tantos outros, aquele espetáculo de um país, que se caracterizava especialmente pela existência de uma numerosa classe média, que usufruía de enorme liberdade de opinião e de um elevado padrão de vida, especialmente se comparado à nossa situação, verdadeiramente oposta, em que enormes massas desprovidas das mais elementares condições de vida decente, conviviam com minorias ínfimas, gozando de todos os privilégios e recursos de uma civilização moderna.

E os educadores, em geral, e parece-me que Anísio também, defendiam a tese de que o caminho adequado para promover as transformações econômicas, políticas e sociais, em que todos estávamos empenhados, não era o da luta revolucionária de classes, de acordo com as teorias marxistas, mas o esforço pela elevação do nível cultural do povo, através de um sistema democrático de educação pública acessível a todos, por meio do qual, se desse a cada indivíduo a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades e dessa forma vir a ocupar na sociedade a situação que correspondesse melhor às suas capacidades e aspirações (LEMME, 1988, p. 124).

As memórias de Paschoal Lemme sobre Anísio Teixeira são bastante elucidativas, devendo ser discutidas a partir de aspectos importantes. Primeiro, a relação com os Estados Unidos implica no conhecimento e reinterpretação do filósofo da educação John Dewey. Segundo, o pensamento de Anísio é passível de transformação, sendo necessário, além de compreender o que fora escrito e se esconde em entrelinhas,

situá-lo no tempo e no espaço, o que implica dizer que ele pode no início ter se referenciado no liberalismo, mas mudando ao longo do tempo. Terceiro, a capacidade de mudança de Anísio Teixeira advém de sua percepção aguda da realidade social brasileira, quando associada aos dados sobre educação e a cor dos brasileiros podem de fato demonstrar quem são aqueles descritos como “massas desprovidas das mais elementares condições de vida decentes” (Idem). Quarto, como filósofo da educação Anísio Teixeira é um educador propositor e, o que propõe, pode efetivar transformações políticas, econômicas e culturais, cabendo aqui investigar mais detalhadamente se essas possíveis transformações, mesmo não sendo pela via revolucionária marxista, para a realidade brasileira, poderiam ter conotações revolucionárias.

Quanto às suas ligações com os Estados Unidos da América, nação exemplo de liberalismo econômico, através de John Dewey, talvez sejam esses os maiores indícios para classificar Anísio Teixeira como um educador que explique suas ideias acerca da escola a partir da tradição liberal. Dewey que tinha uma concepção de escola funcionalista, cujo princípio era o “de formar as gerações mais novas para atender os reclamos da sociedade em seu conjunto” (JONES, 1989, p.120), sem dúvida, inspirou, não só Anísio Teixeira, do qual foi professor na Universidade de Colúmbia, mas muitos educadores signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Demerval Saviani (2000) considera Anísio como um educador capaz de reinterpretar as concepções de Dewey sobre a educação, o que implica dizer que não são feitas compilações. Nesse sentido, o educador baiano constitui-se num clássico,

E por clássico eu estou entendendo que se trata de uma obra que embora seja datada, embora tenha sido produzida num determinado tempo, ela extrapola esse tempo e tem elementos de validade para outras épocas. É isso na verdade que distingue o clássico tanto do tradicional quanto do moderno. Tradicional é aquilo que se refere à época passada; moderno é aquilo que se refere à época contemporânea. Já o clássico está referido à obra que, embora produzida num determinado momento, ela contém elementos que ultrapassam esse momento conservando-se válida mesmo nos momentos posteriores (SAVIANI, 2000, p. 163).

Além de não fazer compilações do pensamento de Dewey sobre educação, o educador baiano, reelabora e reinterpreta o notório filósofo estadunidense ao considerar nossas condições históricas advindas da colonialidade, que produziu um país pautado nas desigualdades sociais e no mandonismo, características perpetuadas através da educação. Anísio Teixeira conseguiu formular um pensamento extremamente original quanto à educação, indo, portanto, além do pensamento de Dewey, sobretudo quando se coloca em defesa da educação pública (SAVIANI, 2000).

Da década de 1920, quando se inicia sua experiência como educador, até sua morte em 1971, o pensamento de Anísio Teixeira passou por muitas transformações no que diz respeito a seu entendimento da realidade, a começar pela ruptura com o pensamento religioso, embasado na escolástica e a adoção do pragmatismo. Nos anos de 1930 torna-se um grande defensor da escola pública ao assinar junto com intelectuais como Fernando Azevedo, Paschoal Lemme, Hermes Lima, entre outros, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entre os anos de 40 e os de 50 do século XX o pensamento de Anísio quanto à educação e a sociedade brasileira se aprimoram, dois fatores contribuem para esse aprimoramento: primeiro sua ligação com os articuladores do Projeto de Lei de nossa primeira LDB, seguida da defesa da educação pública ao longo dos treze anos de tramitação do citado projeto; segundo, suas relações com intelectuais que, ligado ao projeto patrocinado pela UNESCO<sup>12</sup>, via Universidade de Colúmbia, se puseram a interpretar a realidade racial brasileira.

Nossa opinião é que essa experiência de contato com intelectuais que passam a pensar o Brasil, enxergando as relações raciais e rompendo com a tese da democracia racial, provoca em Anísio novas formas de entender o nosso país. Muito embora suas análises sobre a realidade brasileira, para esse momento histórico, não apresentem considerações diretas capazes de apontar a eliminação das diferenças entre brancos e negros via defesa da educação pública, mas de forma muito sutil suas proposições de educação pública e popular caminham nessa direção.

---

<sup>12</sup> Após o fim da Segunda Guerra, Anísio Teixeira foi convidado por Julian Huxley, então diretor da UNESCO, para exercer o cargo de Conselheiro da Educação Superior deste órgão da ONU. Essa experiência foi decisiva para que Anísio Teixeira firmasse acordo com a Universidade de Colúmbia e possibilitasse a pesquisa e formação de brasileiros, em nível de pós-graduação, através da vinda de professores da citada universidade. Historicamente, tal experiência implicou em trabalhos sobre a realidade social brasileira que tornaram as relações raciais objeto de pesquisa onde se destacam nomes como Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, Florestan Fernandes, entre outros.

Sobre esta questão é preciso deixar claro que o eminente educador baiano não só toma conhecimento das questões raciais a partir das pesquisas que se firmam com o Projeto Colúmbia, como também opina sobre o que estava sendo estudado. Nesse particular, as justificativas de Thales de Azevedo sobre as pesquisa que estava realizando e externada no livro *As Elites de Cor numa Cidade Brasileira*, podem significar uma indicação que Anísio Teixeira vinha acumulando e apreendendo sobre as questões raciais no Brasil:

É um grato dever para me agradecer aos meus prezados amigos, prof. Charles Wagley, da Columbia University, de New York, pela esclarecida colaboração que deu à organização do plano de pesquisa e pelo apoio que à mesma proporcionou como Diretor do aludido Programa, e prof. Anísio S. Teixeira, pela lúcida discussão de alguns temas do trabalho e pelo valioso apoio que deu a este na sua qualidade de Secretário Geral da Fundação. (AZEVEDO, 1996, p. 29).

Por fim, as proposições feitas por Anísio Teixeira para proporcionar mudanças na educação, são tão amplas e por isso mesmo, são extensivas a todos os aspectos da realidade brasileira. Via educação pública, o valoroso educador, propunha uma educação popular, alicerçada num sistema educacional que, público, oferecesse os mesmos padrões de ensino a todas as classes sociais. O maior exemplo desse modelo de educação pretendido pelo supracitado educador encontra-se na concepção e implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido também como Escola Parque, inaugurado em 21 de setembro de 1950, na cidade do Salvador, estado da Bahia.

A Escola Parque sintetiza boa parte da concepção de educação presente em Anísio Teixeira. Em sua estruturação pensou-se, inicialmente, no espaço geográfico onde seria construída, bem como na ordenação espacial interna articulada a uma concepção pedagógica a partir de uma intensa formação de professores, preparados especificamente para essa nova realidade educacional. Tecnicamente,

O Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20

alunos havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte (NUNES, 2009, p. 125).

Na construção da Escola Parque, o estadista da educação, epíteto utilizado por Hermes Lima, pôde por em prática muito que aprendera em suas experiências regionais, nacionais e internacionais. A essa altura sua formação atingira um grau de percepção da realidade social de nosso país capaz de fazê-lo enxergar e combater a manifestação do “etnocentrismo da escola brasileira em torno de padrões culturais estranhos e distantes da experiência da maioria dos brasileiros” (BRANDÃO, 1999, p. 97). É disso que trataremos a seguir.

##### **5. A proposta de Escola de Anísio: possibilidade de inserção de negros e mestiços?**

Afirmamos aqui que o educador baiano, objeto de estudo deste capítulo, não relaciona de forma direta a educação com a situação racial dos brasileiros. Também atentamos para o fato de se observar o que está subentendido em suas análises sobre a sociedade brasileira e a educação para enfim perceber que a situação racial não é olvidada. Que sinais nos leva a fazer essa última afirmação? Consideremos, em primeiro lugar, que os estudos de Anísio Teixeira sobre a sociedade brasileira compreendem-na como uma realidade estruturada numa densa diferença social, levando-o a usar expressões como “dois Brasis”, “camada abastada”, “pequeno grupos felizes”, “dois grupos”, só para citar algumas. Em segundo lugar, outro aspecto a ser observado é o fato de que suas considerações explicitam nossa origem histórica de colonialidade e escravidão, ponto preponderante para não se perder de vista nossa formação étnica. Em terceiro lugar, Anísio Teixeira considerava a educação como o único caminho capaz de fazer justiça social. Por fim, em quarto lugar, o espaço pensado de funcionamento da

Escola Parque, em nosso entendimento, privilegia o lugar de maior concentração de negros e mestiços, o que nos faz compreender que estes são o alvo principal para se fazer justiça social.

A escola pretendida por Anísio Teixeira combatia o etnocentrismo (BRANDÃO, 1999) que se fazia e se faz presente na educação brasileira. Os estudos aqui apresentados nos induzem a acreditar que sua sensibilidade para os problemas sociais de seu país o faz refletir sobre os problemas raciais, embora não os mencione de forma direta, ao contrário ele prefere sutilmente ir apresentando os problemas raciais vinculados às diferenças de classe através do combate ao clientelismo.

O lugar e o tempo de onde escreve Anísio Teixeira sobre como deve ser a escola brasileira coincide com o tempo ou período de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, bem como com o período de intensificação dos estudos sobre as questões raciais do Brasil, capitaneado pela UNESCO, tendo ele mesmo como interlocutor, e de retorno do quesito cor nos Censos Demográficos de 1940 e 1950, que dão uma nova dimensão das relações raciais na educação brasileira.

Embora não existam textos que tratem diretamente das questões raciais brasileiras, é indubitável o envolvimento do eminente educador baiano no projeto que redundava em estudos da situação racial brasileira, responsáveis pela desconstrução da ideia de que o Brasil não se constituía num “caso neutro de manifestação do ‘preconceito racial’” (FERNANDES, 1972, p. 21), sobre isso até citamos acima, como forma de comprovar o envolvimento, Thales de Azevedo (1996). Mas é preciso pontuar outros aspectos que denotem mais conexões entre o trato das questões raciais e a educação.

Interessa-nos investigar, para melhor direcionar a presente pesquisa, sobre as dimensões alcançadas pelo racismo presente na sociedade brasileira entre as décadas de 1940 e 1950, período em que foram analisados os Censos Demográficos, principalmente na delimitação de espaços geográficos que separam negros e brancos. Sobre esse aspecto Raquel Rolnik informa-nos que:

É comum, nas referências que são feitas à posição dos pretos e pardos nas cidades brasileiras, a menção à inexistência de guetos – bairros onde são confinadas certas minorias, por imposições econômicas e/ou raciais – como sinal de ausência de

qualquer tipo de segregação racial. O gueto norte-americano sintetiza a imagem da discriminação racial aberta e da dominação branca. No polo oposto estaria o Brasil, onde pretos e brancos pobres compartilham o espaço das vilas e favelas, numa espécie de promiscuidade racial sustentada pelo laço comum da miséria e da opressão econômica. (ROLNIK, 2009, p. 75).

Convém lembrar ainda, como mostra a autora acima citada, que no Brasil a sociologia tem trabalhado tomando a inserção das classes sociais brasileiras e sua relação com o espaço sem fazer o recorte racial. No entanto, estudos mais recentes (GARCIA, 2009, ROLNIK, 2009, RIOS NETO e RIANI, 2009; CARVALHO e BARRETO, 2007) apontam, para a existência nas cidades brasileiras da segregação racial residencial, que tem se revelado persistente mesmo após o fim da escravidão, fato que demonstra a preservação do racismo em nossas ralações.

Assim, sublinhe-se que no Brasil a existência da segregação racial residencial, nos centros urbanos, explica-se além dos fatores socioeconômicos, também pela preservação do racismo. Essas diferenças raciais observadas nos espaços das cidades caracterizam-se além da reunião dos grupos étnicos nos mesmos espaços, pelas “condições habitacionais dos domicílios, no tocante a aspectos de cobertura de serviços públicos, estrutura fundiária do terreno etc.” (RIOS NETO e RIANI, 2009, p. 91). Nesse sentido, entende-se que os espaços onde residem as populações negras e mestiças diferem dos espaços habitados por brancos e seguem uma tendência observada na colonialidade.

Embora muitos estudos considerem a segregação residencial um fenômeno de sociedades em que o racismo é historicamente reconhecido pelo Estado, casos dos Estados Unidos e da África do Sul, ultimamente novos estudos tendem a considerar que em sociedades como o Brasil a dimensão racial não pode ser mascarada. Afora o racismo e as diferenças socioeconômicas, fatores importantes no processo de segregação das populações negras e mestiças no Brasil, podem ser considerados ainda aspectos como aqueles em que,

Famílias negras escolheriam sua moradia considerando, também, a possibilidade de serem discriminadas ou a preservação de vínculos culturais e religiosos com instituições como terreiros de candomblés. (CARVALHO e BARRETO, 2007, p. 253).

A segregação residencial em nosso país é um fenômeno visível e, portanto, difícil de ignorar. Esse aspecto é tomado aqui como forma de demonstrar o quão sabedores são os brasileiros de onde encontrar as populações negras e mestiças. Diante dessas considerações nossas desconfianças quanto à compreensão de quem são as pessoas pobres descritas por Anísio Teixeira em suas análises sobre a realidade brasileira, para daí propor uma escola pública alicerçada numa educação popular, tendem a se confirmar. O grande exemplo dessa percepção encontra-se no esforço de implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na cidade de Salvador em 1950, experiência sobre a qual o educador baiano escreve:

Os que vêm hoje esta parte da cidade, em que se acha localizado o Centro, dificilmente podem imaginar o que era o local em 1947. A região era o centro de uma das chamadas "invasões", denominação com que, na Bahia, se designavam as formações precipitadas e abruptas do que se chamam no Rio as favelas. Sabemos que essas formações constituem concentração de população pobre, deslocada e em condições penosas de vida. O governador Otávio Mangabeira resolvera desapropriar as terras e dar aos "invasores" condições para construir seus barracos e suas casas. Que melhor área se poderia escolher para aí se implantar uma experiência de educação primária, que revelasse aos seus habitantes a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza? (TEIXEIRA, 1967, p. 250).

Considerando, pois, que a cidade do Salvador é a maior cidade de concentração de população negra fora da África e que ela apresenta um alto grau de segregação residencial, temos então um indício irrefutável de demonstração de que os pobres a que

se refere Anísio Teixeira, na citação acima, são os negros e mestiços desta cidade. Atentando para o local onde foi construído o Centro, região conhecida como Caixa D'Água, no entorno do Bairro da Liberdade essa constatação tende a se afirmar mais ainda, quando constatamos que,

A área central de Salvador (onde ficam bairros como Barris, Graça e Canela) e a faixa da Orla Atlântica onde se concentram as oportunidades de trabalho, a maior parte dos equipamentos urbanos e os espaços classificados como superiores e como médio superiores constituem as áreas residenciais privilegiadas da parcela branca da população (...). Já o Miolo e o Subúrbio, que apresentam condições mais precárias de habitabilidade e uma menor oferta de equipamentos e serviços urbanos, concentrando as áreas classificadas como populares e populares-inferiores, abrigam predominantemente os pretos e os pardos. Eles se concentram, especialmente, em bairros como a Liberdade (no qual o surgimento do Ilê Ayê, nos anos 70, desencadeou o resgate de valores ancestrais negros entre seus moradores), São Caetano, Tancredo Neves, Pau da Lima, Cajazeiras. (CARVALHO e BARRETO, 2007, p. 259).

Pelo exposto, nossa compreensão, quanto à percepção das relações sociais brasileiras referenciadas no etnocentrismo percebidas e apresentadas de forma sutil pelo intelectual da educação Anísio Teixeira, assenta-se no argumento de que sua defesa de educação pública provoca a crítica, de forma bastante explícita, ao clientelismo, importante traço da colonialidade, além do que promove a igualdade das pessoas, possibilitado a construção da cidadania completa, em que negros e mestiços teriam reservados direitos sociais, direitos políticos e direitos econômicos. O que seria “a solução de seus problemas de vida e pobreza” das populações do espaço onde fora construído o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, senão a inserção e construção da cidadania ativa de negros e mestiços via educação?

## **6. Algumas considerações sobre racismo e tramitação da LDB**

O que foi compreendido sobre a postura de Anísio Teixeira em relação às questões raciais e educação brasileira, ou seja, a sua proposta de escola popular como possibilidade de inserção de negros e mestiços na educação formal, de alguma forma reflete nas discussões que aconteceram entre os anos de 1940, 1950 e início dos anos de 1960 a respeito da tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, que põe de um lado educadores, intelectuais e políticos defensores da escola pública e de outro, políticos, intelectuais e educadores defensores da escola privada. Sempre se reportando ao nosso passado colonial como forma de combater a tendência privatista, Anísio Teixeira ponderava: “Já observei, certa vez, que as origens dessa tendência mergulham em nosso passado colonial” (TEIXEIRA, 1960, p. 1).

Os intelectuais a que o educador baiano mais se afinava, até mesmo por contingência histórica, em razão da grande importância para a história da educação brasileira que teve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ligados através da Associação Brasileira de Educação - ABE<sup>13</sup>, via no Projeto de LDB que tramitou na Câmara ao longo de treze anos, uma grande possibilidade de implantação de um sistema de educação em que, sendo pública, pudesse abarcar a ideia de educação popular. Em 1950, sem a participação de Anísio Teixeira, o X Congresso Nacional de Educação elabora proposições com o fito de construir Diretrizes para Educação e o faz em forma de esboço de uma Lei de Diretrizes.

Notadamente, a movimentação dos educadores ligados a ABE, em especial Anísio Teixeira, era no sentido de fortalecer a ideia de implantação de um sistema de educação, que fossem em todos seus princípios, pública. A defesa da educação pública, diante dos acontecimentos que se processaram não poderia vir dissociada do combate às propostas de privatização do ensino. A esse respeito, o educador baiano referindo-se no final dos anos de 1950 à proposta de LDB apresentada por Carlos Lacerda, escreveu:

---

<sup>13</sup>Fundada em 1924, a Associação Brasileira de Educação se constitui num órgão de importância histórica de discussão sobre a educação brasileira. Consegue reunir em seu entorno intelectuais e educadores responsáveis pela realização do Manifesto da Educação Nova, como também da apresentação de esboço ao Congresso Nacional de Lei de Diretrizes, sistematizados em 1950 por ocasião da X Conferência Nacional de Educação. Anísio Teixeira filiou-se a essa agremiação em 1931, integrando seu quadro por quarenta anos. Sobre essa questão ver Arlete Pinto Oliveira e Silva. A Presença do Educador na ABE. Educação. Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, abr/jul de 2000, p. 12-17.

O aspecto mais característico do novo Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em processo de votação na Câmara Federal, é o de conceder categoria pública ao ensino privado. Realmente, parece que algo de incoercível compele o país a fazer do público o privado, ou seja, a dar ao privado as regalias e privilégios do público. (TEIXEIRA, 1960, p. 16).

No embate, as críticas de Anísio Teixeira sobre a privatização da educação tornam-se mais contundentes e suas análises cada vez mais referenciam-se nas condições históricas do Brasil para apontar o porquê da defesa da educação privada como contraponto de uma educação pública e popular. Em uma dessas análises historicamente referenciadas informa-nos:

Todos sabemos com que resistência o Estado, no Brasil, vem cumprindo a obrigação constitucional de ministrar educação. Em tôda a monarquia, podemos dizer que não passamos da ação acidental de criar e manter alguns institutos de educação, com o caráter que se poderia chamar de exemplar (...).

Com a República, tivemos modesta exaltação de consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite. O primeiro constituiria o sistema público; o segundo, o privado, dado por concessão pública, mas para ser mantido **por meio de recursos privados**. Os que o quisessem, que lhe pagassem o custo. (TEIXEIRA, 1960, p. 16).

Procurando responder às questões levantadas ao longo deste capítulo, concluímos que a defesa da educação pública como forma de inserção social de negros e mestiços, durante o processo de tramitação do Projeto de Lei que originou nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases era bastante possível. Essa probabilidade de rever a educação como exclusividade quase total para brancos põe em xeque as relações políticas realizadas no Brasil, gerando blocos que se antagonizam e firmam posições diferentes quando se colocam a defender uma educação privada, por um lado e, por

outro, defender a educação pública. Tal afirmação pode ser comprovada tomando algumas indicações, tais como: os dados revelados pelo IBGE nas décadas de 1940 e 1950 que confirmam a exclusão de negros e mestiços do processo de educação formal, coincidindo com a defesa de educação pública e popular no período de tramitação da Lei de Diretrizes; a defesa da educação privada como forma de manter a estrutura clientelista, bem como a manutenção de uma educação racialmente excludente, objeto de denúncia de Anísio Teixeira; a experiência de implantação de uma unidade escolar, no calor das discussões que opunham privatistas e estatistas, pensada para funcionar num espaço que, dentro de nossa realidade histórica, apresentava claros sinais de concentração de maioria negra e mestiça, o que denota claros indícios de oferecimento de educação formal a estes grupos raciais.

## **CAPÍTULO IV**

**A Defesa da Educação Privada na Tramitação da Lei de Diretrizes: Carlos Lacerda um de seus principais porta-vozes**

## **1. O Debate Ideológico em torno do “Projeto Mariani”**

A década de 1950 foi um dos períodos mais intensos em termos de discussão sobre a educação brasileira, basta lembrar de todo o processo de tramitação do Projeto de Lei 2.222 que divide educadores, intelectuais e políticos quanto à relação da educação com o Estado. Nesse contexto, um dos nomes que se destaca ao lado daqueles que pretendiam uma total privatização do sistema de ensino, é sem dúvida, Carlos Frederico Werneck de Lacerda.

Historicamente, as discussões que envolvem a educação, no longo período de tramitação de um Projeto de Lei que se tornaria nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, refletem do ponto de vista político, a atmosfera de democratização advinda após o autoritarismo da Era Vargas. Esses ares de democratização permitem abertura para que nossa intelectualidade aprofunde estudos sobre a sociedade brasileira, possibilitando um maior conhecimento sobre as nossas relações raciais, bem como o retorno do quesito cor nos Censos Demográficos dos anos de 1940, 1950 e 1960, importantes para nos dar uma dimensão das diferenças entre brancos, pretos e pardos no tocante à presença destes grupos no processo de educação formal.

A educação, portanto, por essa época estava no centro das discussões, motivadas, é claro, pela apresentação do Projeto de Lei 2.222, conhecido também como Projeto Mariani, encaminhado à Câmara dos Deputados em 1948. Esse Projeto de Lei, como já foi sublinhado (Capítulo II) encontra sua primeira barreira em seu processo de tramitação no debate entre centralizadores, cujo principal articulador foi ex-ministro da educação Gustavo Capanema, e descentralizadores reunidos em tornos de nomes como Clemente Mariani, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Celso Kelly, Pedro Calmon, entre outros. Mas o momento mais agudo na tramitação do Projeto Mariani foi o debate ideológico entre defensores da educação pública versus defensores da educação privada, motivado pela apresentação, em 1959, à Câmara dos Deputados, pelo então deputado Carlos Lacerda, do Substitutivo ao Projeto Original de Lei de Diretrizes, que levou o seu nome.

Carlos Lacerda durante a década de 1950 compôs a bancada política da União Democrática Nacional – UDN, partido político que pode ser identificado com a tendência que Déa Fenelon (1990) chama de *estratégia de desenvolvimento dependente*, caracterizada, sobretudo, por pretender o desenvolvimento capitalista atrelado à hegemonia dos países capitalistas centrais, principalmente aos Estados Unidos da América, mas sem perder de vista que o Brasil mantivera, historicamente, alguns traços advindos da colonialidade como o racismo, o clientelismo e identidade com aspectos europeus.

Opondo-se à estratégia de *desenvolvimento dependente*, identificada com as pretensões de Lacerda e da União Democrática Nacional-UDN, tínhamos também no Brasil grupos políticos que fechavam-se em torno do populismo e defendiam metas desenvolvimentistas para o país, essa tendência, como prefere referir-se Fenelon (1990), denomina-se *estratégia de desenvolvimento nacionalista* em sua essência pretendia um Brasil que se tornasse centro das decisões capitalistas. Se o agrupamento político identificado com o desenvolvimento dependente ligava-se à União Democrática Nacional-UDN, aqueles que se identificam com o desenvolvimento nacionalista ligavam-se ao Partido Trabalhista Brasileiro-PTB.

Quanto à esquerda, é preciso esclarecer que nesse momento histórico, mormente os anos de 1950, era representada em grande parte pelo Partido Comunista do Brasil-PCB, que por essa época construía estreitas relações com o Partido Trabalhista Brasileiro-PTB e que, por conta dessas aproximações, parcela significativa da esquerda brasileira, ideologicamente, defendia a tese de desenvolvimento independente do Brasil (RODRIGUES, 1992). Assim, no campo da educação, a esquerda se colocaria na defesa de construção de uma educação popular via educação pública.

Essas orientações políticas refletiram, sobremaneira, nas discussões pertinentes à educação quando do processo de tramitação do Projeto de Lei que iria se tornar Lei de Diretrizes e Bases e o foco das discussões foram mais intensos, como mostram os documentos utilizados nesta dissertação, na definição do projeto de educação nacional, que opõem privatistas e estatistas, quanto à forma de destinar os recursos públicos no processo de instrução dos brasileiros.

## **2. Carlos Lacerda: da contestação ao “Projeto Mariani” à apresentação do Substitutivo**

Carlos Lacerda é, sem dúvida, um dos personagens políticos que mais tiveram influência na política brasileira entre os anos de 1945 e 1964, jornalista, proprietário do Jornal Tribuna da Imprensa, envolveu-se em episódios marcantes da nossa história como o Crime da Rua Tonelero<sup>14</sup>, episódio que culminou com o suicídio do Presidente Getúlio Vargas em 24 de agosto de 1954 (DELGADO, 2006). É um dos personagens mais representativos na defesa da educação privada e tem seu nome ligado à formulação e apresentação de um substitutivo ao projeto original de lei de Diretrizes e Bases, em 1959 à Câmara dos Deputados, onde são apresentadas as intenções de defesa de um sistema de educação com alto teor privatista.

Admite-se que a apresentação do Substitutivo Lacerda muda o foco das discussões quanto à construção de um projeto educacional brasileiro, discussões estas que até a metade da década de 1950 restringia-se ao debate entre as tendências centralizadoras e descentralizadoras quanto ao projeto de educação nacional. No entanto, é preciso considerar que a mudança de foco das discussões que opunha centralizadores versus descentralizadores para uma discussão concentrada numa concepção ideológica privatistas versus uma concepção ideológica pautada na defesa da escola pública já se apresentara antes mesmo da elaboração e apresentação do Substitutivo proposto pelo deputado Carlos Lacerda, como comprovam os diversos documentos da época aqui utilizados.

O interesse de Carlos Lacerda em definir um modelo de educação nacional pautado na proposta de privatização do ensino começa antes da apresentação do Substitutivo em janeiro de 1959. Dois anos antes, na condição de deputado, o jornalista carioca se manifestou no Plenário para solicitar junto ao presidente da Câmara dos Deputados, na época o Deputado Samuel Vital Duarte (PSD da Paraíba), o seguinte:

- Como sabe V. Ex.<sup>a</sup>, Sr. Presidente, nossa bancada tem se esforçado nesta Câmara para que venha à deliberação do plenário o famoso Projeto de Lei de

---

<sup>14</sup>Em 5 de agosto de 1954, Carlos Lacerda sofreu uma emboscada ao chegar em casa na Rua Tonelero. O jornalista e político levou um tiro de raspão no pé, mas o Major da Força Aérea Brasileira, Rubens Florentino Vaz, que fazia a segurança do jornalista carioca, não teve a mesma sorte, vindo a falecer após ter sido alvejado pelos disparos. No dia seguinte, Lacerda publicou em seu Jornal Tribuna da Imprensa que sofrera um atentado e acusa Getúlio Vargas, seu principal opositor, pelo crime. O Crime da Rua Toneleiro como ficou conhecido o episódio, desencadeou uma série de acontecimentos, culminando com o suicídio de Getúlio Vargas.

Diretrizes e Bases da Educação, enviado a esta casa pelo eminente Presidente Eurico Dutra há cerca de oito anos e que há oito anos se encontra pendente de decisão. Finalmente, pela segunda vez, se me não falhe a memória, há dez sessões houve V. Ex.<sup>a</sup> por bem mandar imprimir um suplemento especial do Diário do Congresso contendo o avulso desse Projeto, de origem governamental no quinquênio do Presidente Eurico Dutra com todos os pareceres até agora oferecidos e, além disso, todos os depoimentos de eminentes autoridades em matéria de educação no Brasil. No entanto, Sr. Presidente, até esta data não se encontra o projeto incluído na Ordem-do-Dia.

- Fazendo, pois, minhas – data vênua – as palavras do nobre Deputado Fernando Ferrari, requero a V. Ex.<sup>a</sup> a inclusão na Ordem-do-Dia. (LACERDA, Diário do Congresso Nacional, 1957, p. 2117).

No ano seguinte, mas precisamente em 4 de novembro de 1958, em Sessão que mais uma vez discutia o Projeto de número 2.222 (Projeto Mariani), quando o presidente da Câmara requereu preferência para a votação deste, o deputado Carlos Lacerda pede a palavra para fazer um comunicado, cujo teor é o que se segue:

- Sr. Presidente, o perigo da preferência para o projeto desta envergadura reside na surpresa em que é colhido o Plenário para discutir e votar temas de grande complexidade sem estar preparado para isso. Tal é o caso do projeto que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

- Permite V. Excia. saliente a minha insuspeição para fazer êste reparo, porque, creio, fui do grupo, digamos, que mais insistiu pelo andamento dêsse projeto (...).

- Mas, Sr. Presidente, como hoje, quanto a mim pelo menos, não me encontro em condições de bem examinar o projeto em plenário, queria perguntar a V. Excia. apenas uma coisa – e esta é a minha questão de ordem, que se resume afinal apenas numa consulta: se votarmos hoje, ainda podemos apresentar substitutivo ao projeto? (LACERDA, Diário do Congresso Nacional, 1958, p. 6457).

Respondendo ao questionamento do deputado Carlos Lacerda, o Presidente da Câmara afirmou que a apresentação de um substitutivo só seria possível somente em segunda discussão e informa que já existia até um substitutivo para o projeto (Diário do Congresso, 1958, p. 6457). Mediante o esclarecimento do Presidente, o Deputado do então Distrito Federal mais uma vez faz uso da palavra para deixar bem claro suas intenções quanto à apresentação de substitutivo ao projeto original de LDB, dizendo: “- Muito grato Sr. Presidente. Peço então a palavra para encaminhar o projeto, a fim de apresentar ulteriormente o substitutivo (...)” (idem).

Após expressar sua intenção quanto à apresentação de substitutivo ao Projeto de Lei 2.222, o deputado Carlos Lacerda toma mais uma vez a palavra e constrói uma longa intervenção, onde elabora uma espécie de histórico, mostrando os caminhos percorridos pelo referido Projeto, dentro da Câmara, a começar pelo seu encaminhamento em 1948, no Governo de Eurico Gaspar Dutra, depois de ter sido elaborado no Ministério de Clemente Mariani. Continuando, o deputado lembra-nos dos entraves que impediram o Projeto de tramitar com celeridade, informando acerca do desaparecimento do original do projeto em 1955 e que o mesmo “não podia caminhar, pela simples razão de que desaparecera o seu autógrafa nesta Casa” (Idem, Ibidem). Coloca-se o referido deputado como um dos que não mediram esforços no sentido de possibilitar a tramitação do projeto, culminando com o seu reaparecimento.

Outro entrave que torna a tramitação do Projeto Mariani menos célere, lembrado por Carlos Lacerda em sua intervenção na Sessão da Câmara de 4 de novembro de 1958, refere-se às discussões que separam em lados opostos a tendência centralizadora e a tendência descentralizadora. A esse respeito, o deputado aproveita para opinar favoravelmente à descentralização e criticar o tipo de educação brasileira separada entre o caráter técnico e o caráter humanístico, além de tecer severas críticas ao original do Projeto de Lei de Diretrizes.

Quanto às críticas ao Projeto Mariani, estas devem se entendidas como forma de apresentar o Substitutivo como uma alternativa àquilo a que o deputado chama de “balaio de caranguejo”. Sobre esta questão convém evidenciar dois momentos da fala de Carlos Lacerda que comprovam essa assertiva, no primeiro momento é possível ler:

- Tudo isso faz com que a lei seja de extrema urgência, mas também de extrema seriedade, e a tal ponto, Senhor Presidente, que a esta altura, esta espécie de generosa colcha de retalhos a que foi afinal reduzido o projeto, pelo tempo demorado de sua elaboração e pelo conflito de interesses legítimos que deram causa às diferentes emendas a êle incorporadas, obriga-nos a pensar seriamente num substitutivo que o atualize, que lhe dê a vitalização indispensável a fim de que não votemos uma lei que, sem ser pior que as atuais, também nada acrescenta daquilo por que clamam os pais e professores do país (LACERDA, 4 de novembro de 1958, p. 6458).

No segundo momento da fala, já apresentando a inviabilidade do projeto original e já efetuando a defesa do substitutivo, Carlos Lacerda discursou:

- As dificuldades do projeto, a meu ver, devem-se à ausência de um pensamento unificado, de uma doutrina sólida consistente a êsse respeito. Temos aqui artigos que balizam uma intervenção crescente do Estado na educação e temos artigos que visam, pelo menos formalmente, manter o princípio da liberdade de ensino no Brasil. A coexistência desses artigos, Sr. Presidente, só pode ser nociva quer a um quer a outro dos objetivos que se contradizem e, na prática, se anulam (LACERDA, 4 de novembro de 1958, p. 6458).

Durante a Sessão da Câmara realizada no dia 4 de novembro de 1958 o Projeto Mariani e a educação brasileira foram objetos de debates que envolveram alguns deputados, como Aliomar Baleeiro, Fonseca e Silva e Carlos Lacerda. Os discursos proferidos no Plenário externaram opiniões acerca do funcionamento da educação brasileira de então, os deputados fizeram suas considerações de como viam a educação de nosso país. O Deputado Carlos Lacerda aproveitara o debate para reafirmar a necessidade de um substitutivo que contrapusesse ao Projeto de Lei de Diretrizes que ora tramitava. Numa dessas ocasiões falou:

- Creio que tem todo o cabimento a preparação de um substitutivo para este assunto. Oportunamente, na medida de minhas possibilidades, conto contribuir para a formação desse substitutivo. Esta lei de diretrizes e bases da educação, lei a que procuramos legar o nosso esforço, deve ser enxugada, deve ser desidratada, deve ser reduzida às suas expressões básicas e fundamentais, para dar ao País uma definição do conceito de educação, e partindo desse conceito, chegarmos à descentralização da matéria e à liberdade de ensino, quer nos seus aspectos formais, quer nos seus aspectos substanciais. (LACERDA, 4 de novembro de 1958, p. 6459).

Politicamente, e isso o Deputado Carlos Lacerda explicitou, a apresentação do Substitutivo que leva seu nome está atrelado à construção de um Programa de Partido Político, a União Democrática Nacional que se colocava no campo da oposição e pretendia transformar-se em governo. Essas pretensões foram externadas em discurso proferido no Plenário da Câmara em 26 de novembro de 1958 e aponta claramente que a apresentação de um substitutivo ao original do projeto de diretrizes compunha o programa de um partido de oposição que pretendia ser governo. A esse respeito disse Lacerda “- O Programa da União Democrática Nacional é, portanto, essencialmente, a formulação de seu plano de governo” (LACERDA, 26 de novembro de 1958, p. 7493). E quanto ao substitutivo pontuou:

- É com êste objetivo que estou, no momento, tanto quanto permitem os pronunciamentos sucessivos e subversivos, do Sr. General Lott e as crises por êle desencadeadas no País, concluindo o substitutivo ao projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação, substitutivo que visa devolver ao País e, em certos casos, até mesmo nêle instaurar, a liberdade do ensino que lhe foi arrebatada por uma série de reformas crescentemente centralizadoras e estatísticas.

Nota-se, pelo exposto, que existe uma preparação para a apresentação do Substitutivo, que finalmente foi apresentado em novembro de 1958, encontrando-se devidamente publicado no Diário do Congresso de 29 de novembro de 1958, a partir da página 7622. Sua apresentação à Câmara tornou evidentes as lutas ideológicas características do período republicano que opunham a tendência dos *nacionalistas* à

tendência considerada de *desenvolvimento dependente*, da qual fazia parte o Deputado Carlos Lacerda (FENELON, 1990, p. 175), consubstanciada na discussão sobre qual melhor projeto de educação para a sociedade brasileira. De forma bastante clara esse novo substitutivo confirma os embates políticos que vinham acontecendo e que põem em lados opostos setores conservadores da sociedade como a União Democrática Nacional e a Igreja Católica, e setores progressistas como a ABE, algumas vertentes da imprensa e parte considerável da esquerda brasileira.

### **3. Proposta de educação popular não está expressa no “Projeto Mariani”**

Pelas informações expostas até o momento pode-se inferir que a apresentação do Substitutivo Lacerda ao projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, projeto de número 2.222, na Câmara dos Deputados Federais não é o fator preponderante que desencadeia mudança de foco nas discussões políticas pautadas na defesa de escola pública e de escola privada durante sua tramitação, pelo contrário, é o debate que já está posto que desencadeia a apresentação do Substitutivo. Se antes as atenções se ativeram aos debates que gravitavam em torno do processo de centralização ou descentralização do sistema de ensino, a partir da metade da década de 1950 em diante acontece uma mudança de foco e os rumos das discussões centram-se na defesa de escola pública ou na defesa de escola privada, o que instiga Carlos Lacerda e UDN a externarem suas intenções de projeto político para o Brasil apresentados de forma explícita no Substitutivo.

Como observa Saviani (2008, p. 31), o projeto de lei de Diretrizes e Bases, encaminhado à Câmara dos Deputados em 1948,

(...) decorreu da exigência do artigo 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. Para dar cumprimento a esse dispositivo constitucional, que concedeu à União competência para fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”, o ministro da educação Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta por educadores de variadas tendências. A referida comissão foi instalada em 29 de abril de 1947.

Talvez o fato de ter sido elaborado por uma comissão de várias tendências políticas explique melhor o porquê do projeto de lei de Diretrizes e Bases não apresentar em seu corpo uma proposta de educação que, pela situação do país, fosse menos conservadora e mais arrojada, contentando-se os membros que compuseram essa comissão em apresentar um projeto de lei que fosse, em sua essência, mais conciliador do que revolucionário. Isso explica também a nossa opinião quanto ao projeto de lei, que desencadeia uma onda de oposição dos privatistas, a ponto do Deputado Carlos Lacerda apresentar seu substitutivo, não ser o fator a tornar agudos os debates entre defensores da escola privada e os defensores da escola pública e popular. Os debates estão postos na sociedade brasileira e eles se referenciam mais em experiência e militâncias de intelectuais e educadores brasileiros do que as propostas de educação nacional contidas no Projeto Mariani.

Quanto ao debate que põe em lados opostos favoráveis e contrários à educação pública, diversos jornais, entre os anos de 1957 e 1961, apresentaram em suas páginas notas, matérias, artigos, comentários de livros e notícias que expunham opiniões sobre a educação brasileira e, evidentemente, externavam o debate que opunham a ideologia privatista de educação das pretensões de defesa de escola pública e estatal.

Partindo do pressuposto de que são os debates que gravitam em torno de escola pública e escola privada que motivaram a apresentação do Substitutivo Lacerda e não o contrário cabe indagar o que motiva tais debates como episódios importantes dentro da educação brasileira. Seria a mera proposição de educação presente no Projeto Mariani ou os debates se processam levando em conta um projeto de nação que os grupos políticos tinham para o nosso país?

Numa análise mais pormenorizada do Projeto Mariani compreende-se que este não descarta a participação da iniciativa privada na exploração da educação, como também não esboça em seus oitenta e oito artigos uma proposta de educação nacional que fosse popular. O Artigo 1º do supracitado Projeto é bastante elucidativo quanto a essa questão e nele podemos ler:

Art. 1º - A Educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único – O direito à educação será assegurado:

I-pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob a sua responsabilidade;

II-pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou iniciativa particular;

III- pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos;

IV-pela gratuidade escolar, desde já estabelecida para o ensino primário oficial, e extensível aos graus ulteriores e às escolas privadas, mediante:

- a) redução progressiva, até final extinção das taxas e emolumento das escolas oficiais;
- b) outorga de vantagem aos estabelecimentos que admitam alunos gratuitos ou de contribuição reduzida;
- c) assistência aos alunos que dela necessitarem, sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviços médicos e dentários;
- d) concessão de bôlsas para estimular estudos especializados de interêsse geral, ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares;

V-pela gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, para quantos, revelando-se aptos, provarem falta ou insuficiência de recursos. (Projeto 2.222, In: BARROS, 1960, p. 479. Grifo nosso).

As diretrizes contidas no Projeto de Lei não impõem para a iniciativa particular nenhum empecilho que implique em maiores gastos ou mesmo impedimento de obtenção de lucros. Até mesmo as orientações de que empresas que sejam industriais, comerciais ou agrícolas ofertem para os filhos dos trabalhadores uma educação pré-primária e educação primária, como prevê os artigos 15, 19 e 21, não causam ônus para a iniciativa particular, pois o Estado teria uma ativa participação na operacionalização de tais diretrizes.

Apresentando uma estrutura que previa a divisão do sistema educacional brasileiro em educação pré-primária, educação primária, educação de grau médio e ensino superior, o projeto Mariani talvez pudesse restringir a possibilidade de lucro à

iniciativa privada, mas não impedia a obtenção deste. Isso explica, em parte, os ataques de Carlos Lacerda ao Projeto, mas não é ainda suficiente para esclarecer a intensificação dos debates que põem em lados opostos privatistas e defensores da educação oficial, estatal, portanto pública.

Como se vê, o que motiva a intensa defesa de participação do setor privado na educação, defendida por Carlos Lacerda não pode ser apenas o que estava previsto no Projeto de Lei 2.222, visto que o referido Projeto não exclui qualquer possibilidade de exploração capitalista da educação brasileira pela iniciativa privada. Assim, devem-se buscar outros episódios, dentro da história da educação brasileira, que tentem explicar os motivos da apresentação do Substitutivo Lacerda como principal projeto de defesa da educação privada. Desconfiamos, pois, que a conjuntura política marcada por projetos políticos distintos, encampados pelas tendências conhecidas como *estratégia de desenvolvimento nacionalista* e *estratégia de desenvolvimento dependente* (FENELON, 1990, p. 175) durante o processo de tramitação do Projeto Mariani, que propunham projetos políticos diferentes para o Brasil, explicam de forma satisfatória os acontecimentos que separam privatistas da educação dos que defendiam a democratização da escola pública.

Em síntese, acreditamos que uma ameaça às pretensões privatistas defendidas pela tendência política de *desenvolvimento dependente*, representada pelo deputado Carlos Lacerda, principal porta-voz da União Democrática Nacional-UDN, não se encontra somente no Projeto Mariani, mas sim em ações políticas, que também se esboçam fora do espaço de discussão política que é o Congresso Nacional, ações essas elaboradas, principalmente, por Anísio Teixeira, um dos educadores e intelectuais mais atacado durante os embates que separavam, durante o processo de tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, defensores da escola pública e defensores da escola privada. Tais embates foram devidamente noticiados em vários jornais brasileiros a partir de 1955 até o advento da promulgação da Lei de Diretrizes.

#### **4. O combate à educação pública e popular proposta por Anísio Teixeira**

Devidamente noticiado, o embate que separa os defensores da educação pública dos defensores da educação privada enxerga em Anísio Teixeira o principal defensor da

escola pública, colocando o educador baiano direta ou indiretamente como alvo das principais críticas efetuadas por aqueles que faziam a defesa aberta do ensino privado. Foi nesse período que aconteceu o Caso Anísio, episódio relatado no Capítulo II desta dissertação, que envolveu o arcebispo de Porto Alegre Dom Vicente Scherer e Anísio Teixeira. No jornal *A Hora* de 27 de fevereiro de 1958 é possível ler em artigo intitulado **Monopólio do Ensino** em que o arcebispo gaúcho denuncia uma espécie de complô que parte do Ministério da Educação, onde a defesa da laicização do ensino compreendia também o combate à escola particular. Sobre esse mesmo episódio, também no ano de 1958, o jornal *O Diário*, trouxe na edição do dia 4 de março artigo, cujo título **Ameaça ao Ensino Particular**, relatava as opiniões de Dom Scherer sobre manobras do Ministério da Educação contra a escola privada, onde colocava Anísio Teixeira como principal articulador.

Noticiaram ainda sobre Caso Anísio<sup>15</sup>, bem como trouxeram matérias enfocando como tema educação pública versus educação privada os seguintes jornais: *Jornal do Brasil*, de 15 de março de 1958, em artigo assinado por Carlos A. Dunshee de Abranches, cujo título é **51% de analfabetos**; *Correio da Manhã*, de 16 de abril de 1958, com o artigo intitulado **Apoio**; *O Dia*, apresentando texto assinado por João Didonet Neto, com o título **Ajuda Oficial às Escolas Particulares**, de 18 de março de 1960; *O Estado do Paraná*, de 4 de outubro de 1957, noticiando sobre o lançamento do livro de Anísio Teixeira *Educação não é privilégio* em artigo de Nelson Farias de Barros; *Correio da Manhã* de 22 de outubro de 1957 trouxe texto extraído de documento oficial, com o título **Legislação do Ensino é Totalitária**, em que expõe opinião de Anísio Teixeira; *O Estado de São Paulo* de 30 de junho de 1957 apresentou matéria versando sobre o livro de Anísio Teixeira (*Educação não é privilégio*), escrita por Plínio Barreto; *Folha da Noite* de 16 de abril de 1958, apresentou em suas páginas crônica de Rubem Braga, com o título **Impertinência**, onde apresenta opinião sobre as pressões dos bispos do Rio Grande do Sul para que Anísio Teixeira se demitisse do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP; em 15 de outubro de 1959 o *Diário Carioca* publicou matéria, cujo o título **Divergência Doutrinária**, que versava sobre a

---

<sup>15</sup>Entre os anos de 1951 a 1964 Anísio Teixeira esteve ligado ao Ministério da Educação e Cultura, vendo passar por esta pasta treze ministros. Considerado uma das pessoas de maiores destaques nesse ministério, o intelectual baiano ocupou e acumulou os seguintes cargos: secretário-geral da Campanha de aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior-CAPES (1951); diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (1952); diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais-CBPE (1955). No ano de 1958 em que acontece o Caso Anísio, este respondia pela CAPES.

demora da tramitação da Lei de Diretrizes, salientando as disputas entre dois grupos, um liderado por Anísio Teixeira e o outro pela Igreja Católica; Afrânio Coutinho assinou texto intitulado **Educação Pública e Particular** no *Última Hora* de 27 de abril de 1958, no texto o autor relata as disputas que envolvem defensores da educação pública e defensores da educação privada e enfatiza a ameaça de afastamento de Anísio Teixeira da função pública que exercia no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP.

Também apresentaram notícias a respeito dos debates sobre a educação brasileira, focalizando a tramitação da Lei de Diretrizes, bem como os embates que separavam privatistas de estatistas os seguintes periódicos: *Diário de Notícias*, de 19 de abril de 1960, apresentando texto com o título **Projeto de Diretrizes e Bases colocou de lado o papel da escola pública**, que na verdade apresenta entrevista com Anísio Teixeira; em 27 de dezembro de 1961 o *Jornal da Bahia* noticiou sobre a Lei de Diretrizes em matéria intitulada **Lei de Diretrizes foi recebida com reservas**; Mais uma vez o *Diário de Notícias*, de 26 de abril de 1959, apresentou texto com o título **Lei de Diretrizes reclamada por estudantes e educadores**, onde relata a realização de mesa redonda sobre o Projeto de Diretrizes, com as participações de Anísio Teixeira, Raul Bittencourt, Darcy Ribeiro, Jaime Abreu e o Ministro da Educação Clóvis Salgado da Gama, no debate são feitas críticas ao Substitutivo Lacerda; novamente, agora em 19 de abril de 1960, o *Diário de Notícias* toma como tema os embates que envolvem a educação brasileira em matéria intitulada **Projeto de Diretrizes e Bases colocou de lado o papel da escola pública**.

Notadamente, a imprensa brasileira, a partir da metade da década de 1950, não deixou de noticiar sobre as disputas de interesses que recaiam sobre a educação brasileira, demonstrando que esse episódio é de uma importância extremamente significativa para a nossa História da Educação. No tocante ao Caso Anísio, já bastante registrado nesta dissertação, convém sublinhar que, como episódio histórico, ele explicita interesses antagônicos dos grupos políticos mais representativos do período histórico ora analisado.

Ao manifestar-se contra Anísio Teixeira e propor sua demissão do cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, D. Vicente Scherer demarca a posição de um setor da Igreja Católica que, em consonância com as pretensões udenistas, propõem um modelo de educação referenciado no modelo

econômico defendido por esse grupo. Na construção de um discurso ideológico em defesa da educação privada toma-se a liberdade de ensino como referencial, juntamente com a denúncia de laicização do ensino pretendida por aqueles que desejavam uma educação pública e popular, como pode ser observado no jornal *Correio do Povo*, em texto escrito por D. Vicente Scherer e publicado nesse jornal em 25 de fevereiro de 1950, cujo título trazia em epígrafe **Advertência de D. Vicente Scherer ao Ministério da Educação**.

No texto do jornal supracitado, Anísio Teixeira tem seu nome mencionado e posto como o personagem mais destacado do grupo. O Arcebispo de Porto Alegre refere-se ainda ao livro do educador baiano *Educação não é privilégio*, de 1957, como sendo a principal referência de defesa da educação pública, pois na obra fora afirmado que o remédio dos males da educação nacional só poderia ser resolvido com a construção de uma escola pública universal, gratuita e ofertada pelo Estado. D. Scherer externa severas críticas a essa proposição e considera tal postura como sendo o “monopólio escolar”, além de se constituir em “orientação materialista de orientadores de ensino”, o que implicaria no impedimento do direito das famílias escolherem o tipo de orientação educacional para os seus filhos. Para D. Vicente Scherer os direitos das famílias precedem e são superiores aos direitos do Estado.

A resposta de Anísio Teixeira aos bispos gaúchos pode ser lida no *Jornal do Brasil*, edição de 15 de abril de 1958. Nela o eminente educador afirma que a educação que defendia estava em consonância com a Reunião dos Ministros de Educação de Lima, patrocinada pela Organização dos Estados Americano-OEA e pela UNESCO e se limita a declarar, no que tange à educação, aspectos que se colocava a favor e aspectos que se colocava contra. Nos aspectos educacionais que se dizia contra, elencou: contra a educação como processo exclusivo de formação da elite; se mostrou contrário aos 7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos que se encontravam fora da escola; também se pôs contra aos números que informavam sobre os 5 milhões de crianças matriculadas, sendo que apenas 450 mil chegavam à quarta série primária; se pôs contra o menosprezo que os poderes públicos tinham para com a educação básica; e principalmente era contra os números que informavam ser apenas 5% os brasileiros que conseguiam chegar ao ensino superior.

Ainda no que refere-se à resposta direcionada aos bispos gaúchos, Anísio Teixeira põe-se favorável a aspectos da educação dos brasileiros como, por exemplo: escola primária séria com seis anos para a zona urbana e quatro anos para zona rural, destinada à formação do povo brasileiro; escola média de alto nível que pudesse dar continuidade à formação iniciada no nível primário; aplicação dos recursos previstos na Constituição para a formação de uma escola pública e de qualidade; e educação que habilitasse os brasileiros para a tomada de consciência do processo de autonomia nacional.

Os embates que visavam definir o tipo de educação nacional ao longo da tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes para o Brasil não se resumiu apenas àqueles que envolveram o educador baiano e o Bispo D. Vicente Scherer. Outro episódio de destaque merece ser mencionado e envolve diretamente Anísio Teixeira e o deputado Carlos Lacerda, quando este último publica em seu jornal *Tribuna da Imprensa* artigo atacando o educador baiano, com o título **O dono da educação está zangado**, na edição do dia 6 de janeiro de 1959. No texto, o deputado carioca acusa Anísio Teixeira de ter horror à religiosidade e de defender um “estatismo reacionário”, esboçando nas entrelinhas uma defesa do traço de colonialidade que é o clientelismo. No texto do deputado pode-se identificar muitos aspectos utilizados por D. Vicente Scherer quando faz a defesa da educação privada, um desses aspectos é mostrar Anísio Teixeira como principal articulador de um grupo que fazia a defesa da escola pública e popular.

Anísio Teixeira respondeu a Carlos Lacerda em edição da *Tribuna da Imprensa*, do dia 10 de junho de 1959, em sua resposta considera estupidez o epíteto de “dono da educação” utilizado pelo deputado udenista e constrói um histórico de sua vida pública, mostrando o porquê de se fazer a defesa de escola pública e popular, bem como realizar um combate às pretensões privatistas bem ao gosto da experiência clientelista, pois sublinhou que em nosso país ser dono não significa fazer a defesa dos “muitos”, mas sim se colocar ao lado dos “poucos”.

Muitos educadores e intelectuais colocaram seus nomes em defesa de uma educação pública e popular para o Brasil, entre eles podemos destacar Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima entre outros, mas o educador e intelectual mais lembrado e combatido foi, sem dúvida, Anísio Teixeira. Isso acontece, em nossa opinião, em razão não só de sua postura em defesa de

uma educação pública, gratuita e popular, mas, sobretudo, devido às experiências históricas à Frente do INEP e que possibilitou a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, experiência essa que apontou como seriam os caminhos de uma práxis educacional a ser seguido no Brasil, caso as propostas de uma educação pública e popular fossem implantadas. Consideramos, portanto, que esta proposta de escola de Anísio Teixeira, implantada em Salvador em 1950, coloca esse educador como um dos mais propositivos, devendo ser combatido por setores que faziam eco com o clientelismo e com a proposta privatista de educação.

Tentando responder outra vez à questão posta no parágrafo anterior quanto a considerar Anísio Teixeira como o personagem de maior destaque no episódio que envolveu a oposição daqueles que fizeram a defesa da educação pública, daqueles que fizeram a defesa da educação privada durante a tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes, é imperativo acentuar sobre o Caso Anísio, que redundou no pedido de demissão do educador baiano da direção do INEP, feito por parte de membros da Igreja Católica. Responder a essa questão implica afirmar que a notoriedade de Anísio Teixeira reside na sua atuação à frente do citado Instituto. Criado em 1937, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, como órgão de pesquisa vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, o INEP passou por uma verdadeira reformulação entre as décadas de 1950 e início da de 1960. As intenções de Anísio Teixeira para o Instituto era o de articular a pesquisa feita nas universidades públicas, fazendo com que estas refletissem positivamente no processo de renovação de um Sistema Nacional de Ensino, bem como viesse a ser referência para o magistério nacional, visto que, pelo Instituto passavam as principais propostas de modernização do ensino primário e médio (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 2).

À frente do INEP e com um largo conhecimento a respeito das condições de deterioração da educação pública, pois segundo CORSETTI e ECOTEN (2012, p. 90) Anísio Teixeira detinha dados estatísticos sobre a realidade da educação brasileira, este intelectual da educação procurou como homem público e influente dentro do Ministério da Educação por em prática uma política de valorização e fortalecimento da educação pública.

Sublinhe-se ainda que por essa época o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tinha uma ampla visibilidade na sociedade brasileira, pois,

A peculiar posição que ocupava o INEP e, conseqüentemente, seu diretor, no contexto das políticas desenvolvidas pelo MEC, era conhecida pela imprensa jornalística, que noticiava ações do INEP, no âmbito do ensino primário e secundário. Pode-se perceber, ainda, a importância assumida pelo INEP através dos próprios documentos oficiais do MEC, como o Relatório Quinquenal de 1956-1960, demonstrando a interferência desse Instituto nas políticas do MEC... (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 2).

Pelo que foi descrito acima sobre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, entende-se o porquê de Anísio Teixeira ter sido o principal alvo de críticas daqueles que faziam a defesa de escola privada a ponto de pedirem sua demissão do referido Instituto. Tanto a Igreja Católica quanto políticos como Carlos Lacerda viram em Anísio Teixeira o principal expoente de defesa de uma educação pública e puseram-se a combatê-lo com veemência.

##### **5. As características privatistas presentes no Substitutivo Lacerda, indícios de preservação das diferenças raciais**

Aqueles que defenderam o Substitutivo Lacerda utilizaram-se de argumentos como a incapacidade da escola pública em ofertar ensino de qualidade aos brasileiros, além de condenarem a laicização do ensino pretendida por aqueles que defendiam a educação pública, por considerar que a formação religiosa desenvolve os aspectos morais e culturais dos jovens brasileiros e não pode ser deixada de lado. Lacerda, ao redigir o substitutivo partiu do pressuposto de que educação começava na família, como se vê no Título II, artigos 3º, 4º e 5º, numa clara alusão à liberdade dos pais definirem pelo ensino público ou privado, ou seja, o princípio da livre iniciativa é defendido por esse político com muita veemência.

Em sua essência, o substitutivo pretende uma educação em que a transferência de recursos públicos para a iniciativa particular é o princípio mais fundamental, sendo explicitado no artigo 7º, Título III *A liberdade de ensino*, onde se lê:

Art. 7º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

- a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
- b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;
- c) pelo reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares. (Substitutivo Lacerda, 1960, p. 505).

Essa transferência de recursos públicos<sup>16</sup> proposta pelo Substitutivo em questão, além de pretender o fortalecimento dos estabelecimentos particulares teria implicações sérias quanto ao enfraquecimento dos estabelecimentos de ensino oficiais. Uma das formas de promover o fortalecimento da educação privada, como se vê na alínea “a”, do artigo acima citado, residiria na ampliação da representação dos estabelecimentos particulares em órgãos oficiais, responsáveis pela distribuição dos recursos públicos destinados à educação. Saliente-se ainda, como se ler na alínea “c” do artigo 10, Título IV *Competência do Estado em relação ao ensino*, quanto à função do Estado que seria “fundar e manter escolas oficiais em caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais, onde e quando necessário ao pleno atendimento da população em idade escolar” (Substitutivo Lacerda, 1960, p. 506), cujas implicações seriam a de delimitar o papel do ensino oficial numa tarefa que seria a de ofertar educação àqueles preteridos pelo processo regular de educação.

Ademais, o Substitutivo Lacerda apresenta-se como uma proposta de modelo de ensino que não prevê o acesso de todos os brasileiros à educação formal. O modelo proposto é seletivo, não prevendo vagas para todos, por exemplo, no que ele estabelece como curso secundário, pois propõe como condição necessária ao ingresso neste grau de

---

<sup>16</sup>Esse teor privatista que propunha transferência de recursos públicos para a iniciativa privada destoava das orientações que Anísio Teixeira estava desenvolvendo como diretor do INEP, que consistia em promover o processo de reconstrução da escola pública. O INEP tornara, portanto, um dos espaços de defesa da escola pública, sendo disputado por aqueles que faziam a defesa de privatização do ensino.

ensino, o exame de admissão, como se vê no Art. 34, do Capítulo II, *Condições de admissão ao curso secundário*:

Art. 34 – São condições mínimas para a matrícula na primeira série do curso secundário:

- a) completar o candidato quatorze anos até 30 de junho da primeira série;
- b) ter aprovado, em exame de admissão, aptidão intelectual para o estudo de grau secundário.

Parágrafo único – as normas gerais do exame de admissão serão organizados pelos Conselhos Regionais de Educação, sujeitas às modificações ou exigências acrescidas pelas Congregações dos diversos estabelecimentos, conforme o tipo especial de cada um destes (Substitutivo Lacerda, 1960, p. 510).

Considerando que o Substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda é privatista e seletivo, pois não preveem vagas para todos os brasileiros, obrigando-os a se submeterem a processos seletivos quando da passagem de um grau de ensino para outro e atentando para o que representam os dados sobre a educação brasileira, apresentados pelos Censos dos anos de 1940 e 1950, quanto à cor e à instrução, discriminando negros e mestiços, como se pode observar na tabela abaixo, compreende-se, portanto, que para a população brasileira não branca os dados presentes na citada tabela tendem a se repetir, o que denota a persistência do racismo em nossas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, o que implica dizer, comparando a proposta de educação expressa no Substitutivo Lacerda, com a proposta de educação de Anísio Teixeira, posta em prática com a experiência da Escola Parque, que esta última se mostra inclusiva, sobretudo no que tange à população negra e mestiça.

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: Anuário Estatístico do IBGE, 1940 e 1950.

A análise dos dados contidos na tabela acima exposta, quando confrontados com a proposta de educação nacional presente no Substitutivo Lacerda inclina-nos a afirmar, dentro da História da Educação, que existem estreitas conexões entre educação e situação racial dos brasileiros, além de entender que a proposta de educação do político carioca implicaria em imensas barreiras para o ingresso de negros e mestiços na educação formal, principalmente por dois motivos: primeiro por ser uma proposta de educação que não prevê ampliação de vagas para que todos os brasileiros tivessem acesso à escola; segundo, sendo uma educação privada a população negra e mestiça não teriam condições de custear os estudos de seus filhos em escola particulares.

Vale lembrar, como nos mostra com muita propriedade Charles Wagley em seu livro **A Revolução Brasileira**, que na década de 1950, período em que o Censo mostra-nos amplas diferenças favoráveis aos brancos quanto à inserção dos brasileiros na educação formal, o número de estabelecimentos secundários privados supera em muito a dos estabelecimentos oficiais, a esse respeito o citado autor nos informa:

Enquanto a maioria das escolas primárias está sob a supervisão do Governo, quer estadual, quer municipal, a maioria dos ginásios pertence a ordens religiosas ou a organizações privadas. De 1850 ginásios registrados em 1955, somente 18 eram financiados pela União, 366 pelas administrações estaduais e 71 pelas municipalidades, enquanto 1.395 pertenciam a particulares. (WAGLEY, s/d, p. 46).

Esses números apresentados por Charles Wagley implicam em 75,4% dos estabelecimentos do grau médio controlados pela iniciativa privada no ano de 1955(Tabela 2), período em que o número de pretos e pardos (termos utilizados pelos Censos de 1940 e 1950) portadores de diploma para esse grau de ensino era, respectivamente de 0,68% e 4,19%.

Tabela 2. Estabelecimentos de Grau Médio oficiais e privados em %

Brasil, 1955

	Estabelecimentos privados	Estabelecimentos Federais	Estabelecimentos Estaduais	Estabelecimentos Municipais	Total
Grau Médio	75,4	0,97	19,78	3,85	100,00

Fonte: WAGLEY, Charles, s/d.

O tempo histórico aqui tratado e classificado por muitos como o tempo de democratização do país parece não ter esse mesmo significado quando olhamos para a participação de brancos, negros e mestiços na educação que era ofertada à população brasileira na época. A decantada democratização política, utilizada para caracterizar o período histórico de tramitação do Projeto 2.222, desconsidera os direitos daqueles que não são brancos de terem uma participação mais efetiva na educação formal, como fica patente na Tabela 1, onde a presença dos brancos na educação é sempre maior do que à dos demais grupos étnicos, tendendo a aumentar nos graus subsequentes. Tal quadro não muda de um período para o outro, pelo contrário ele tende a ser mantido.

Se analisarmos as constituições de 1937 e de 1946, esta última abarcando o período de tramitação do Projeto de Lei de LDB e correlacionarmos com os dados sobre a educação dos brancos, pretos e pardos, obtidos nos Censos das décadas de 1940 e 1950, compreenderemos que além da negação do direito social que é a educação para negros e mestiços, temos também a negação dos direitos políticos destes últimos. A Carta de 1937, por exemplo, considerada antidemocrática, em seu artigo 117, parágrafo único, alínea “a” não considera os brasileiros sem instrução potenciais eleitores. Observando os dados contidos na tabela supracitada, não é difícil deduzir quem de fato perde o direito de votar, perdendo assim um dos três direitos a que se refere José Murilo de Carvalho (2001).

Após a democratização, esse aspecto referente ao voto, condição necessária para a garantia dos direitos políticos, continua sendo um impedimento à conquista da cidadania de negros e mestiços. A constituição de 1946, artigo 132, proíbe os analfabetos de se alistarem como eleitores. Enquanto neste mesmo período, apenas para lembrar, o Censo Demográfico de 1940, apresentou em termos percentuais, 7,18% de uma população de negros que sabia ler e escrever e 14,16% dos pardos e de cor não declarada nessa mesma condição. As conclusões que podemos tirar disto são as mesmas descritas no parágrafo anterior.

O impedimento do voto aos brasileiros sem instrução na educação formal só tem fim com a promulgação da Emenda Constitucional n. 25, de 15 de maio de 1985 e regulamentada pela Lei 7.332, de 1º de junho de 1985, o que implica dizer durante um longo tempo parcela significativa da população brasileira, em sua grande maioria de negros e mestiços, tiveram direitos políticos negados por apresentarem condições adversas de instrução negadas pelo Estado brasileiro. A pouca instrução ofertada aos negros e mestiços brasileiros observadas entre os anos de 1940 e 1950 tem implicações na participação destes no setor econômico da sociedade, pois sem formação necessária, estes grupos étnicos são excluídos dos postos de trabalho, como também tem implicações sociais.

Devemos considerar que a proposição de projetos políticos para uma nação que passava por profundas mudanças no terreno econômico exigia uma ampla discussão sobre educação. Essa discussão estava posta na sociedade brasileira num momento em que muitos dados relevantes sobre nossas relações raciais vinham sendo apontados pelos Censos Demográficos dos anos de 1940 e 1950. Diziam os Censos que o Brasil era um país de analfabetos e, mais que isso, informavam também que o analfabetismo confirmado era o aspecto social que apontava para diferenças raciais entre brancos, negros e mestiços, bastante desfavoráveis a estes últimos.

Pondere-se ainda que as informações contidas nos referidos Censos não deixaram de ser observadas pelos atores que se envolveram diretamente no episódio que separou em lados opostos defensores da educação pública e popular dos defensores de uma educação privada no decurso de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, o que implica dizer que as informações sobre a sociedade brasileira trazidas pelos referidos Censos, como também pelas pesquisas realizadas por nossa intelectualidade, eram

reportadas como forma de trazer números aos debates e mostrar a necessidade de radicalização no que tange ao setor educacional. Os dados estatísticos a que tais atores sociais recorreram, durante o período estudado, podem ser observados em muitos textos de jornais da época, caso do artigo de Carlos A. Dunshee de Abranches, cujo título **51% de analfabetos**, foi publicado no *Jornal do Brasil*, edição de 15 de março de 1958, nele pode-se ler que a fonte para definir o percentual de analfabeto do país foi o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Fica evidente, portanto, que as informações geradas durante o processo de tramitação do projeto de lei de Diretrizes e Bases, sobre as condições da educação brasileira e também das nossas relações raciais, registradas em fontes como os Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas e pesquisas como as de Oracy Nogueira, Florestan Fernandes, Thales de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso entre outros, servem de referencial que possibilitam afirmar a existência de conexões entre o citado processo de tramitação do Projeto Mariani com a situação racial do Brasil.

## **6. A promulgação da Lei 4.024/1961: reservas e elogios**

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1961 reflete de alguma forma as relações políticas processadas ao longo do período de nossa história conhecido como República Populista. Tal período inclinava-se para rupturas, fato verificado três anos depois da promulgação da LDB com o advento do golpe militar realizado em 1º de abril de 1964. No entanto, a tendência de ruptura observada em nossas relações políticas não produziu uma Lei de Diretrizes comprometida com a maioria da população brasileira, tentou-se com sua promulgação uma conciliação política entre as tendências que há muito davam sinais de rompimento.

O fato é que depois de 14 anos esperava-se mais do texto final aprovado em 1961, pois a nova lei mostrou-se conciliadora ao contemplar educação privada e educação pública, embora alguns personagens tivessem recebido a nova lei de forma calorosa, como é o caso de Clóvis Salgado, que fora ministro da educação e que se pronunciou dessa forma: “- Para mim, a lei de Diretrizes e Bases é uma verdadeira carta de alforria da educação nacional” (FONTOURA, 1962, p. 11). O pensamento de Celso

Kelly, então secretário geral do Conselho Federal de Educação, não destoa do de Clóvis Salgado, o que o fez considerar:

- Considero que a Lei de Diretrizes e Bases, pela primeira vez, dá sistematização lógica à política educacional. A uniformidade que vivia o ensino contrariava as mais elementares condições de meio e as justas aspirações de educandos e seus pais. O campo está aberto, não de uma maneira arbitrária e perigosa, porém com todas as cautelas que se fazem necessárias. (FONTOURA, 1962, p. 12)

Anísio Teixeira enxergava nessa primeira LDB “meia vitória, mas vitória” e comentando o projeto que finalmente fora aprovado pontuou:

Não se pode dizer que a lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o País em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos.

Se isto não é, não deixa por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança (TEIXEIRA, 1999, p. 276).

O que podemos inferir da citação acima é que o educador baiano trazia um grau de otimismo enorme, o que o faz transferir para a escola a batalha a ser travada em defesa de uma educação pública e popular. Anísio Teixeira não deixou de enxergar em nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, então recém-promulgada, aspectos que fizessem sentido ao fortalecimento da educação pública e, por conta disso, chama-nos a atenção para que houvesse vigilância da lei no sentido de sua aplicabilidade. Para Anísio Teixeira abria-se, com a promulgação da LDB, um campo de possibilidades, campo este em que os defensores da educação pública e popular deveriam atuar por isso a considera “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1999, p. 276).

Quanto a Carlos Lacerda, de forma mais contida, referindo-se à LDB ponderou apenas: “- Foi a lei a que pudemos chegar” (FONTOURA, 1962, p. 11). Após anos de embate e depois de ter apresentado um substitutivo com teor altamente privatista, o político carioca esperava mais quantos aos resultados que finalmente transformou o projeto de lei em lei. A primeira LDB não traduziu as intenções desse político, que pretendia uma lei que tivesse de acordo com seus projetos políticos, conforme externou em pronunciamento na Câmara dos Deputados em 1958:

- Sr. Presidente, a nossa função é, realmente dupla: construímos, por um lado, as construções defeituosas, quando não monstruosas, de um governo tão incompetente quanto imprevidente, e, por outro lado, ensaiamos a obra de reconstrução que compete à Oposição indicar, para quando se transformar em Governo. (LACERDA, Diário do Congresso Nacional, novembro de 1958, p. 7483).

De forma resumida a Lei 4.024 segue a tendência do Projeto de Lei 2.222 de não impedir a iniciativa privada de explorar a educação, como acontecia na prática ao longo dos anos de 1950, quando a iniciativa particular detinha o domínio do ensino secundário, apresentando maior número de estabelecimento de ensino do que os estabelecimentos oficiais, fato este muito bem observado por Charles Wagley em A Revolução Brasileira.

A tendência que permite a participação da iniciativa particular como exploradora da educação brasileira pode ser observada em diversos artigos que compõe o corpo da lei. No artigo 2º, por exemplo, fica estabelecido que:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos (Lei 4.024/1961).

O citado artigo estabelece o que previa o Substitutivo Lacerda quanto a liberdade de a família escolher entre a educação oficial ou a particular para ofertar

instrução a seus filhos. Obviamente, esta escolha não é totalmente livre, devendo ser observado a condições econômicas das famílias para que tal escolha se concretize. De forma mais explícita essa tendência de abertura de espaço à iniciativa particular na educação brasileira é colocada no artigo 3º, que estabeleceu:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

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

II- pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Lei 4.024/1961)

Outros tantos artigos da lei 4.024 referem-se à iniciativa privada quanto à autorização, reconhecimento, funcionamento, inspeção, destinação de recursos ou subvenção para manutenção, concessão e distribuição de bolsas de estudos, entre outros tantos aspectos.

Um fator importante a ser considerado é que a LDB avança em relação ao Substitutivo Lacerda quanto ao não estabelecimento de exame de admissão entre os ciclos ginásial e colegial, o que para o nosso entendimento implica na possibilidade de luta por expansão de vagas nesses ciclos de ensino.

Mesmo apresentando aspectos privatistas, a nova Lei de Diretrizes não agradou aos setores amplamente privatista que a considerou amplamente federalista e mais favorável ao ensino oficial do que os estabelecimentos particulares. No entanto, sua característica conciliatória não impediu a ruptura entre grupos políticos que vinham se antagonizando desde a tramitação do Projeto Mariani, redundando no golpe militar em 1964.

A ruptura política inaugurada em 1964 traz para a educação brasileira, entre as décadas de 1960 e 1970 momentos nebulosos. A lei 4.024 é modificada em dois

aspectos cruciais: o primeiro com a reforma do ensino superior posta em prática com a imposição da lei 5.540/1968; e o segundo, em 1971, com as imposições que reformularam os ensinos de 1º e 2º graus. O impacto destas mudanças para as populações negras e mestiças só podem ser medidas a partir do decênio de 1980, visto que, por ordem militar, deixa-se registrar nos Censos Demográficos, em parte no de 1960, e totalmente no de 1970, a variável cor associada à instrução dos brasileiros.

O retorno da variável cor no Censo Demográfico de 1980 demonstra que a lei 4.024/1961 e suas respectivas mudanças no ensino superior e nos ensinos de 1º e 2º graus contribuíram para a manutenção de tendência de preservação do racismo em nossas relações sócio raciais, observados através da educação, conforme demonstraram os Censos de 1940 e 1950. No ano de 1980, contávamos com uma população total de 118.002.706 brasileiros. Os brancos eram da ordem de 64.540.467, ou 54,23% da população total. Já os pretos (nomenclatura utilizada pelo Censo) respondiam por 7.046.906, ou seja, 5,92%. Os pardos (também nomenclatura do Censo) somaram 46.233.531, significando 38,85%. A população amarela e sem declaração de cor, respectivamente, representaram 672.251 e 517.897 brasileiros, isto é, 0,56% e 0,44%.

A persistência do racismo em nossas relações sociais refletidas nos dados sobre a educação pode ser comprovada com a apresentação da tabela abaixo (Tabela 3), que considera a população brasileira que atingiu 17 anos de estudos, significando esse tempo todo o período de estudo nos 1º e 2º graus, no ensino superior mais a realização de uma pós-graduação. O resultado obtido são os que se seguem:

Tabela 3

Brasil. Pessoas com 17 anos de estudos ou mais segundo a cor

1980

	Branco		Pretos		Amarelos		Pardos		Sem declaração		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
População com 17 anos de estudos ou mais	197.490	86,26	1.714	0,75	4.618	2,01	20.755	9,06	4.373	1,92	228.950	100,00

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 1980.

Sumarizando, após acompanhar a trajetória do projeto de lei 2.222, Projeto Mariani, bem como analisar os discursos de Anísio Teixeira e Carlos Lacerda em consonância com a tramitação do referido projeto, é plenamente plausível considerar que este episódio de nossa história da educação pode ter conexões estreitas com as questões raciais que diferenciam os negros dos brancos, realidade essa que se mantém duradoura e corrobora com as análises de Aníbal Quijano (2005) quanto a persistência do racismo como um traço importante da colonialidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta dissertação procuramos mostrar que as relações raciais brasileiras pautadas no racismo, conectam-se de alguma forma com a história de nossa educação formal. A partir dessa constatação, a pesquisa desenvolveu-se buscando mostrar ligações entre o racismo persistente no Brasil com o processo de tramitação do Projeto de Lei 2.222 de 1948, também conhecido como Projeto Mariani, redundando em nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após treze anos de discussões e debates.

Os debates observados ao longo do supracitado processo de tramitação do Projeto Mariani, tendem a separar em campos opostos grupos políticos que, sobretudo na década de 1950, envolveram-se em embates referenciados nas defesas da educação pública e popular ou da educação privada. Esses grupos eram compostos de intelectuais, educadores e políticos, que imersos em uma conjuntura social, política, econômica e cultural do Brasil procuraram dar ao projeto de educação em construção contornos advindos de suas posturas ideológicas.

Para melhor entender tais debates foi feita a opção, dentro da pesquisa, pela seleção de intelectuais, políticos e educadores representativos das concepções de educação que provoca secessão na história da educação brasileira. Neste caso específico da pesquisa, foram selecionados o educador e intelectual baiano Anísio Teixeira como defensor da concepção de educação pública e popular e Carlos Lacerda, jornalista político carioca e o principal articulador daqueles que fizeram a defesa expressa da educação privada.

Nosso entendimento consiste em compreender as relações raciais brasileiras, pautadas no racismo e refletindo, sobremaneira, no processo de educação formal, sendo estas explicitadas pelos Censos Demográficos de 1940 e 1950, além do que, por essa época avolumam-se em nosso país pesquisas que tomam as questões raciais como tema, com o conseqüente questionamento da postura ideológica que considera o Brasil com um exemplo de convivência racial harmoniosa.

Em nossa compreensão, percebemos que os debates durante a tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases que opõem os favoráveis à defesa da educação pública dos favoráveis ao fortalecimento da educação privada podem ter ligações com as diferenças sócio raciais observadas entre brancos, negros e mestiços, mostrados pelos Censos supracitados, como também pelos estudos e pesquisas realizados no Brasil a partir da década de 1940.

Para a realização da pesquisa, fez-se necessário considerar as inovações trazidas pela Nova História Francesa no início do século XX, quando revolucionou a maneira de tratar os acontecimentos sociais analisados pela História. Conhecimento, que é a ampliação da noção de documento, visto que o tema se encaixa dentro da prerrogativa de novos temas, também defendida por esta concepção historiográfica. Dessa forma, foram classificados documentos, que à primeira vista, poderiam não ter ligações com o domínio educação, mas que, no entanto, foram fundamentais para apontar as possíveis conexões entre educação e as relações raciais no Brasil. Os caminhos trilhados nesta pesquisa exigiram, como forma de tentar confirmar a problematização que a motivou, a utilização de fontes como Jornais Editados por intelectuais negros, os Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística dos anos de 1940, 1950, 1960 e 1980, além de considerar como documentos importantes pesquisas sobre a situação racial do Brasil, empreendidas por instituições como a Universidade de São Paulo-USP, Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, utilizados numa perspectiva que buscou entender a História da Educação através de Novas Fontes, Novos Temas e Novas Abordagens.

Considerando que a presente dissertação buscou pautar-se numa concepção de História em que valoriza novos temas e novas fontes, entendeu-se, portanto que tais prerrogativas só estariam completas com a utilização de uma nova abordagem. A abordagem que orientou a realização desta pesquisa encontra-se ancorada no trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade buscada possibilita a ampliação das percepções durante a pesquisa, pois permite a utilização de métodos e conceitos das várias ciências sociais com o fito de melhor compreender o objeto estudado.

Neste caso, a prática interdisciplinar levou-nos a construção de diálogos com a sociologia, a antropologia, a geografia e a estatística. As interconexões construídas com a sociologia e a antropologia perpassam por toda a dissertação, sendo mais presentes nas investigações que recaíram sobre as discussões raciais, pontuadas com maiores ênfases nos segundo e terceiro capítulos, quando são utilizados conceitos como ideologia, racismo, colonialidade, clientelismo, dentre outros.

No tocante ao diálogo construído com a geografia, este se faz mais presente no terceiro capítulo quando se aponta para a possibilidade de existência, em nossas relações sociais, da segregação residencial da população negra e mestiça brasileira, cujo

objetivo é o de considerar a experiência de educação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro como capaz de promover a inserção dessa população na educação formal, partir da proposição de Anísio Teixeira de construção de escolas, que ofertassem uma educação Popular em espaços urbanos habitados pelas populações pobres.

Quanto às aproximações com a estatística, estas foram necessárias para melhor compreender e interpretar os dados contidos nos Censos Demográficos utilizados durante a pesquisa, dados estes utilizados com o objetivo de tentar comprovar a exclusão, bem como o impedimento ao acesso da população negra e mestiça ao processo de educação formal, fossem nos graus elementar, médio ou superior. A utilização da estatística permitiu-se a obtenção de dados quantitativos, juntamente com informações obtidas através do trabalho interdisciplinar, quando analisados à luz das ciências sociais, enriqueceram a pesquisa, além de se constituírem em alicerces para sustentar uma das hipóteses principais da pesquisa: a possibilidade de inserção de negros e mestiços via educação formal a partir da proposta de educação popular formulada por Anísio Teixeira e seu contraponto, ou seja, o impedimento destas mesmas populações de ingresso na educação formal quando da defesa da educação privada representada por Carlos Lacerda.

Ademais, a utilização dos documentos selecionados para a realização da pesquisa, bem como os dados deles obtidos foram importantes para questionar algumas assertivas que ainda persistiam dentro História da Educação Brasileira, entre elas a não interferência das relações raciais no processo de tramitação do Projeto de Lei 2.222/1948 e também a ideia de que Anísio Teixeira fosse um mero educador liberal e que suas proposições educacionais não fossem capazes de causar impactos sociais, sobretudo no que tange às condições dos negros e mestiços brasileiros. A pesquisa apontou caminhos que ajudam a rediscutir e reavaliar tais temas, considerando que as análises feitas pelas ciências sociais sobre qualquer acontecimento nunca são definitivas.

Fica patente, portanto, que a presente dissertação tomou a educação como um campo possível e profícuo de investigação e buscou referenciar-se nas inovações trazidas pela História, articuladas com outras ciências sociais. As informações obtidas aqui não são conclusivas e carecem de maiores detalhamentos. O que se buscou, contudo, com a realização desta, foi mostrar novos caminhos para novas discussões

sobre educação brasileira, como também apontar que conceitos, estudos, conclusões e assertivas para as ciências sociais nunca são definitivas.

Por fim, esta dissertação, cujo título **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)** buscou cumprir as normas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, considerando a pertinência do tema, visto que por mais que a Educação venha ganhado espaço como dimensão de pesquisa nas ciências humanas, em especial, a História, ainda se nota que as relações entre elas podem se estreitar ainda mais, onde a Educação possa ser definitivamente um domínio da História.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## 1. Introdução

AGUALUSA, José Eduardo. Entrevista. Revista *Época*, Edição 33 de 13/09/2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.

HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence (organizadores). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LÖWY, Michel. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2000.

MALACHIAS, Antonio Carlos. *Geografia e Relações Raciais: Desigualdades Sócio-Espaciais em Preto e Branco*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 2006.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

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.

\_\_\_\_\_. *O que é essa tal raça?* In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

## 2. Capítulo I

BACELAR, Jeferson. A Frente Negra Brasileira na Bahia. Revista Afro-Ásia, Salvador: Universidade Federal da Bahia, n. 17, 1996, p. 73-85. Acessado em 07 de maio de 2012.

BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). A Escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAMARA, Sônia e COCKELL, Marcela. O Intelectual Educador Manoel Bomfim e a Interpretação do Brasil e da América Latina. In: Revista HISTEDBR On-line, n. 44, p. 293-307, dezembro de 2011. Disponível em:

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. UNirevista, vol.1, n. 1, janeiro de 2006, p. 32-46.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. O Problema do Negro na Sociologia Brasileira. In: O Pensamento Nacionalista e os "Cadernos de Nosso Tempo". Brasília: Editora Universidade de Brasília/Câmara dos Deputados, 1981.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia Racial. Disponível em [www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%racial.pdf](http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%racial.pdf). Acessado em 07 de maio de 2012.

FONTOURA, Afro do Amaral. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1962.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. As políticas do INEP/MEC, no contexto brasileiro dos anos 1950/1960. VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Quito-Ecuador, 2005. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/7392/7392.PDFXXvmi=Pbod7bzAuF6OINJKdndfJgDl4vjLkKJCV8P3joEP4KENxoxLML2v3FS7ccrXWcBTlqXGQCvVnbJWAhJm4LT8qNgD1JCZVeShFQXwtusRHcPhuzFAIAIMnZqoI4nFihXZ9VwDr0v9dlrJV8j>

[hi2562wvLCUqVcoVllsZNtvXHSpqOxK7gNcnQKUCmP.4i2teoPIoEcUCTN3IDC7LTVZhMJdp63up6ZFuPnTuAP8uEbQiNZ4HU30IMd9ThEkoE0UtnP](http://hi2562wvLCUqVcoVllsZNtvXHSpqOxK7gNcnQKUCmP.4i2teoPIoEcUCTN3IDC7LTVZhMJdp63up6ZFuPnTuAP8uEbQiNZ4HU30IMd9ThEkoE0UtnP). Acessado em 27 de julho de 2012.

MOURA, Clóvis. Sociologia do Negro Brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1988.

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.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim. A favor do Brasil: direita ou esquerda? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs). História e História da Educação. O Debate Teórico-Metodológico Atual. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Retrato em Branco e Negro. Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo do século XIX. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

SEYFERTH, Giralda. Etnicidade e cidadania: algumas considerações sobre as bases étnicas da mobilização política. Antropologia, Revista do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1983, n. 42, p. 1- 16.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. Revista Tempo, n. 8, 1999, p. 1-12. Disponível em [www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg8-1.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-1.pdf).

### **3. Capítulo II**

BARROS, Roque Spencer Maciel de (organizador). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

CARVALHO, Laerte Ramos de. As Diretrizes e Bases: breve história. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (organizador). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A recepção regional ao debate que precedeu a LDB 4.024/1961. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 32, p. 85-94., dez. de 2008. Acessado em 04 de julho de 2012.

DULCI, Otávio Soares. *A UDN e o anti-populismo no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

FENELON, Dea Ribeiro. *50 Textos de História do Brasil*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1990.

FERNANDES, Florestan. *Análise e crítica do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: In: BARROS, Roque Spencer Macie de (organizador). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

IANNI, Otávio. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MALACHIAS, Antonio Carlos. *Geografia e Relações Raciais: Desigualdades sócio-espaciais em preto e branco*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, dissertação de mestrado.

MARANHÃO, Ricardo. *O Estado Populista no Brasil (1954-1964)* In: FAUSTO, Boris(Dir.) *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III *O Brasil Republicano*, 3 vol. *Sociedade e Política (1930-1964)*. São Paulo:Difel, 1981. Cap. V, pp. 257 a 297.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. *Educação e Cor de Pele na Bahia*. In: *Cadernos Nepre*, Cuiabá-MT, n.04, jul./dez. 2006, p. 7-33.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de Marca: As Relações Raciais em Itapetininga*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e as Desigualdades Étnicas no Brasil: um retrato de final de século*. Proposta n. 86, setembro/novembro de 2000. Disponível em [www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta86/Marcelo\\_Paixão.PDF](http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta86/Marcelo_Paixão.PDF). Acessado em 22 de maio de 2012.

PIERSON, Donald. *Branços e Prêtos na Bahia*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

RODRIGUES, Marly. A década de 50: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. São Paulo: Ática, 1992.

RONILK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato Emerson dos (organizador). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais. O Negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, jan/mar de 1963, p. 8-16.

#### **4. Capítulo III**

AZEVEDO, Thales. As elites de cor numa cidade brasileira: Um estudo de ascensão social e classes sociais e grupos de prestígio. Salvador: EDUFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1996.

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 80, n. 194, jan/abr. de 1999, p. 95-101.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de e BARRETO, Vanda Sá. Segregação residencial, condição social e raça em Salvador. Cadernos Metrópole, n. 18, 2007, p. 251-273. Disponível em: [http://www.cadernosmetropole.net/download/cm\\_artigos/cm18\\_112.pdf](http://www.cadernosmetropole.net/download/cm_artigos/cm18_112.pdf).

CHAVES, Mirian Waidenfeld. O Liberalismo de Anísio Teixeira. In: Cadernos de Pesquisa, n. 110. Rio de Janeiro, julho de 2000, p. 203-211.

CORSETTI, Berenice e ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Anísio Teixeira e a Qualidade da Escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. Revista História da Educação, v. 16, n. 36, jan./abr. de 2012, p. 89-111.

FAORO, Raymundo. Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro. Vol. 2. São Paulo: Globo/Publifolha, 2000.

FERNANDES, Florestan. O Negro no Mundo dos Brancos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

GARCIA, Antonia dos Santos. Desigualdades Raciais e Segregação Urbana em Antigas Capitais: Salvador, cidade D'Oxum e Rio de Janeiro, cidade de Ogum. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

JONES, Elisabeth. E por falar em John Dewey. In: Revista Perspectiva, vol. 7, n. 13. Florianópolis, julho/dezembro de 1989, p. 116-144.

LEMME, Paschoal. Memórias. São Paulo/Brasília: Cortez/INEP, vol. 2, jkk 1988.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. de 2009, p. 121-134.

PESSOTI, Gustavo Casseb e SAMPAIO, Marcos Guedes Vaz. Transformações na dinâmica da economia baiana: políticas de industrialização e expansão das relações comerciais internacionais. Revista Conjuntura e Planejamento, Salvador, n. 162, jan./mar. 2009, p. 36-49.

RIOS NETO, Eduardo e Juliana de Lucena Ruas Riani. Desigualdades raciais nas condições habitacionais na população urbana. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-racial: O Negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009, p. 91-112.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-racial: O Negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009, p. 75-90.

SAVIANI, Demerval. Sobre a atualidade de Anísio. In: Anísio Teixeira 1900-1971 (Provocações em Educação). SMOLKA, Ana Maria Bustamante e MENEZES, Maria Cristina (organizadoras). Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p. 161-175.

SILVA, Arlette Pinto de Oliveira. A presença do educador na ABE. *Educação*. Rio de Janeiro, v.32, n.101, abr./jul. 2000. p.12-17.

SOUZA, Rodrigo Augusto de e MACHADO, Maria Cristina Gomes. Anísio Teixeira e a Escola Pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira. Disponível em: [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq9/8\\_anisio\\_teixeira\\_cp9.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq9/8_anisio_teixeira_cp9.pdf).

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253.

\_\_\_\_\_. Estado Atual da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, jan/mar. 1963, p. 8-16.

\_\_\_\_\_. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia . *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.65, n.151, set./dez. 1984. p.685-696.

\_\_\_\_\_. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957. p.3-29.

\_\_\_\_\_. Discurso de Posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 46, 1952, p. 69-79.

\_\_\_\_\_. A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional. *Comentário*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, jan./mar. 1960, p.16-20.

\_\_\_\_\_. A lei de diretrizes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.48, 1952, p.280-283.

VIANNA MOOG. *Bandeirantes e Pioneiros: Paralelos entre duas culturas*. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Editora Globo, 1956.

## **5. Capítulo IV**

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CORSETTI, Berenice e ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. *Revista História da Educação*, vol. 16, n.36, janeiro/abril de 2012, p. 89-11.

DELGADO, Márcio de Paiva. *O “Golpismo Democrático”. Carlos Lacerda e o Jornal Tribuna da Imprensa na Quebra da Legalidade (1949-1964)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2006.

FENELON, Dea Ribeiro. 50 Textos de História do Brasil. São Paulo: Editora HUCITEC, 1990.

FONTOURA, Afro do Amaral. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1962.

MENDONÇA, Ana Waleska e Libânia Xavier. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950-1960). Revista Contemporânea de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf>.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Comentário à lei, afinal aprovada: meia vitória, mas vitória. In: TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

WAGLEY, Charles. A Revolução Brasileira: uma análise da mudança social desde 1930. Salvador: Livraria Progresso Editora e Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, s/d.



## **DOCUMENTOS**

## 1. Jornais:

### a) Arquivo Público de São Paulo

**Alvorada**, São Paulo, maio de 1948, n. 31 e 32. Arquivo Público de São Paulo, Seção de Acervo Digitalizado/Jornais.

**A Liberdade**, São Paulo, 14 de julho de 1919, n. 1. . Arquivo Público de São Paulo, Seção de Acervo Digitalizado/Jornais.

**A Liberdade**, São Paulo, 9 de maio de 1920, n. 15. . Arquivo Público de São Paulo, Seção de Acervo Digitalizado/Jornais.

**Voz da Raça**, São Paulo, 17 de março de 1934, n. 33. . Arquivo Público de São Paulo, Seção de Acervo Digitalizado/Jornais.

**O Alfinete**, São Paulo, 3 de setembro de 1918, n. 2. Arquivo Público de São Paulo, Seção de Acervo Digitalizado/Jornais.

**O Alfinete**, São Paulo, 28 de agosto de 1921, n. 74. Arquivo Público de São Paulo, Seção de Acervo Digitalizado/Jornais.

**O Getulino**, Campinas/SP, 5 de agosto de 1923, n. 2. Arquivo Público de São Paulo, Seção de Acervo Digitalizado/Jornais.

### b) Biblioteca Virtual Anísio Teixeira

ABRANCHES, Carlos A. Dunshee. 51% de analfabetos. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 15 mar. 1958.

A HORA. Monopólio do ensino. *A Hora*. São Paulo, 27 fev. 1958.

BARRETO, Plínio. Da educação. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 30 jun. 1957.

BARROS, Nelson Farias. O livro da semana: educação não é privilégio. *Estado do Paraná*. Curitiba, 4 out. 1957.

BRAGA, Rubem. Impertinência. *Folha da Noite*. São Paulo, 16 abr. 1958.

CORREIO DA MANHÃ. Legislação do ensino é totalitária. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 22 out. 1957.

CORREIO DA MANHÃ. Apoio. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 16 abr. 1958.

COUTINHO, Afrânio. Educação pública e particular. *Última Hora*. Rio de Janeiro, 27 abr. 1958.

DIÁRIO CARIOCA. Divergências doutrinárias. *Diário Carioca*. Rio de Janeiro, 15 out. 1959.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Lei de Diretrizes reclamada por estudantes e educadores. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 26 abr. 1959.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Projeto de Diretrizes e Bases colocou de lado o papel da escola pública. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 19 abr. 1960.

DIDONET NETO, João. Ajuda oficial às escolas particulares. *Jornal do Dia*. Porto Alegre, 18 mar. 1960.

JORNAL DO BRASIL. Responde aos bispos gaúchos o sr. Anísio Teixeira: diz o que prega e o que combate. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 15 abr. 1958.

LACERDA, Carlos. O dono da educação está zangado. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 6 jun. 1959.

O DIÁRIO. Ameaça ao ensino particular. *O Diário*. Belo Horizonte, 4 mar. 1958.

TEIXEIRA, Anísio. Anísio Teixeira responde a Carlos Lacerda. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 10 jun. 1959.

SCHERER, Dom Vicente. Advertência de D. Vicente Scherer ao Ministro da Educação: "Está se promovendo não só o laicismo do ensino mas também a laicização e o materialismo da vida". *Correio do Povo*. Porto Alegre, 25 fev. 1958.

## **2. Documentos Diversos:**

### **a) Arquivo da Câmara dos Deputados Federais**

**Consciência Negra e Transformação da Realidade.** Pronunciamento e emenda constitucional do Deputado Florestan Fernandes, abordando as desigualdades raciais e a consciência Negra e Carta à Liderança do PT. Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações, 49ª Legislatura - 4ª Sessão Legislativa – Série Separata de Discursos, Pareceres e Projetos, Nº 59/94, Brasília 1994.

**Diário do Congresso Nacional**, 23 de abril de 1957, p. 2117.

**Diário do Congresso Nacional**, 4 de novembro de 1958, p. 6457-6459.

**Diário do Congresso Nacional**, 26 de novembro de 1958, p. 7485-7487.

**Diário do Congresso Nacional**, 29 de novembro de 1958, p. 7622.

**Diário do Congresso Nacional**, 4 de dezembro de 1958, p. 7888.

**b) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:**

Censo Demográfico Brasil, 1940.

Censo Demográfico Brasil, 1950.

Censo Demográfico Brasil, 1960.

Censo Demográfico Bahia, 1940.

Censo Demográfico Bahia, 1950.

Censo Demográfico Bahia, 1960.

Censo Demográfico Brasil, 1980.

**c) Leis, Projetos de Lei, Substitutivos, Constituições:**

**Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 10 de novembro de 1937.

**Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 18 de setembro de 1946.

**Lei N. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

**Lei Afonso Arinos**, n. 1.390/1951.

**Substitutivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** apresentado à Câmara dos Deputados pelo Dep. Carlos Lacerda a 15 de janeiro de 1959. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (organizador). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

**Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** elaborado em 1948 por Comissão de Especialistas e por Iniciativa do Ministro Clemente Mariani, Projeto 2.222. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (organizador). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 479-503.