# EDUCAÇÃO

ÓRGÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

pg 42


A EXPERIMENTAÇÃO NA OBRA EDUCATIVA — *Paulo Sá* ..... Pág. 1

NOTAS SÔBRE A EDUCAÇÃO E A UNIDADE NACIONAL — *Anisio Teixeira* ..... „ 11

O REGIME FEDERATIVO E A EDUCAÇÃO — *Oswaldo Trigueiro* ..... „ 19

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E TÉCNICA DA EDUCAÇÃO — *Lourenço Filho* ..... „ 28

A MISSÃO DA A.B.E. — *José Augusto Bezerra de Medeiros* ..... „ 38

A EDUCAÇÃO NACIONAL NA VIDA E NO PENSAMENTO DO PROFESSOR HEITOR LYRA — *C. A. Barbosa de Oliveira* ..... „ 42

NOTÍCIAS GERAIS ..... „ 44



OUTUBRO — 1952 NÚMERO 38

# ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO


DIRETORIA

Presidente: JOSÉ EDUARDO DO PRADO KELLY
Vice-Presidente: MARCOS ALMIR MADEIRA
Secretária Geral: DULCIE KANITZ VICENTE VIANA
Secretária adjunta: GUILHERMINA SETTE
Tesoureira: JOAQUINA DALTRO
Tesoureira adjunta: MARINA GROSS
Diretores: FERNANDO TUDE DE SOUZA — Publicidade
GUSTAVO LESSA — Iniciativas
MARINA R. CORIMBABA GUIMARÃES — Biblioteca e Arquivo

CONSELHO DIRETOR

1950-1952

A. Menezes de Oliveira
A. Caetano Dias
Alice Flexa Ribeiro
Celso Kelly
Clotilde S. Matta
Edgar Sussekind de Mendonça
Francisco José da Silva
Ignez B. B. C. d'Araujo
Ismael França Campos
Helena Moreira Guimarães
José Augusto Bezerra de Medeiros
Juracy Silveira
Pedro Calmon
Luis Melo Campos
Maria Esolina Pinheiro
Miguel Daddario
Raul J. Bittencourt
Renato Pacheco
Zilda Farriá Machado

1951-1953

Alair Antunes
Anna Amélia Q. Carneiro de Mendonça
Antonio Carneiro Leão
Armanda Alvaro Alberto
Arthur Moses
Dina Venâncio Filho
Eunice Pourchet
Eva L. Hyde
Hermes Lima
João Carlos Gross
Joaquim Moreira de Souza
Lourenço Filho
Luis Hildebrando Horta Barbosa
Mario Paulo de Brito
Massillon Sabóia
Ovidio Gouvêa da Cunha
Rafael Xavier
Walter Carlos Magalhães Fraenkel


---

**EDUCAÇÃO** divulga as iniciativas e atividades promovidas pela Associação Brasileira de Educação. Publica ainda artigos originais referentes a questões e problemas educacionais, de autoria não sòmente de seus membros como de todos aquêles que desejarem cooperar com os educadores congregados em tôrno da bandeira desfraldada pela A. B. E.

---

A A.B.E. não se responsabiliza pelos conceitos emitidos nos artigos assinados.

---

SOLICITAMOS PERMUTA — ON DEMANDE L'ÉCHANGE
EXCHANGE REQUESTED — SE SOLICITA EL CANJE
SE SOLICITA LO SCAMBIO — TAUSCH ERBETEN

---


**Tôda a correspondência deve ser dirigida para a Avenida Rio Branco, 91, 10.º and. Rio de Janeiro**

P. V2

# EDUCAÇÃO

Órgão da Associação Brasileira de Educação

COMISSÃO DE REDAÇÃO:

FERNANDO TUDE DE SOUZA (redator responsável), A. MENEZES DE OLIVEIRA, A. CAETANO DIAS, A. M. BRAZ DA SILVA, GUSTAVO LESSA, HELENA MOREIRA GUIMARÃES, JOAQUINA DALTRO, MARCOS ALMIR MADEIRA

| N.º 38 | Redação e Administração AVENIDA RIO BRANCO 91, 10.º ANDAR Tel. 23-3997 | Outubro - 1952 |
|---|---|---|

## A Experimentação na Obra Educativa

**(Conferência realizada na A. B. E. em 4-8-52)**

Paulo Sá

EDUCAR é uma longa e misteriosa aventura. Parte-se do desconhecido, e no desconhecido se caminha para alguma cousa que só se vai conhecendo lentamente, obscuramente, a medida que a ela se chega.

Sôbre a incógnita em permanente evolução que é a criança, vai agir, nunca se sabe bem como, todo o complexo processo educativo: e o fim que se visa não é um padrão prèviamente determinado, um modêlo rigoroso a reproduzir, mas antes um resultado que vai depender a cada instante das reações mútuas entre o educando e a educação.

Dando ao fato uma expressão mais altamente filosófica, diremos com Maurice Blondel, o filósofo profundo de «l'Action» que «pelo efeito de uma experimentação que nada substitui e que nada suprime ou impede, a ação recebe *a posteriori* as lições do meio em que se desenvolve».

Experimentar é, pois, da essência mesma de tôda educação.

E só a tranquilidade, ingênua e trágica, da ignorância que se ignora pode supor-se suficientemente segura do que deseja para fazer dela uma cousa fixa, estática, figurino para todos os corpos, panacéia para todos os males.

Valerá, porém, analisar melhor o assunto e procurar saber discriminadamente porque se deve experimentar em educação.

A primeira razão para o fazer, já a sugerimos: a criança é todo um microcosmo de possibilidades, todo um confuso «bundle of ways of behaving», feixe de maneiras de agir, como a define William Heard Kilpatrick: e nesse ondulante mistério de germes obscuros e indefinidas tendências, ninguém, em sã consciência, pode supor que penetra (como penetraria nos espaços intra-atômicos o demônio sutil da imagem de Maxwell...).

«Saber *o que* somos é impossível. Mesmo *saber como somos* não é possível se não de um modo incompleto e fragmentário» dizia não há muito o conhecido psicólogo professor Dr. I. Klug — « As profundezas da alma» (trad. fr. Editions Salvator — 1950).

A criança — mistério já seria muito: não é porém, bastante pois o que se apresenta diante do educador é um universo de crianças — mistérios, cada uma diferindo de tôdas as demais: se na floresta não se encontram duas fôlhas idênticas, duas crianças iguais constituiriam a mais monstruosa das impossibilidades vivas.

Daí decorre claramente, insofismàvelmente um certo sentimento de humildade, indispensável ao educador que sente a imensidade do problema diante do qual se encontra e que, por isso mesmo, sabe que a verdade só pouco a pouco poderá ser atingida, tentando, falhando, tornando a tentar, numa experimentação contínua.

E então passa-se logo a um segundo motivo justificando a experimentação na obra educativa: essa é um conjunto complexo de ações

e de reações, de solicitações e de respostas, de estímulos e de tendências cujo modo de agir é necessàriamente obscuro e inesperável.

Cada criança responde diversamente a cada solicitação educacional que lhe é imposta. A observação, mais clara talvez para os fatos morais, é perfeitamente válida para os processos puramente pedagógicos, no sentido restrito da palavra.

Êsse sistema que para a criança A, ou, mais geralmente, para o ambiente A produz bons resultados, no ambiente B será ineficaz ou contraproducente. Êsse método que ontem era ótimo, hoje poderá não mais agir.

Muda a educação como a vida muda. E «sem a experiência viva ninguém se educa» (já o dizia nos seus sarcásticos e autobiográficos «Sixteem self sketches» Georges Bernard Shaw).

A experimentação é, ainda, em educação a maneira melhor de conhecer: e eis um terceiro motivo para usá-la.

Não se estabelecem no teórico e no apriorístico as verdades educativas. A partir dos grandes princípios em que tudo se fundamenta, a realidade da educação só se denuncia pela observação cuidadosa e honesta do experimentador.

Fácil é, com certeza, educar no papel: as crianças que vivem entre as duas capas de um livro são dóceis aos mais ingênuos dos processos educativos.

A um ser de carne e de espírito, de tendências e de inibições, de cargas hereditárias e de reações ao meio, de determinismos e de livre arbítrio, é bem mais difícil educar, é bem mais complicado conhecer o que, para êle, a educação significa.

Os geniozinhos auto-suficientes estão seguros de que sabem; em educação, porém (e sobretudo num país como o nosso onde os talentos se esbarram a cada esquina) convém uma regra prudente que diga: «é proibido ser gênio»; e é preciso a modéstia dos que conhecem o limite de sua ciência para saber que a verdade é o fruto da pesquisa dura, da procura paciente, da experimentação honesta.

Quando me perguntam, em meu laboratório, se êsse material serve ou não serve, abstenho-me de opinar e prefiro dar simplesmente a «opinião da máquina», fruto do ensaio a que o material se submete.

Já lá dizia, mais ou menos semelhantemente, o atualíssimo Pascal: «um acha que é tarde, outro que é cedo, limito-me a olhar o meu relógio e a sorrir...»

Sem experiência pouco se conhecerá em educação; sem experiência (e essa é uma maneira mais de justificá-la) o progresso em educação é pràticamente impossível. Apareça um novo processo de ensino, uma didática nova, se os caminhos para a experimentação estão fechados, não há como determinar o seu valor.

Só a experiência livre, fora dos cânones oficiais ou oficializados, fora da camisa de fôrça dos padrões fossilizados, permite avançar em pedagogia. E como o homem varia e a vida é por essência variável, a estagnação dos meios em que não se experimenta é o prenúncio infalível da esterilidade e da morte.

E aí se põe um problema de transição entre o estudo das razões pelas quais se deve experimentar e o exame do modo como a experimentação deve ser feita: é a questão de premente oportunidade e, a nosso ver de importância máxima entre nós, que opõe os centralizadores aos federalistas na organização do ensino no Brasil.

Não vamos examinar o problema sob todos os seus aspectos: só o poderíamos fazer, limitados pelo assunto de que estamos tratando, do ponto de vista da necessidade da experimentação.

Aí, pôr o problema é tê-lo já resolvido: a descentralização, tão conveniente de tantas maneiras, é condição pràticamente indispensável se se acha necessário — o que já foi demonstrado — experimentar para progredir.

I. L. Kendall estudando «Public education» na Encyclopedia of Social Sciences de Seligmann, dá claramente as razões porque assim é: «o progresso educacional é mais lento nos sistemas centralizados. Novos métodos e mudanças nos currículos e nos cursos de estudos são desencorajados no sistema centralizado ao passo que no descentralizado resultam êles em parte das mudanças e exigências sociais e em parte da iniciativa livre dos professôres».

Anàlogamente a Commission on Social Studies in the Schools, reunida em 1929 sob os auspícios da American Historical Association, conclui que «um sistema nacional completamente integrado envolve graves perigos, resultando na padronização, na regimentação, no desencorajamento das iniciativas e das experiências locais».

Para permitir o progresso que a experimentação estimula, é necessário na frase já citada de Calógeras que «se conceda às escolas» não apenas uma autonomia diminuída, mutilada mas «plena autonomia» sem as peias das chinezices burocráticas».

Nem se diga, como já se disse, que a tendência centralizadora e antifederalista prevalece nos dias de hoje: o que mostraria que o progresso está com ela. Já o professor Almeida Junior, no belo parecer com que justificava o projeto de lei fixando as bases e diretrizes da educação nacional (e mais ainda nos admiráveis artigos que o complementaram), exuberantemente o demonstrou.

E se se quiser pôr o problema em têrmos simples, o que se tem visto no mundo contemporâneo não é a tendência para centralizar, sim, porém, partindo de dois extremos opostos a marcha convergente que dos regimes unitários leva às federações e que a essas conduz a partir das confederações demasiado lassas.

No fundo, a tendência centralizadora tem muitas vêzes como origem, consciente ou não, uma tendência para as concepções totalitárias dos regimes estatais. O que faria talvez dizer, parodiando a fórmula conhecida: «descasca o centralizador e encontrarás o totalitário».

Impor a todo um sistema educativo um padrão único é uniforme, sobretudo como o observou Clemente Mariani «num país demasiado extenso e variado» como o nosso, é sufocar qualquer emulação. Para o progresso, é estrangular, com a possibilidade da experiência, tôda esperança de melhorar.

É ainda a palavra «experiência» que se encontra na clara e eloquente defesa que da descentralização faz Gustavo Lessa quando explica as inclinações descentralizadoras dos constituintes de 1946 pelo «influxo de idéias mais democráticas e pela maior atenção à experiência nacional». Mostra ainda Gustavo Lessa no seu recém publicado «Assistência à infância» (comp. Editora Nacional 1952), tão exaustivamente documentado e de leitura tão proveitosa, como é prejudicial no Brasil o preconceito que procura na centralização, a garantia para a unidade nacional. «O país, diz êle, apesar de sua extensão e das suas desigualdades de aspectos e de recursos, é sujeito a uma legislação federal luxuriante. Acha-se que a unidade pátria se fortifica sendo enfaixada construtivamente em leis e regulamentos. Repele-se com horror o exemplo americano da autonomia legislativa estadual».

Experimentar, pois, no espaço, tentando aqui o que acolá não se pode fazer, ensaiando em S. Paulo um processo educativo novo enquanto em Minas outro se pesquisa, é tão indispensável quanto experimentar no tempo: e a experiência no tempo é, sinônimamente, o progresso no conhecimento.

Dir-se-á por isso mesmo e repetindo o que Howard G. Savage afirma, prefaciando justamente uma obra em que D. S. Hill estuda o «Control of tax-supported higher education in United States»: «Em uma sociedade como a nossa, é óbvio (it is obvious) que a rigidez e a integração do contrôle pelo estado da sua educação... eliminaria em pouco tempo (in a short time) a maioria dos benefícios educacionais de que a sociedade hoje goza».

Fastidioso seria talvez e levar-nos-ia, com certeza, para fora do assunto de nosso estudo uma continuação — muito fácil aliás — de citações no mesmo sentido: podermos então, concluir no rigor de um sólido silogismo que para progredir é necessário experimentar, para experimentar é indispensável descentralizar, por conseguinte só descentralizando se progride.

Cremos, porém, que a demonstração não ficará completa se não descermos do terreno das generalidades em que a pusemos para a região mais próxima dos casos concretos na qual se procure ver onde e como se deve experimentar.

E aí cairemos de boa vontade na tentação que nos levará a examinar alguns males do nosso ensino cuja cura exige, indispensàvelmente, a experimentação de diferentes recursos, uma vez que são males complexos para os quais tôda receita é, sem dúvida precária e falível.

Contra a opinião, mùltiplamente manifestada, de que o nosso ensino atravessa uma crise grave (e o admirável discurso de Anísio Teixeira ao tomar posse do INEP bem focaliza o problema em todos os seus aspectos), tem-se tornado um pouco moda recentemente, replicar que crise não há: pelo contrário o ensino nunca esteve em situação melhor («il y a des morts qui se portent bien»).

E opõem ao testemunho repetido de quantos vêm tendo contato direto com a mocidade estudiosa (mais ou menos estudiosa...) de nossa terra, o argumento estatístico de que a diminuição de qualidade se compensa pelo aumento na quantidade. O estudante talvez saiba menos, dizem, mas como o número de estudantes cresceu muito, o produto

**estudantes vêzes estudo**

aumentou. E isso é, concluem, a forma democrática de progredir.

Dupla heresia, educacional e política.

Apliquemos, então a regra simplista que se contenta com menos educação para um número maior de educadores. Levemos essa regra a suas consequências últimas e legítimas.

Não paremos na alfabetização do grande número. O alfabeto é ainda excessivamente extenso. Contentemo-nos, ao menos enquanto não podemos ir mais longe, com ensinar 4 ou 5 letras a tôda a população: o produto

**número de letras vêzes número de pessoas que as sabem**

irá crescendo, e a pátria, mais uma vez, estará salva...

Aqui talvez coubesse a regra de um grande conhecedor dos homens, o príncipe de Metternich, em princípios do século passado: «Dez milhões de ignorâncias não somam um só conhecimento».

A caricatura do argumento não lhe tira, como poderia parecer o valor logístico.

O que êle significa, sob a sua aparência paradoxal, é que, se não se atinge um mínimo de educação, nada se terá atingido do ponto de vista educacional.

No exemplo mesmo, caricatural, que demos, do caso da alfabetização «não o fato de saber ler e escrever, mas o que se lê e o que se escreve: eis o que importa» (Fr. W. Foerster «Jugendlehre»). «The man who reads and writes very badly, as the great majority do to day is more illiterate than the man who does not read or write at all... Just as letters may be used as a means of acquiring education they may be used as a means of acquiring invincible ignorance» (G. C. Heseltine «Modernity in education» in «America» out. 1931).

Não será mal talvez, citar também nesse ponto a frase de um dos pais da democracia americana Thomas Jefferson, em 1782: «Ignorar é preferível a saber errado e está mais próximo da verdade aquêle que nada sabe do que aquêle que pensa que sabe e sabe errado».

É na mesma linha que se coloca um dos maiores defeitos da educação atual: os currículos sobrecarregados de disciplinas, os programas atravancados de matéria.

Se se obriga um aluno do ginásio a estudar 8, 10 ou 12 matérias por ano, é claro que no máximo, se conseguirá que êle fique... ignorante em 8, 10 ou 12 matérias.

E o que se pede, Senhor Deus, no programa dessas matérias!

Contra a opinião serena e superior dos que acham que se deve ensinar cada vez mais cousas aos que aprendem, vejamos o que diz, em editorial «Ciência e Cultura», órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e que pode, pois, melhor do que tanta gente, saber o que convém a tal progresso. «Basta ler os programas das cadeiras de ciências dos cursos secundário e mesmo superior. Caracterizam-se pelo desequilíbrio e pelo exagêro. Com tais programas chegamos à situação penosa e absurda de se ensinarem minúcias de mais e fundamentos de menos». Sem dúvida com ensino dessa ordem poucos serão os elementos bem formados que no futuro poderão realmente contribuir para o progresso da ciência. Enquanto não nos libertarmos dessas extravagâncias, verdadeiras manias de grandeza, de programas de fachada, hiperbólicos, pretensiosos, teremos sempre ciência de 2.ª classe a decantada «meia ciência pior do que a ignorância».

Vejamos então, mais terra a terra alguns exemplos concretos e tristes.

Na geografia, são aquêles mesmos róis intermináveis de cabos, ou de serras, ou de afluentes de margem esquerda do Tocantins ou do Danúbio, ou de lagoas da Suécia ou estreitos do Canadá, aquelas mesmas listas de nomes que são, apenas e isso mesmo, listas de nomes, sem qualquer ligação com a realidade no espírito irritado da pobre criança que pode perfeitamente, por um deslocamento mnemônico guardar todos os cabos da França para colocá-los na Espanha, ou na Indochina!

Se isso é geografia num século em que os povos estão aí tão próximos uns dos outros (por isso às vezes, desgraçadamente tão opostos), em que cada vez mais se compreende e se sente (até as fibras mais profundas e mais dolorosas do coração) que «O homem é para o homem o único problema» que conta, se êsse desenrolar monótono de nomes (às vezes, quem sabe, falsos e inexistentes) é que é geografia e não aquela, humana e viva, em que o cenário físico aparece sòmente como, de fato o é, um cenário para que o homem viva o seu drama e faça a sua vida, então é melhor apagar da história dos conhecimentos — pelo menos cinquenta anos de esforços e de triunfos e esquecer todos os que construíram o monumento da geografia humana, desde, na sua base física, E. Suess e Pierre Termier até no seu coroamento Jean Brunhes e Pierre Desfontanes!

Valha aqui um pequeno depoimento pessoal. Quando ainda éramos estudantes de engenharia (isso há um triste número de anos que a vaidade não permite confessar...) trabalhávamos no serviço de levantamento da Carta Geográfica empreendido pelo Telégrafo Nacional. Uma vez, coube-nos a missão, de com um colega da Escola e sob a chefia de um velho engenheiro já falecido, determinar, por meio de comparação de alturas barométricas, a altitude de um cume de serra no Distrito Federal: o pico do Itaguaí, registado em todos os mapas. Lá nos fomos nós a cumprir orgulhosos a nossa missão. Qual não foi a nossa desiludida surprêsa ao não encontrarmos na região o cume procurado; ninguém sabia nos informar qual era o pico de Itaguaí de tôdas as geografias! Afinal escolhemos como tal aquêle que nos pareceu o mais provável. E êsse passou a ser (*e* passou a ser dêsse modo) — o pico ovidial de Itaguaí! Isso aconteceu a pouco mais de meia hora do automóvel da praça Mauá. Que não será nas florestas do Amazonas, onde se multiplicam os rios da Dúvida; que não será em tôdas essas múltiplas regiões em que um viajante apressado resolve depois do almoço, chamar cabo x ou estreito y, ou pico z, o acidente geográfico que viu ràpidamente à distância, e que os geógrafos todos, posteriores vão designar como tal.

Em história, são as memorizações minuciosas em que se ensinam (aos nossos filhos, o nome dos pais de Guttenberg e (sem malícia) o da sogra de Cristóvão Colombo...). Vale aqui um parêntese: o mal nem é de hoje, nem é só nosso. Uma caricatura célebre do grande Daumier (em um número da revista «Charivari» de 1846) representa o professor severo esmagando do alto de sua cátedra, o aluno desmoralizado e cabisbaixo: «Como, imbecil, não sabes o nome dos 3 filhos de Dagoberto! Pois então nada sabes! Pois então é que desejas ser tôda tua vida um ser inútil à sociedade!»

Quando se chega, à história do Brasil, desde o primário (eu tenho um filho no 4.º ano que está estudando isso!) quer se saber como se chamavam os 14 governadores gerais do Brasil (eu, por mim, confesso envergonhado que não sabia que tínhamos tido tantos governadores; os desgovernadores vieram depois...) E cada um dêles, valha-nos Deus, tinha, portuguesamente, 3 ou 4 nomes: porque Cesar é só Cesar, Augusto não passa de Augusto, Napoleão é Napoleão mesmo; mas para governar geralmente uma orlazinha de terra mal conhecida no Brasil-colônia é preciso ser pelo menos Dom Antônio Pereira de Vasconcellos (será isso mesmo?).

E se Bayard é Bayard, Turenne é Turenne, Foch é Foch, qualquer oficial francês que atravesse o Equador para vir brigar com os índios mansos e os portugueses bravos dos nossos primeiros anos de vida tem que esticar o seu nome para ser um Nicoláo Durand de Villegaignon!

Porque não se experimenta estudar a história como a compreendia o nosso admirável Capistrano de Abreu de cujos inigualáveis «Capítulos da História Colonial» se poderia tirar uma edição (mesmo edição «ad usum Delphini») na qual os nossos estudantes aprenderiam dez vêzes melhor a história verdadeira do Brasil do que o fazem em tantos compendiozinhos mais ou menos comercializados recheados de nomes e datas que os alunos decoram para lembrar às vêzes o mês e o dia, esquecendo o ano ou o século...

Para não dizer cousas menos parlamentares, vamos pedir emprestado o verbo luxuriante de Ruy Barbosa e com êle condenar êsse modo antipedagógico de «atufalhar o espírito dessa farfalheira de noções desconexas, inúteis», simples «prova de mnemonimetria oficial», como os classifica quem, melhor do que todos êsses autores de compêndios sobrecarregados de nomes e de datas, conhecia a história de nossa terra que ajudou a fazer!

Pois bem: se nós prendermos o ensino nas garras de aço de uma uniformização rígida, um sistema como êsse torna-se indefinido no tempo e ilimitado no espaço! E não há a possibilidade de experimentar, seja embora em S. José do Fim-do-Mundo, um processo novo que ensine (e não desensine), que faça amar (e não odiar com a mais irresistível das justificadas repugnâncias) a história comovida de como nasceu o Brasil!

Outro problema que está atrapalhando o nosso ensino e exigindo uma série de experiências bem conduzidas, é a questão, delicada e difícil de saber como se hão de aferir os conhecimentos dos alunos.

Será que o sistema dos exames mede, de fato, o que pretende medir?

Para continuar citando Ruy (o Ruy do «Diário de Notícias» em 1889), não é de hoje que se aponta como «defeito ingênito no sistema de exames o fato de que nêle o discípulo não aprende senão para esquecer e, segundo a frase incisiva de Kant «in futuram oblivionem». O grande estudioso protesta contra essa «peda-

gogia de obstruir inteligências ao jeito de encher salsichas».

Vejamos o que outro ilustre e saudoso escritor baiano, Afrânio Peixoto, dizia sôbre o assunto (carta a João Ribeiro citada em «A Instrução e a República», 5.º vol. de Primitivo Moacyr, 1944): «Apresentei no Congresso de Instrução Superior e Secundário um voto, causa de tremendo escândalo: considerando que o exame falhou e falha a seu objetivo (medir a suficiência de conhecimentos adquiridos); considerando que apenas o terror do exame é, para alguns, talvez os melhores alunos, o estímulo aquisitivo de conhecimentos; que portanto, nas melhores condições, se estude para exame que deixa de ser uma «prova» para tornar-se «a finalidade da instrução». O Congresso resolve pedir aos poderes públicos a supressão das provas de exame em tôdas as variedades de ensino e substituí-lo por outras mais eficazes».

Para não multiplicar os depoimentos, passemos aos mais recentes que possuímos e que provêm da conferência anual do Education Group do Institute of Physics que teve lugar em abril dêste ano em Londres e do qual dá notícia a «Nature» de 10 de maio. Nela, depois de E. W. Tapper, do Dulwich College, ter descrito o sistema de ensaios de exames usado em Dulwich e no qual se treinam os alunos na técnica de fazer exames («an art that can and should be taught»), o prof. W. E. Curtiss (presidente do Instituto) referindo-se aos exames escritos diz que êles «põem uma ênfase exagerada sôbre a memória e deixam muito pouco tempo para que os alunos aprendam a pensar»; e que «levam os estudantes a adotar métodos de estudo errados porque têm como objetivo preparar-se para provas dêsse tipo».

Eis, pois, outro interessantíssimo campo aberto à experimentação na pedagogia: qual o processo adequado à avaliação do preparo dos alunos, capaz de substituir os métodos de provas ainda em uso e que, na expressão feliz de Kilpatrick «apegam a atenção do educador à parte mais mecânica dos resultados educativos» deixando de lado aquêles «imponderáveis, ideais atribuídos a hábitos morais que não podem ser medidos» por tais processos (W. H. Kilpatrick «Fondation of Method» 1931).

Como medir, em educação o que os exames não medem, já que, como afirmavam algumas das 14 teses de um dos maiores campeões de mensuração em pedagogia William Mc Call no seu «How to measure in education»: «a medida em educação vai mais longe do que vão os testes» (com maior razão os exames) tanto mais quanto «há outras cousas em educação além das que se medem».

Bastaria o interêsse apaixonante que há na pesquisa de um substituto dos exames, para justificar ou mais ainda para exigir a experimentação em educação.

Há os que defendem, como há os que atacam o sistema dos exames (e provas análogas). Cada um de nós terá a sua opinião a respeito e agirá de acôrdo com ela.

O art. «Examinations» de Max D. Engelhart na «Encyclopedia of Educational Research» (preparada sob os auspícios da American Educational Research Association — edition Walter S. Monroe — Mac Millan 1941), quando chega à conclusão declara, com a autoridade que lhe vem de sua origem que «nessa matéria poucas conclusões fidedignas podem ser obtidas. Embora aparentemente os exames escritos (essay examination) sejam usualmente menos dignos de fé do que os exames objetivos típicos, a validez (de uns ou de outros) é provàvelmente mais função de seu conteúdo e de sua compatibilidade com as finalidades do currículo do que (mesmo) da forma de exame» e pedimos a atenção para as expressões dubitativas e inconclusivas dessas conclusões («aparentemente», «usualmente», «provàvelmente»).

O certo é, porém, que melhor do que sôbre a base variável das convicções subjetivas de cada um, melhor será no caso apoiar o que se decida sôbre a opinião da máquina imparcial e fria da experiência.

Distribuição dos currículos, organização dos programas, métodos de aferição do aproveitamento dos alunos: eis, pois, problemas educacionais que só se resolvem pela experimentação.

Não são os únicos, nem talvez, os mais importantes; e a sua citação resultou mais do acaso nas nossas considerações.

Inúmeros outros campos se abrem aos ensaios dos educadores.

Serão os concursos «de provas e de títulos» os melhores processos para a escolha dos professôres? Se-lo-ão, pelo menos, de modo tão evidente e irrecusável que justifiquem o se tornar um princípio constitucional a obrigação de prestá-los?

Não o pensava, assim, Ruy Barbosa que no seu célebre parecer sôbre a «Reforma do ensino secundário e superior» de 1882, depois de dizer que «a idéia da necessidade impreterível do concurso para o preenchimento das vagas na classe

dos catedráticos apóia-se num preconceito dos mais errôneos «denunciava os gravíssimos abusos que essa instituição (do concurso) tem alimentado» e registrava «o profundo sentimento da falibilidade extrema dêsse processo de verificação da capacidade».

Parece que concordam, em parte com êsse ceticismo de Ruy quanto aos concursos para professôres a maioria dos membros do Conselho Nacional de Pesquisas, cuja opinião, no caso, seria sem dúvida de muito pêso.

Mas se não fôr êsse o processo melhor, em que outro se há de basear a escolha, para que ao mesmo tempo se garantam a competência e as demais qualidades imponderáveis (vamos usar de novo a expressão de Kilpatrick) do escolhido e também se evite o perigo de fossilização ou de burocratização do catedrático que possui a sua cátedra com tôdas as ganas e as garantias de um ilimitado direito de propriedade.

Só a experiência, honesta e bem controlada, poderá resolver definitivamente a questão.

«Definitivamente», aliás, dizemos mal; porque em tais assuntos não há definitivos. E a melhor solução, hoje e aqui, pode ser menos boa acolá ou amanhã (o que é aliás outro argumento contra o dispositivo constitucional antes citado).

O certo é que a educação está cheia de problemas de igual interêsse e esclarecimento igualmente duvidoso: ensinar-se-á isso ou aquilo, dessa ou daquela maneira, com tal ou qual desenvolvimento: a experiência deverá ser chamada para dar, ou ao menos, sugerir ou fundamentar a resposta.

Aqui cremos que vem em seu lugar e a sua hora um depoimento pessoal.

Há muito tempo; pelo menos há 25 anos, vimos examinando o modo como em nosso país se preparam os engenheiros. E, como todos os que o fizeram, sentíamos que nêle havia falhas e deficiências, dependentes menos do esfôrço e do zêlo tão louváveis, de quantos eram responsáveis pelo ensino, do que de circunstâncias complexas, de obstáculos irremovíveis, de dificuldades de tôda ordem.

Na nossa querida e velha Escola Nacional de Engenharia, onde ensináramos, bem como na mais nova, Escola Técnica do Exército, na qual também fôramos professor antes da lei de desacumulação de 1937, tivéramos um contato, pessoal e doloroso, com êsses obstáculos, essas dificuldades, a complexidade dêsse problema.

Sentíamos, por outro lado, da parte da indústria, que tem sêde e fome de engenheiros, o apêlo angustiado para que preparássemos técnicos capazes de atender a suas necessidades inadiáveis. Diziam-nos mais ou menos o mesmo que ainda recentemente G. S. Bosworth afirmava em relação à Inglaterra no número de maio de 1951 de «Research», a conhecida revista de pesquisas de Londres: «se as escolas sentissem verdadeiramente (were properly attuned) as necessidades da indústria e cumprissem adequadamente a sua tarefa, seriam elas capazes de produzir homens imediatamente absorvidos pela indústria».

Num interessante trabalho que fêz a nosso pedido, o professor Dulcidio Pereira atribuiu a falha do nosso ensino à falta entre outros de aparelhamento experimental que incuta no aluno um espírito prático, citando a frase de Raukine: «em presença do mesmo problema o homem de ciência pergunta a si mesmo o que deve pensar, o engenheiro procura o que deve fazer». É ainda dêsse inquérito a opinião do prof. Francisco Sá Lessa que acaba de deixar a direção da Escola Nacional depois de uma das mais belas e fecundas administrações e que afirmou: «o ensino (de engenharia) por demais teórico, ministrado por meio de preleções, ou melhor de conferências de cátedra, continua a parar num nível inacessível à mentalidade média dos estudantes ... desenvolvendo (nêles) verdadeiras aversões pelo ramo da técnica ou da ciência cujos princípios fundamentais não conseguem assimilar». É do mesmo inquérito («o que deve ser o ensino de engenharia no Brasil» publ. do I. N. T., Rio de Janeiro, 1943) a queixa de um dos nossos mais inteligentes engenheiros, Raul de Caracas: «quanto ao aparelhamento escolar, local, espaço, laboratórios, instalações tudo é quase mesquinho na escola de engenharia do Rio. Grande parte dos estudos são feitos «por hipótese» em laboratórios que não existem e que, se existissem, não poderiam ser instalados porque não há espaço».

O relatório da missão Morris Cooke, ao examinar a situação econômica do Brasil, apontava por seu lado, a necessidade de formação de engenheiros práticos como uma das mais urgentes necessidades da indústria nacional.

E um técnico e industrial dos mais ilustres que tivemos, o saudoso Roberto Simonsen estudando «os objetivos da engenharia nacional» («A engenharia e a indústria», São Paulo 1945) concluia que «as diretrizes de nossos cursos de engenharia deveriam ser urgentemente modificadas» no sentido de integrá-la nos problemas econômicos com os quais se defronta o nosso país.

Diante dessa quase unanimidade de opiniões, pareceu-nos que urgia uma ação corajosa e eficaz, com o intuito de adaptar melhor a formação técnica às necessidades econômicas e sociais do Brasil.

Para o fazer, porém, só um caminho nos parecia possível: experimentar audazmente, livremente, sem preconceitos, ou tibiezas.

Dessa necessidade de experimentação resultou a criação da Escola Politécnica da Universidade Católica do Rio de Janeiro, na qual auxiliamos essa admirável figura de educador que foi o grande e saudoso Padre Leonel Franca, a quem prestamos aqui, de passagem, a comovida homenagem de nossa admiração e de nossa saudade.

A Escola, como o afirmávamos no manifesto em que foi lançada, não vinha substituir a velha Escola Nacional: vinha, sim, com ela colaborar, ensaiando (com o entusiasmo próprios dos moços) métodos novos, novos professôres, cadeiras não existentes ainda, distribuição diversa dos currículos.

Para isso, e com a relativa liberdade que a legislação do ensino e a legislação profissional nos concediam, procuramos ensaiar no ensino algumas modificações que nos pareciam indicadas para corrigir os males existentes e reconhecidos.

Assim é que, sem aumentar o número de aulas dos alunos, em geral já delas sobrecarregados (sobretudo com o regime da efetiva frequência obrigatória que adotamos), criamos uma série de cadeiras novas; basta referir, como exemplo, que no curso de engenheiros eletricistas introduzimos 16 novas disciplinas.

No intuito de firmar bem que a física é a base primeira e mais importante da engenharia estendemos para 4 períodos o estudo dessa matéria (o qual, no tempo em que nos formamos, se restringia a 2 períodos apenas).

Substituímos o sistema das cadeiras optativas isoladas pelo de grupos optativos de cadeiras conexas (grupo de arquitetura, grupo de construção, grupo de engenharia mecânica, etc.), fazendo com que cada estudante, ao decidir a sua escolha, seja obrigado a fazê-la estruturadamente, de modo que a escolha de uma cadeira importe na das outras que completam e dão organicidade ao grupo, numa semi-especialização.

Sentindo a necessidade fundamental de ligar o ensino à indústria (a fim de conseguir de um lado, um realismo maior no que se ensina, no contato mais estreito com os problemas de fato existentes na vida econômica e técnica do país, e, de outro lado, a trazer a indústria para mais perto da escola, estimulando naquela o desejo de aperfeiçoamento técnico) procuramos introduzir o regime dos estágios dos alunos em emprêsas industriais como elemento oficialmente reconhecido nas cadeiras de aplicação do curso.

Criamos, no 5.º ano, uma cadeira a que chamamos de «Problemas brasileiros», na qual se tratará de pôr os quase-engenheiros a par das grandes questões atuais com as quais se tem que haver a engenharia nacional: o da pesquisa, exploração e refinação do petróleo, o da eletrificação e a exploração de nossas fontes de energia hidráulica, o do transporte e o da influência que nêle pode ter o desenvolvimento de nossas aerovias, o do aproveitamento das regiões sêcas do nordeste; expondo-lhes tais problemas de modo a que possam sentir nêles a aplicação do que aprenderam na escola e, depois de formados, ao os encontrarem na vida nacional, possam abordá-los com mais seguro conhecimento de causa.

Incluímos em todos os cursos uma cadeira de «redação técnica». É que nós nos convencêramos, com a observação repetida e o repetido testemunho de chefes e diretores de emprêsas e de serviços técnicos, de que muitas vêzes os nossos engenheiros, talvez pela frequência com que se exprimiam em números, tinham uma invencível dificuldade em traduzir em palavras as soluções para os problemas que lhes eram propostos. Aliás, o trabalho já citado de G. S. Bosworth no «Research», mostra que a falha não é só nossa quando inclui, entre os cinco «qualificativos» (qualifications) necessários no técnico a de saber exprimir-se bem, quer pela palavra falada como pela palavra escrita.

Conviria, talvez, notar de passagem que a inclusão dessa cadeira, de «redação técnica», foi inicialmente proposta, nas reuniões em que estudamos a criação da escola, pelo chefe de uma de nossas maiores emprêsas industriais técnicas do país.

Tal observação nos leva a citar logo outra novidade que ensaiamos na Escola. Para cada especialidade de engenharia, constituímos o que chamamos um «conselho diretor», composto dos professôres das cadeiras interessadas e de diretores de emprêsas industriais e de engenharia que trabalharam na especialidade. Êsses Conselhos opinam sôbre os currículos (podemos mesmo dizer que são êles que os organizam), examinam os programas, acompanham a forma como o ensino é ministrado, facilitam e controlam os estágios dos alunos nas emprêsas, estabelecem, em suma, a indispensável ligação entre a Escola e a In-

dústria, entre o que em uma se ensina e o que na outra se aplica.

Essa descrição um pouco longa talvez, não nos pareceu inoportuna. Quisemos mostrar nela um exemplo real e concreto de experimentação em grande escala, numa experiência que já mostrou o que vale.

A Escola, com efeito, funciona há 5 anos e vai formar em dezembro sua primeira turma de 45 engenheiros.

Nela, embora se lhes dê um pagamento quase que simplesmente nominal, a frequência dos professôres é em média (em média, repetimos) de cêrca de 95 % (há pofessôres que no ano não faltam a uma só aula) e embora os alunos paguem uma mensalidade (que aliás cobre apenas um têrço da despesa) o número de candidatos a matrícula foi em 1952 de 300.

A prova de que a experiência valeu é que depois dela e por causa dela a nossa Escola Nacional reformou o seu regimento, adotando nêle, conforme o seu Diretor anunciara antes, muitos dos dispositivos do regimento da Escola nova, incluindo no seu currículo várias cadeiras que no outro se tinham criado, aproveitando enfim num sadio espírito de emulação, o que se revelara útil na experiência feita. Seria, aliás, injustiça não assinalar aqui que a êsse auxílio que a nova Escola trouxe à antiga, correspondem outros que essa prestou àquela, seja com o fato de permitir que alguns de seus professôres nela ensinassem, seja prestando-lhe sempre a mais cordial, a mais fraterna das colaborações.

Aí está o verdadeiro espírito da experimentação educacional na qual não se ensaia para competir e vencer, sim para que a experiência aproveite a todos; e todos, de certo modo dela participem.

Entremos assim no exame do último aspecto sôbre o qual desejamos examinar o assunto: e é o de controlar e aproveitar as experiências feitas.

Não é fácil experimentar; mais difícil, porém, é fazê-lo com a necessária isenção de espírito e a conveniente honestidade profissional.

Há gente que, às vêzes com culpa, às vêzes inconscientemente ensina não para saber o que é certo, mas simplesmente para provar que a sua opinião é que é a certa.

É essa, desgraçadamente, uma maneira de experimentar que se encontra por aí a fora!

Essa é, evidentemente, a mais desonesta, a mais falsa, a mais monstruosa das experimentações!

Se queremos experimentar em educação é preciso fazê-lo com o máximo rigor e a maior seriedade.

É preciso em primeiro lugar conhecer exatamente as condições em que se vai operar: um resultado só é significativo em relação a um determinado fator quando se pode afirmar com segurança se foi de fato êsse fator que o provocou.

Se se fazem variar ou se se deixam variar simultâneamente várias condições diferentes (digamos, a composição do currículo, a extensão dos programas, a seleção dos professôres), a única conclusão que se pode tirar é que o que resultou se deveu a todo o conjunto de fatôres sem que seja possível atribuir e êsse ou aquêle isoladamente os progressos (ou retrocessos) resultantes. Exige-se também (e aí temos uma segunda condição da experiência) que essa seja rigorosamente planejada e precisamente definida.

Em seguida é necessário estender o ensaio a um número tão grande quanto possível de casos: um resultado só não diz nada ou pouco diz. Não há ciência do particular: e uma só andorinha nunca fêz verão.

Conhecimento exato, preparo cuidadoso, extensão tão grande quanto possível do ensaio: e, para coroar tudo isso, apuração rigorosa, absolutamente imparcial e honesta, pelos mesmos processos e com a mesma unidade de medida, dos resultados conseguidos.

Aí cabe a nosso ver, um grande papel ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje entregue à admirável inteligência de Anisio Teixeira: preparar as experimentações, procurando quais as mais urgentes e as mais exequíveis, programá-las com rigor e em detalhe, acompanhar a sua realização, recolher os dados que dela resultem, fazer-lhes o que se pode chamar a «digestão estatística» exata; e finalmente «last» (mas não «least» e sim o ponto mais importante e o mais delicado de todos) interpretá-los com inteligência.

Aqui permitimo-nos uma pequena digressão para insistir sôbre um ponto de grande relevância.

Calcular estatísticas não é difícil: será talvez, tão difícil apenas como resolver palavras cruzadas ou problemas de Xadrez...

A dificuldade está em interpretá-las.

É porque muitos as interpretam mal que, como o observa Lindquist (obra que vamos citar) há às vêzes um certo ceticismo em relação a elas, e houve mesmo quem (com exagêro acima da média — ou da mediana... — mas também com

alguma dose de verdade), afirmasse maldosamente que «a estatística é a arte de mentir com números». Quantas mentiras, sinceramente, temos visto baseadas em estatísticas mal feitas ou mal interpretadas, mas que traziam, com seu aparelhamento matemático (e por isso, para tantos esotérico) um aspecto falso de segurança e de certeza. Se se diz, por exemplo que os homens têm 11 dedos nas duas mãos, todo mundo sorrirá, incrédulo. Se, porém, se disser, com um certo tom suficiente e superior, que em média o homem possui 10,54 dedos nas mãos, a cousa já assume outra, e mais científica aparência. E haverá quem, prudentemente, não tenha mais corajem de sorrir...

É por isso que E. Lindquist (no seu interessante «A first cours in Statistics» — Houghton Miffin 1938) depois de frisar que seu curso, ao invés de se estender sôbre a parte matemática e processual, «será essencialmente um curso sôbre a interpretação da técnica estatística como é usada em educação e psicologia»; e depois de afirmar que «os métodos estatísticos são uma ajuda e não um substituto para o senso comum», declara, com o máximo de ênfase, que «recomenda-se fortemente ao estudante — que se esforce conscientemente para desenvolver em si próprio uma atitude altamente crítica e ficar de pé atrás contra a fácil tendência de generalizar ou de, indevidamente, depender de interpretações estereotipadas».

Depois dessa insistência sôbre o perigo das estatísticas mal usadas, não se nos vá atribuir a intenção de ser contra elas.

Fomos e somos professôres (embora maus professôres) de estatística; escrevemos vários trabalhos (péssimos talvez, mas trabalhos, com certeza) sôbre a estatística e suas aplicações; vivemos (mais do que Mr. Jourdain a prosa), fazendo estatística, no nosso laboratório e fora dêle.

Por isso é que acreditamos no seu insubstituível valor; por isso também é que, mais do que os seus quixotescos admiradores a distância, conhecemos-lhes as limitações e as deficiências...

E a ela aplicamos a frase de Oskar Arderson no artigo sôbre «Education», na Encyclopédia of Social Science (de Seligmann, já citado) «por mais inexata que a estatística possa ser é melhor do que cousa alguma» (frase, aliás, que, sem malícia, pode ser considerado um pouco, arma de dois gumes...).

Aplicada, então, na medida em que o deve ser, com inteligência, com prudência, com segurança, a estatística interpretativa coroará, com os resultados fundamentados a obra da experimentação educacional.

E com isso, acreditamos ter chegado ao fim da nossa jornada.

Nêle quisemos, apenas, pedir a atenção dos mais competentes para a grande importância que a experiência de novos métodos de ensino, de organizações novas de currículos e de programas, de disciplinas antes não estudadas ou estudadas diferentemente, pode ter no progresso da obra educacional.

Podemos mesmo afirmar, absolutamente convictos, que sem experimentar não se educa, quase diríamos a educação é uma experiência permanente e viva.

O próprio fato de experimentar tem, em si mesmo, um insubstituível valor educativo: já que ensina a duvidar das opiniões preconcebidas; a só aceitar aquelas que de fato vêm bem fundamentadas na realidade maravilhosa da vida; a saber corrigir o que se supunha certo e o fato demonstra errado; a ter a indispensável humildade intelectual que é a verdadeira simplicidade de espírito à qual as bem aventuranças prometeram um dia a posse da terra.

Sem experimentar não há educação; e ai do indivíduo, ai do povo, ai do tempo que não se quer educar cada dia, cada hora, cada segundo.

Porque, já o dizia, J. L. Spalding examinando as cousas do espírito (« Things of the mind»), o fato mais importante da história consiste em que o homem é educável.

A experimentação vale ainda por que é um eterno incentivo à ação renovada, persistente, que não descansa mesmo depois de um fracasso, ou (o que às vêzes é mais difícil) mesmo depois de uma vitória.

A observação vale que nela se insista contra os que se satisfazem com quaisquer resultados. Reforcemo-la, pois, usando as palavras do maior historiador contemporâneo, Arnold J. Toynbee, no seu clássico e admirável «A study of history»: «A abnegação passiva que tenta o ser humano criador depois de um sucesso é descansar sôbre os louros, num paraíso de tolos, no qual fica sonhando que, por ter triunfado uma vez, obteve o direito de viver feliz para sempre, como se o salário bem ganho de um dia pudesse ser convertido na vida real em um crédito inesgotável sôbre o futuro» (cap. «The nemesis of creativity», vol. IV).

# Notas Sôbre a Educação e a Unidade Nacional

(Conferência realizada na A. B. E. em 14-8-52)

Anisio Teixeira

SEM desconhecer as relações existentes entre a educação e a unidade nacional, confesso que o tema, assim formulado, a educação e a unidade nacional, como me foi amàvelmente imposto pela A. B. E., nesta série de palestras e conferências, com que está a contribuir para o grande debate brasileiro sôbre a educação, se a princípio chegou a interessar-me, veio depois, sob melhor reflexão, revelar-se algo constrangedor.

Com efeito, vejo o problema da unidade nacional sob luz tão complexa e tão diversa, que discutí-lo em contraste com a educação parece-me uma limitação inibidora.

Não tenho, assim, outro recurso senão o de fazer preceder os meus comentários de algumas considerações gerais, que me parecem indispensáveis para situar a questão da unidade nacional, que preferiria chamar de coesão ou integração nacional.

Uma nação ou um povo é a expressão de sua cultura e essa cultura será tanto mais una, homogênea e inteiriça, quanto mais simples ou primitiva. A unidade de uma cultura primitiva é quase perfeita e tanto mais perfeita quanto mais fôr inconsciente. Nas culturas avançadas ou superiores, altamente conscientes, êsse tipo de unidade só é conseguido em momentos de perigo e de guerra e, por isto mesmo, também só é aceito como cousa provisória e passageira. A unidade não é, assim, um bem senão sob certas condições e em certa quantidade. Demasiada unidade é uma condição de elementarismo, ou, então, nas culturas desenvolvidas, um constrangimento sòmente suportável temporàriamente, em situações excepcionais de crise.

Seja na evolução da vida ou das culturas, diversificação é que é condição de progresso, e uniformidade e especialização condições de parada senão de possível extinção ou morte. Na vida êsse progresso se realiza por um aumento sempre crescente de complexidade e de aptidões orgânicamente harmônicas, e nas culturas, sobretudo, por um aumento de variação e diversificação que, na medida em que se fazem conscientes, se fertilizam mùtuamente e geram aquela unidade dinâmica que é o permanente milagre da unidade na variedade das grandes culturas florescentes.

O desenvolvimento cultural da humanidade é uma lenta marcha da unitariedade para a diversidade, processo que sòmente nos últimos dois mil anos, isto é, em nossa era, conquista uma relativa aceleração graças ao desenvolvimento da inteligência especulativa do homem e, em conseqüência, do seu pensamento literário e científico. Até então as culturas não tinham como não ser altamente inconscientes e, por isto mesmo, muito mais uniformes e estáticas. A partir, primeiro dos judeus e depois dos gregos, é que podemos falar de culturas conscientes e do ímpeto dinâmico de diversificação e progresso que essa *conscientização* das culturas pode promover e promove, sem perda de sua unidade orgânica.

É por êste aspecto que se pode considerar a educação como uma das condições para a unidade de uma cultura em processo de diversificação ou florescimento. O desenvolvimento das culturas se operando por um processo de diferenciação progressiva, a sua unidade será tanto maior quanto mais conscientes forem essas diversificações. Ora, a educação, entendida em sua forma mais especializada de educação escolar, é o meio de torná-las conscientes e por êste modo, lhes dar coesão e integração. Não esqueçamos, porém, que as culturas só começam verdadeiramente a diferenciar-se, isto é, a se enriquecer, depois que se fazem conscientes e sòmente se fazem conscientes depois do desenvolvimento intelectual da humanidade, proveniente de sua maior educação. Logo, a educação é também um dos instrumentos da diversificação cultural e já agora podeis ver as razões de minha reserva ao modo pelo qual foi formulado o tema de minha palestra — educação e unidade nacional. Preferiria formulá-lo — educação e diversificação nacional.

Com efeito, as culturas vivem e crescem e florescem pela interação, digamos a palavra, pelo atrito com outras culturas ou pelo atrito entre as variedades da mesma cultura, e se atrofiam ou

---

Experimentemos audazmente, por que experimentar é ser livre; e, na bela frase blondeliana «o ser involuntário e coacto não seria mais o ser».

Ensaiemos, sem temores, a aventura perigosa e inebriante da educação. E que Deus nos dê, com a coragem tão fácil de empreender, a coragem, tão dura, de perseverar.

morrem, pela segregação e isolamento, que lhes promovem aquela excessiva e mortal unidade, homogeneidade e imobilidade.

O Brasil tem uma cultura, sob certos aspectos, viva, e sob outros, em processo de esclerose ou atrofia. Por um lado pertence à grande espécie cristã-ocidental de cultura, por outro, prende-se às culturas primitivas da África e da América pré-colombiana. Estas três culturas se amalgamaram mas não se assimilaram completamente. E certa unidade excessiva que, por vêzes, parece possuir, provém do caráter elementar sobrevivente das culturas primitivas que contribuíram para a sua formação e do isolamento cultural em que vivemos por mais de três séculos, durante a colônia.

A segregação e o estado de ignorância que nos impôs a metrópole acentuaram os elementos unificadores das culturas primitivas e enfraqueceram a capacidade de diversificação e crescimento da cultura mais alta, por sua vez algo estanque, a que fomos mais intencional e deliberadamente submetidos, constrangendo-nos, assim, à homogeneidade de certos elementos culturais, como a língua, a religião e certas formas de sentimento e de comportamento. Tenho que essa excessiva homogeneidade se, por um lado, foi um bem, por outro, limitou e reduziu as nossas possibilidades de enriquecimento cultural. Tudo leva a crer que foi longe demais, determinando uma certa petrificação.

O espírito defensivo que se vem criando a favor dessa cristalização da cultura brasileira parece-me sumamente inepto. Defende-se a morte de nossa cultura. Como alguns grupos sociais acabaram por identificar os seus interêsses com a estagnação de determinados traços culturais brasileiros, vemos a cada passo êsses grupos se esforçarem frenèticamente pela conservação de certas uniformidades, mesmo quando o crescimento cultural está saudàvelmente impondo diversificação e multiplicidade.

O êrro provém, sobretudo, da idéia de que uniformidade, unitariedade, linearidade é um bem, quando, em cultura, é indicação de primitivismo, de selvagerismo, de barbarismo, de não desenvolvimento, ou de ausência de crescimento. Tôda cultura viva tende a se diversificar, a variar, e o entre-choque das variedades é que lhe permite o crescimento e a saúde, inclusive com a revitalização das formas anteriores, em perigo de extinção e que, pelo desenvolvimento, se integram no novo estágio, renovadas e reorganizadas.

Não há ilustração mais estridente do enriquecimento que representa para a cultura a divisão e perda de unitariedade do que o movimento da Reforma na religião cristã-romana e depois a multiplicação das seitas do Protestantismo. Todo o extraordinário florescimento da cultura moderna em grande parte, daí se origina e aí se apóia. Se o Catolicismo continuasse uniforme e unitário, haveria siquer a possibilidade dêsse florescimento? E o maior ímpeto dêsse florescimento nos países protestantes não é uma indicação de que, com a maior divisão, mais se afirmaram as condições e os estímulos de desenvolvimento e progresso?

***

A minha tese é a de que a diversificação é a condição de florescimento das culturas e a uniformidade, a condição de sua morte e petrificação. E isto me parece tão objetivo e exato que julgo do próprio interêsse dos que desejam conservar certos traços da cultura de um povo a promoção do processo de diversificação. Porque, como já disse, a diversificação age contra os sinais de decrepitude e estagnação, revitalizando os próprios tecidos culturais em processo da mortificação, provocado pela uniformidade e imutabilidade.

Tudo me leva a crer, sem o menor resquício de malícia, que o catolicismo brasileiro, por exemplo, muito teria a ganhar de um incremento do protestantismo entre nós, e o protestantismo, da multiplicação no país de maior número de suas diferentes seitas. O casamento católico e indissolúvel tudo terá, por sua vez, a ganhar com a introdução do divórcio. O que importa, na cultura de um povo, é o atrito, a oposição, pois êstes são os elementos que promovem o revigoramento e a vida de suas instituições e maneiras de ser.

Além da estagnação, a uniformidade promove, como conseqüência da petrificação cultural, antagonismos destrutivos da própria cultura. A perfeita unidade religiosa, por exemplo, promove a irreligiosidade, ou o radical ateísmo como única saída; a unicidade e rigidez institucional, como no caso do casamento único e indissolúvel, promove a fraude, a licença e a anarquia, agindo, portanto, não sòmente contra a diversificação, como contra os próprios traços culturais que se imagina poder defender e manter, graças à imposição de uniformidades e imobilidades.

***

Ao falarmos de unidade nacional, pois, cumpre distinguir a que unidade nos referimos. A mais importante é a unidade da cultura brasileira, que poderá e deverá ser a unidade dinâmica de uma cultura diversificada pelas regiões brasileiras e filiada à cultura muitíssimo diversificada e diversificante do Ocidente, pelos traços ibéricos e lusitanos (galegos, minhotos, alfacinhas, do Algarve e até das Ilhas, dos Açores e de Cabo Verde, de cristãos novos, de judeus e até de mouros) transplantados, seguidos dos traços de outras influências indiretas ou mediatas, depois direta e imediatamente atuantes, cada vez mais, em graus diversos e em variadas combinações e ênfases, conforme as várias regiões do país.

Nessa unidade, assim compósita e complexa, os nossos cuidados são mais no sentido de manter diversidades naturais e vivedouras do que de aumentar a unidade, por ilusórias imposições preconcebidas, pois, sabemos que uma cultura sòmente floresce à custa dos atritos e interações entre as suas diferentes modalidades e variedades. O entre-choque consciente das diferenças e oposições é que cria a unidade dinâmica que, esta sim, todos devemos promover.

Por aí é que a educação atua no desenvolvimento da unidade nacional. A educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, revelando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão.

Na medida em que formos cultos, isto é, conhecedores de nossa cultura, nessa medida seremos instrumentos de sua unidade, pois esta decorrerá muito do grau de consciência que temos de suas diversidades e do sentido orgânico que dêste modo lhe dermos. Não serão instituições que promoverão a sua unidade, mas o próprio pensamento e sensibilidade da Nação, expressos pelas suas artes e letras, por intermédio do povo e dos seus intelectuais. Além dessa unidade cultural, mas dela também dependentes e por ela fortalecidas, temos a unidade política do país e a unidade administrativa, asseguradas pela constituição e pelo conjunto de leis federais e estaduais.

A escola não é fator dessas unidades, mas, o resultado de tôdas elas, retratando-as, naturalmente, porque seus professôres e alunos pertencem à mesma cultura, falam a mesma língua, pensam e sentem e se conduzem dentro das mesmas uniformidades e variedades que caracterizam a cultura brasileira, cujo enriquecimento e florescimento dependerá do grau e extensão com que aquelas diversificações sejam mantidas e se comuniquem e se influenciem mùtuamente. Dêste ponto de vista, a unidade da cultura brasileira será sempre mais um resultado da liberdade com que as suas culturas regionais possam coexistir e se entre-fecundar, do que de qualquer plano unificador.

E quando se fala em planos dêsse gênero, devemos ficar de sobreaviso. Não será bem a unidade que se quer promover, mas, a paralisação ou abolição de algum aspecto de diversificação da cultura brasileira, que pareça, por algum motivo, pouco desejável aos autores do plano ou nêle interessados.

Com efeito, vejamos de quanta saudável diversidade é feita a unidade da cultura européia. Vamos mesmo mais longe, ou melhor, mais fundo, e tomemos a unidade da cultura francesa, ou inglêsa, ou italiana, e vejamos de quanta diversidade, até mesmo de língua, são feitas essas unidades.

No Brasil, temos culturas regionais muito menos diversificadas, tôdas fundidas na mesma língua, que é o instrumento fundamental da unidade cultural, não podendo, por isto mesmo, se falar em perigo quanto à sua unidade, mas, sim, quanto ao excesso de unidade, o que, sem dúvida, representa um perigo bem maior para as culturas.

Não há, aliás, no país nenhum real receio consciente de perda de unidade cultural. Muito pelo contrário. As escolas estão sempre a fazer mais do que talvez deveriam fazer no sentido de promover a influência estrangeira em nossa cultura. Somos, talvez, o único país que tenta ensinar a todos os seus alunos de curso secundário três e quatro línguas estrangeiras e a geografia e a história de não sei quantos países do mundo, ninguém jamais pensando que êsse ensino nos pudesse desnacionalizar, o que, se tal perigo existisse, não deixaria de ocorrer.

Reconheçamos, aliás, que isto é mais decorrente de nossa falta de consciência cultural, de nossa falta de autonomia cultural do que de qualquer possível propósito de enriquecimento de nossa cultura. Dou, porém, o exemplo para revelar a ausência de qualquer sentimento de perigo em relação à unidade de nossa cultura.

*
**

— Donde, pois, vem essa preocupação pela unidade nacional e a idéia de que a escola se deva tornar em sua intencional promotora?

Os chamados problemas de unidade nacional no Brasil ou não são problemas ou, quando o são, não são de unidade nacional. Na realidade, os unitaristas têm um problema, mas êste não é o da unidade nacional, senão o do contrôle das escolas, para que possam fazer delas instrumentos de suas idiossincrasias ou de planos outros preconcebidos, com os quais põem em perigo exatamente a unidade da cultura nacional, que, estrangulada em certas uniformidades, entrará em mortificação, com o progressivo desaparecimento de nossas variantes regionais ou, pelo menos, a restrição à sua liberdade de florescimento.

A liberdade de diversificação regional, o ajustamento e adaptação aos particularismos e às condições locais são elementos essenciais para o enriquecimento e a vida de uma cultura e, na extensão continental do Brasil, estas são as nossas esperanças de poder desenvolver uma cultura orgânica e vivaz, e uma verdadeira civilização brasileira.

Cumpre reconhecer, entretannto, que ao lado dessa diversificação natural das culturas em florescimento, registramos, em nossa época, um processo de mudança extremamente acelerado, determinado pelo progresso da tecnologia e da ciência, em todos os seus aspectos, e pela industrialização progressiva da vida humana. Estas mudanças vêm provocando deslocamentos econômicos, quebra de padrões de comportamento, alterações de crenças e certezas que, sem dúvida, constituem ameaças à estabilidade e coesão sociais. A crise não é, neste ponto, apenas brasileira, mas de todo o mundo e, em todo êle, está sendo enfrentada por três políticas diversas. A de se deixar levar, ou de se deixar arrastar pela corrente; a de defender intransigentemente certas fôrças sociais e combater outras, no intuito de impedir certas mudanças; ou a de criar uma atmosfera de estudo e de análise, em face das fôrças sociais em conflito, procurando antes redirigí-las, descobrir-lhes a resultante conciliadora, do que, ao revés, opor-se a umas e favorecer a outras, num plano preconcebido de conservadorismo social.

As três atitudes refletem, entretanto, no fundo, a consciência de mudança social. Pela primeira, a sociedade se deixa arrastar, cegamente; pela segunda, adota a posição conservadora, com maior ou menor inteligência; pela terceira, aceita as mudanças em curso e procura dirigí-las e harmonizá-las. Esta terceira atitude, que é a mais difícil, parece-me também a mais certa. Depois de têrmos a consciência de que a mudança é inevitável, a política mais inteligente será a de aceitá-la e procurar orientá-la no sentido de não a fazer destrutiva, mas dinâmicamente integradora.

São essas três políticas que se refletem na escola. Não se elaboram ali. Refletem-se, apenas, pois a escola não é o centro de onde se irradiam, mas, pelo contrário, a instituição que as sofre. A escola ajuda a direção social, mas o sentido dessa direção não lhe é próprio, antes decorre da política socialmente adotada.

Quando se discute, pois, a unidade nacional e a educação, relacionando-as, não se está discutindo como a educação pode concorrer ou não para a unidade nacional, mas, de fato, como pode a escola concorrer para certo tipo de unidade nacional que se deseja preservar. A discussão é difícil e cheia de equívocos por isto mesmo. A escola, na sua função de fator da transmissão da cultura, promove-lhe a unidade desde que a retrate com fidelidade e riqueza, e contribua para que se torne mais consciente. Essa unidade, porém, pré-existe à escola, que apenas a prolonga nas novas gerações. O que se deseja, porém, não é isto, mas que a escola atue no sentido de modificar o processo normal de diversificação e crescimento cultural e promova a uniformidade, a linearidade, a unitariedade, que são antes obstáculos à real unidade nacional, do que fatôres do seu desenvolvimento. A discussão, então, na realidade, é a do conceito de unidade nacional.

Se unidade nacional é uniformidade nacional, então, a escola ter-se-á de fazer a defensora desta uniformidade, para se poder considerar mantenedora daquela unidade. Se unidade nacional é, porém, o resultado dinâmico do jôgo de fôrças diversas dentro de um espírito comum, então a escola terá de se fazer a defensora dessa diversificação, como condição mesma de manutenção da unidade nacional.

O debate, assim, não é um debate educacional, mas um debate político, entre unitaristas e descentralizadores ou federalistas, que vêem, de modo diverso, o problema da unidade nacional.

A nação está com efeito a sofrer transformações de ordem econômica e social. Os fatôres dessas transformações atuam com diferente intensidade nas diversas regiões naturais do seu território e nas diversas unidades políticas federadas, fazendo avançar umas e deixando outras estacionárias. As diferenças dêsses níveis de transformação podem trazer desequilíbrios e, em casos extremos, poderiam produzir ruturas.

Seria êsse um dos elementos de uma possível ameaça à unidade nacional, do ponto de vista dos unitaristas?

— É curioso notar que tais mudanças desequilibradoras, entretanto, não os inquietam. Parece que aceitam o descompasso de tais «progressos» e até os desejam, sem nenhuma apreensão. A mobilidade horizontal da população, decorrente dos desnivelamentos econômicos de certas zonas e províncias em relação a outras, vem tornando êsses «centros de progresso» conhecidos de todo o país, graças ao intercâmbio de pessoas assim estabelecido. Acredito não exagerar se disser que os unitaristas reputam tais «centros de progresso», fatôres das desordenadas e perigosas migrações, como fôrças dinâmicas de unificação nacional, uma vez que atuam como núcleos de gravitação, onde se expande e de onde irradia o senso nascente de novos orgulhos nacionais.

Mas, se o progresso desigual, criando situações de pobreza e riqueza no país, excessivamente desproporcionadas, não afeta a unidade nacional, que outros fatôres a estarão afetando?

— A língua não está em perigo, já se tendo resolvido os casos mais gritantes de pequenos núcleos de segregação estrangeira. A religião não está em perigo, salvo o perigo da excessiva homogeneidade religiosa do país, que, entretanto, como tal, também não é aceito pelos unitaristas. Pollìticamente, estamos unidos, não se registrando o mais débil caso de atrito, e quando algum haja, o desequilíbrio de fôrças entre os Estados e a União é tão tremendo, que não há meio de precisar a União de siquer usar as suas. Um simples emissário central tudo resolverá.

— Onde está, afinal, o perigo contra a unidade nacional? — Só o consigo ver no excesso de centralização.

Os exageros centralizadores, anti-federalistas é que poderão enfraquecer o sentido dinâmico da unidade nacional, criando uma situação antes de submissão e apatia, de indiferença e letargia do que de aceitação ativa, de participação e de cooperação no progresso nacional.

Mas, não é isto, evidentemente, o que perturba os unitaristas. — Que será então?

Já dissemos que a questão não era de educação, mas, do próprio conceito de unidade nacional. Parece, agora, também, que não se trata de unidade ou perda de unidade nacional, mas, pura e simplesmente, de uma atitude em face das mudanças por que passa o país. A «unidade nacional» é um escudo para cobrir uma simples atitude conservadora em face de certas mudanças sociais, que, bem ou mal, vão abrindo caminho.

Não passa, com efeito, pela cabeça de ninguém que as escolas municipais ou estaduais do país, que se acham fóra da órbita do poder central, ponham, por isto, em perigo a unidade nacional. Todos sabemos muito bem que elas são tão genuinamente nacionais ou, talvez, mais nacionais do que as escolas de tipo federal, e muito naturalmente, pois refletem melhor as condições locais, que aquelas, cujos modelos rígidos e uniformes representam tão sòmente as idéias preconcebidas de distantes, remotos funcionários federais. Na verdade, o funcionário federal será o único que terá de se esforçar por ser nacional, representante que é de uma super-estrutura legal, nem sempre flexível e ajustável às múltiplas variedades de cultura e condições do país.

— Por que, então, os defensores dessa tão estadeada «unidade nacional» insistem mais e mais na centralização federal à outrance, como recurso necessário, indispensável ao seu maior fortalecimento na escola e pela escola? — Porque, de fato, não estão preocupados com a unidade nacional pròpriamente, mas com o domínio da escola, e êste será mais exequível se a escola estiver sob o contrôle único da União. Influenciar o govêrno federal é muito mais fácil do que influenciar 21 governos locais e, muito mais, do que 1800 governos municipais. Essa facilidade não decorre pura e simplesmente do maior número dêstes governos, mas, de uma circunstância que cumpre salientar.

A opinião pública não atua como uma fôrça contínua e permanente em todo o país, mas é, indiscutìvelmente, mais viva junto aos governos municipais e estaduais do que junto ao govêrno da União. Êste, central e distante, sofre certos efeitos da opinião pública do Rio, em momentos de crise, mas, de modo geral, atua em estado de olímpica liberdade decisória, sobretudo nos atos que dizem respeito aos Estados e Municípios. Ora, aí temos o govêrno ideal para, sôbre êle, concentradamente, se exercitarem os diferentes grupos de pressão que, hoje, procuram controlar o país, a serviço dos seus interêsses ou dos seus preconceitos. A vantagem, assim, da centralização não está apenas em reduzir a área onde se vão decidir as cousas — o que já seria uma extraordinária vantagem — mas, ainda, na circunstância de ser o govêrno mais solicitado e premido por aquêles grupos interessados justamente o mais poderoso, precisamente o que, por contingências várias, goza de um poder quase absoluto nas suas decisões relativas a planos, diretrizes e nomeações referentes aos Estados e Municípios.

Ora, o grupo unitarista é um dos conglomerados de pressão mais favorecidos pelas circuns-

tâncias, por todo um conjunto de circunstâncias. Ademais não tem, pròpriamente, idéias nem programa. Tem medos e receios, baseados em fragmentos de experiências pessoais, que salpicam, aqui e ali, o gneiss impenetrável dos temperamentos, não sei se chamarei de primitivos ou imaturos. Seu comportamento é puramente emocional, em função dos interêsses ou dos preconceitos que lhe são a base. Conservadores à outrance, usam os seus componentes os slogans de «unidade nacional» e outros que tais, como tabus defensivos para seus propósitos imobilizadores do que para êles está bem ou está ótimo. Por isto mesmo, podem conseguir, na educação, atos de um radicalismo inacreditável, que o país, aceita, com passividade bovina, porque afinal, partem de um poder central tão forte quanto o da Metrópole ao tempo da Colônia.

Tomemos, como exemplo e sòmente para demonstrar a capacidade de extravagância, e neste sentido é que uso a palavra «radicalismo», a introdução de uma língua morta, como o latim, pràticamente desconhecida no país, do dia para a noite, em tôdas as escolas secundárias e em quase tôdas as séries. Isto nunca teria sido possível através governos municipais, ou governos estaduais. Mas, o govêrno federal pode praticar tamanha insanidade sem nenhuma conseqüência. Como, sem nenhuma conseqüência, pode «estatizar» o ensino do modo por que o «estatizou».

E tudo é feito por inspiração ou sob a influência instante e frenética de grupos de pressão, que agem de dentro ou em tôrno do govêrno como se fôssem os seus sustentáculos...

A centralização é buscada, assim, não como programa, mas como meio hábil para o exercício do contrôle da escola pelos grupos organizados de pressão que atuam no Rio, liberados da vigilância e fiscalização da opinião pública local, cuja soma, no final de contas, é a opinião pública nacional.

Não quer isso dizer que esteja procurando condenar, de qualquer modo, uma política educacional conservadora. Admito que o país escolha êste caminho. Admito que se possa ser conservador e sê-lo até inteligentemente. Mas, os conservadores terão, deverão ter de conseguir que a sua opinião seja aceita deliberadamente pela Nação. Tomemos o detalhe do latim. Admitamos que os conservadores o julguem — embora não se atine bem porque — indispensável para a «unidade nacional». Não lhes caberá impor o latim, por uma lei federal, mas, adotá-lo, nas escolas federais, e lutar por que os governos estaduais e depois os municipais o adotem. Se todos o adotarem, teremos seu ponto de vista vitorioso.

A descentralização, pois, — insisto e friso — é uma condição de govêrno democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontrovertido, de letra e de doutrina, da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos Estados e a autonomia dos Municípios.

O contrôle e o poder que cabem à União não podem, em caso algum, atingir graus de centralização, que destruam a possibilidade dos governos autônomos estaduais e municipais decidirem, em face de suas condições, dos seus recursos, dos seus meios e da sua opinião pública, o que podem ou devem fazer em particularidades do seu ensino. Ora, a centralização que se quer impor à educação é, francamente, desta ordem. Não se deseja reconhecer limite algum ao poder de legislar sôbre a educação por parte da União. Ora, êste limite é dado pelo critério acima exposto. A União deve legislar até onde a decisão, na órbita federal, não venha a interferir com o direito legítimo dos demais governos de auscultar as suas próprias possibilidades e as suas próprias opiniões públicas.

Não existe, pois, entre centralizadores e descentralizadores uma divergência pròpriamente de programa educacional. A escola brasileira poderá ser, teòricamente, com o regime descentralizado, a mesma escola do regime centralizado. Poderá ser expressão de uma política conservadora ou de uma política renovadora. A diferença única entre as duas posições é a de espírito anti-democrático ou democrático, anti-federalista ou federalista. E a democracia é da Constituição. E a federação também não se discute, em face da mesma lei magna, inclusive no que prescreve quanto à educação.

Todos os programas educacionais podem ser adotados, mas só depois de um livre debate, pelos governos federados e opiniões locais.

A União legislará, na sua órbita, no que tiver amplitude suficiente para ser resolvido para tôda a nação, e cada Estado, depois, no seu próprio âmbito, com os poderes necessários para as diversificações, adaptações e ajustamentos indispensáveis.

O debate na realidade, é um debate entre liberdade e falta de liberdade no sentido democrático.

A análise dêste, que é o real aspecto da questão levar-nos-ia muito longe, mas, é indispen-

sável pelo menos aflorá-lo, pois aí é que encontraremos o critério para delimitar, nos assuntos de educação, o que está sujeito à disciplinação legal e o que está sujeito tão sòmente à disciplinação por parte da consciência profissional dos educadores.

A liberdade, com efeito, não é, no estado democrático, uma questão de ausência de limitação à liberdade individual. Não temos ilusões sôbre a possibilidade de uma liberdade individual absoluta. Sabemos que a vida humana é uma série de servidões, desde as biológicas até as sociais, dominadas tôdas elas pela servidão das servidões, que é a real impraticabilidade das nossas mais caras aspirações, num mundo dominado por alternativas e escolhas, cada uma delas destruindo a metade dos nossos desejos e frustando-nos na outra metade. Sabemos tudo isto, e nos conformamos com uma liberdade individual relativa e sóbria.

Mas só nos conformamos porque conseguimos estabelecer um critério de legitimidade para as restrições que temos de sofrer, quanto à liberdade individual. Êste critério é o da necessidade da restrição à luz do conhecimento humano, do saber humano, do que chegamos a considerar verdadeiro ou aceitável. E o verdadeiro ou aceitável é o que assim foi definido pela ciência ou pela competência profissional.

A liberdade no Estado moderno consiste em não possuir êle o direito de dizer o que é essa verdade, mas deixá-la livre de manifestar-se entre os grupos profissionais que se fizerem competentes para definí-la. Êstes grupos profissionais, que constituem as grandes «corporações» do mundo moderno — as profissões liberais e magisteriais — é que definem em cada setor, o que é verdadeiro ou aceitável, admitindo e promovendo, sempre, entre os seus componentes, uma ampla liberdade de opiniões e de práticas divergentes. Os seus critérios de verdade são os delicados, relativos e sutis critérios da própria especulação humana — que criaram a consciência profissional do homem moderno, nas profissões, nas ciências e nas artes.

O Estado preside estas atividades, mas não as dirige. Vela para que sejam livres, garantindo a tôdas o exercício de suas atividades, mas não se substitui a elas. A institucionalização dessas profissões, que se faz, sob o patrocínio do estado, representa a grande invenção do Estado moderno e livre, institucionalização que se consuma na Universidade autônoma.

Essas autonomias do saber e das práticas aceitas são, sem a menor dúvida, a suprema garantia da liberdade possível entre os homens. Seremos livres na medida em que estejamos livres de organizar o saber humano, por essa forma autônoma, e em que, livremente, nos submetemos às suas conclusões, por sua própria natureza relativas, mutáveis e, por vêzes, divergentes e variadas.

Ora, a lei é uma compulsão da comunidade em geral e, no estado moderno, a comunidade em geral não tem competência para decidir sôbre o que é privativo da consciência profissional, ou seja a consciência dos que sabem. Só a consciência profissional decide em medicina, por exemplo, o que é certo e o que é errado. Uma lei que legislasse sôbre as moléstias e o seu tratamento seria no estado moderno uma insensatez. E isto porque falta ao legislador comum competência profissional. Pouco importaria que alegasse êle necessidade de preservar a unidade da medicina. A unidade da medicina tem de ser preservada por métodos mais delicados, porém perfeitamente eficazes.

Ora, o que se quer com a chamada necessidade de só a União legislar sôbre o ensino, não é pròpriamente a centralização dêsse poder, mas o seu alargamento até a minúcias que escapam à competência do legislador, seja o federal, o estadual ou o municipal, para cair na área livre da competência profissional. E em nosso estágio de desenvolvimento social, a suprema tirania é esta do Estado pretender legislar sôbre o campo do que é opinativo ou do que é para ser resolvido pelo conhecimento científico ou pela competência profissional.

Em educação, o que vimos fazendo e o que queremos continuar a fazer é, exatamente, isto.

Alega-se que não temos, os educadores e professôres, consciência profissional ou que a não temos ainda. E por acaso, têm-na os legisladores? Seria o caso, então, de chamá-los para dirigir a educação. Façamos, porém, justiça aos legisladores. Desde 30, não interferem êles na educação, confiado inteiramente o poder de pôr e dispor, neste campo, ao Ministério da Educação, cuja ação foi, durante todo êsse tempo, uma ação discricionária, em que legislou sôbre matéria que jamais poderia ser objeto de lei, mas sim, da competência profissional, suprimindo, assim, uma condição essencial da liberdade humana, qual a de podermos sofrer limitações quanto ao ensino que recebemos, mas sòmente quando as mesmas provêm dos órgãos legítimos para im-

pô-las, que são os da competência profissional devidamente estabelecida, e pelos métodos especiais que caracterizam a ação dêsses órgãos: os da discussão objetiva e das conclusões provisórias, sempre mutáveis e sujeitas a constante revisão.

As leis de educação podem dispor sôbre objetivos da educação, suas normas gerais, seus níveis e ramos, seu custeio, mas cumpre-lhes deixar, como se deixa na Universidade, para o campo da autonomia profissional, tudo que disser respeito ao que se deve ensinar e aos modos, meios, métodos e práticas educacionais.

A consciência profissional de professôres e educadores é que deverá determinar os currículos, a seriação, a organização, os métodos e as práticas didáticas — por meio dos seus órgãos coletivos e individuais, a serem estabelecidos e criados, pela lei, se quiserem, ou melhor pela delegação da lei aos próprios interessados, no particular. A disciplinação dêsses aspectos da educação é a disciplinação a que está sujeito o saber humano, isto é, a dos critérios teóricos e práticos para a descoberta do que é verdadeiro ou melhor em cada setor.

Temos, assim, que, no fundo de todo êsse debate, dorme essa questão fundamental entre o que pode ser regulado por lei — que é uma norma compulsória de tôda a comunidade — e o que só pode ser regulado pela fôrça de persuasão da opinião esclarecida e especializada dos grupos profissionais, devidamente organizados.

Muitos dos equívocos e confusões do país, em matéria de educação, os quais tornam obscura qualquer discussão, provêm do êrro de querer resolver, pela lei, o que deve ser deixado para o contrôle delicado e progressivo dessa opinião especializada e profissional. Quando isto fôr devidamente reconhecido, teremos criado as condições para o progresso contínuo e crescente das nossas instituições educacionais, dotadas que serão elas da autonomia necessária para sua própria direção. Esta autonomia profissional, que nos cumpre reivindicar, para todos os aspectos especializados do processo educativo é uma condição essencial para a liberdade, como é concebida no estado moderno e democrático.

Se isto conseguirmos, tudo mais será conseguido. E a unidade da educação brasileira, como a própria unidade nacional, serão estabelecidas e consolidadas e promovidas pela unidade da cultura brasileira, tanto mais vigorosa e viva e rica, quanto mais decorrer do jôgo geral de tôdas as múltiplas fôrças regionais e locais, integradas no espírito e consciência comuns, que promoverão o livre esclarecimento na imprensa, no livro e na escola, independentes e autônomos.

*
**

Assim resumiremos todo o nosso argumento:

1. Excesso de unidade cultural é indicação de barbarismo ou primitivismo. Essa homogeneidade e unidade são em muito conseqüência do alto grau de inconsciência que caracteriza as culturas primitivas e segregadas.

2. Logo que as culturas se fazem conscientes entram a variar e diversificar, e eis aí o que assegura o seu continuado crescimento e maior florescimento.
   A unidade decorre, então, do grau de consciência que possui a comunidade para integrar, vitalmente, as mudanças, variedades e diversificações. É a percepção e o conhecimento dêsse processo de crescimento que promovem e alimentam a nova, sempre nova unidade dinâmica da cultura.

3. Neste sentido é que a escola, sendo um dos processos de transmissão da cultura e de transmissão em grande parte consciente, ajuda e promove a unidade cultural, na medida em que retratar essa cultura com fidelidade e riqueza, em todo o seu dinamismo.

4. Na medida, porém, em que a deformar ou a retratar só parcialmente, ou se recusar a perceber-lhe as diversificações e as mudanças, poderá operar como um fator de bloqueio, de estagnação e, por conseguinte, de desagregação ou de degeneração.

5. Dada a extensão e a desigualdade de ritmo das mudanças que sofre a nossa sociedade, a escola deverá ser flexível e adaptável, a fim de poder tomar conhecimento de todos os aspectos dessas mudanças e de obter o maior grau possível de consciência — condição primária para a integração e coesão sociais.

6. Os centralizadores não vêem isso, porque não estão interessados pròpriamente na unidade e coesão da cultura nacional, mas, no contrôle das escolas para os seus fins próprios, defensivos de interêsses e preconceitos. A centralização, afinal, não é uma política cultural nem educacional, mas uma política de poder, de grupos ou camadas sociais absorventes.

# O Regime Federativo e a Educação

(Conferência realizada na A. B. E. em 14-8-52)

Oswaldo Trigueiro

1. A educação tem hoje, merecidamente, um dos lugares predominantes entre os problemas do govêrno. Tornou-se por igual matéria da mais alta importância legislativa, pela necessidade da ação normativa do Estado em campo jurídico, que tão de perto condiciona o progresso social e a vida política.

A rigor, porém, a educação não interessa ao direito constitucional. Se encarada pelo prisma do direito clássico, para o qual as constituições não deviam regular mais que a organização do govêrno e a proteção dos direitos fundamentais, é evidente que a ação do Estado, em assuntos de educação, e particularmente na organização dos sistemas de ensino público, deve ser exercida através dos critérios de conveniência, bem mais flexíveis e contingentes, do legislador ordinário.

Mesmo em fase, como a nossa, caracteristicamente marcada pelo intervencionismo do poder público no campo social e econômico, quando as Constituições já vão muito além da proteção aos pássaros insectívoros, a matéria não reclama disciplina constitucional específica, havendo constituições recentes, como a da França, que dela não tomam conhecimento.

As Constituições anteriores à primeira guerra mundial, em regra, não continham normas referentes à política educacional do Estado, nem relativas à administração do ensino público. Não é das menos procedentes a observação de que as nações mais cultas, as que lideram o mundo na solução dos problemas educacionais, as que se anteciparam na extinção do analfabetismo, ou, como ocorre na Grã Bretanha, não têm constituições rígidas e, portanto, conservam, para o legislador ordinário, uma liberdade de ação pràticamente sem limites, ou, como acontece com os Estados Unidos, a Suíça, a França, a Bélgica, a Suécia, jamais se preocuparam em estabelecer, nas suas leis constitucionais, padrões rígidos para a solução dos problemas de ensino.

Parece que nem a tradição nem as necessidades da técnica jurídica justificam que a normatividade constitucional se estenda até educação. Até certo ponto pode-se mesmo indagar se a preocupação de constitucionalizar a ação dos governos nesse setor não será característica das nações que até agora se revelaram incapazes de resolver, em têrmos satisfatórios, o problema do ensino público.

Não se pode dizer, pois, que a definição da política educacional do Estado e os fundamentos de sua ação administrativa constituam um problema constitucional. Nem há maiores razões justificativas para a formulação, nos textos constitucionais, de preceitos imprecisos e vagos, ou de duvidosa exequibilidade pela ausência de sanção impeditiva do seu descumprimento.

No regime federativo, porém, o problema se reveste de importância peculiar, pela necessidade de atender-se à distribuição de competências entre o Estado-nacional e os estados-membros, o que significa, no particular do tema em exame, a necessidade de fixar-se a que categoria de govêrno incumbe legislar em matéria de educação e provar aos encargos administrativos correspondentes. Por outras palavras, as constituições dos países federativos podem abster-se, como ocorre na maioria dos casos, de traçar diretrizes em matéria de educação, mas de nenhum modo podem deixar de resolver quanto à distribuição da competência respectiva, entre a União e as unidades políticas que a integram.

2. As Constituições dos Estados federais — cêrca de uma dúzia em todo o mundo, inclusive os de federatividade meramente nominal — adotam três critérios diversos para a solução dêsse pro-

---

7. A unidade nacional será promovida pelas escolas, quando nelas prevalecer o princípio fundamental de liberdade do Estado Moderno, que é o de que a lei não é competente para decidir em questões de saber ou de consciência profissional. E o que se deve ensinar e como se deve ensinar são questões a serem resolvidas pela escola mesma e os que a servem, e não pelo legislador comum. Mesmo sob pretexto de defesa da unidade nacional não é lícito legislar nessa matéria, que deve ser deixada à consciência profissional devidamente organizada.
8. O mais perfeito esclarecimento das inteligências é o mais eficaz instrumento da unidade nacional e êsse esclarecimento só pode ser conseguido, no regime de liberdade democrática, conforme a definimos acima.

blema de competência: ou são omissas, o que coloca a educação no campo dos poderes residuais; ou atribuem expressamente, a determinada categoria de govêrno, a competência exclusiva na matéria; ou estabelecem a competência concorrente, dessa forma atribuindo, à União como aos Estados-membros, os poderes normativos ou administrativos referentes à educação pública.

No primeiro grupo ressalta, desde logo, a dos Estados Unidos, com a primazia que lhe cabe, não só por direito de precedência histórica, como por ser a criadora da doutrina dos poderes residuais, por fôrça da qual permanecem no âmbito da competência dos Estados os poderes não expressamente delegados à esfera federal.

Êsse princípio foi consagrado na Emenda n.º X, adotada pelo Primeiro Congresso, em 1891, nos dois primeiros anos de vigência da Constituição de Philadelphia, e estatui que «os poderes não delegados aos Estados Unidos pela Constituição, nem por esta proibidos aos Estados, são reservados respectivamente aos Estados ou ao povo».

A êsse tempo o problema da educação ainda não tinha sentido legal. Era matéria afeta às confissões religiosas ou à iniciativa privada e a respeito da qual os governos ainda não se sentiam com responsabilidades especiais. Até porque a ação do poder público ainda não tinha aspecto intervencionista acentuado, nem havia avançado muito além da velha fórmula dos reis de França, para os quais o papel do Estado era apenas o de assegurar a ordem e a paz pela justiça.

No silêncio da Constituição Americana, jamais foi contestado aos Estados o poder de traçar, sôbre educação, as normas de seu interêsse e adotar as iniciativas de sua exclusiva conveniência, com inteira liberdade de ação e sem qualquer conflito de poderes com o govêrno nacional. Em consequência, a ação do poder público, quanto ao ensino, sempre foi ali completamente descentralizada, tanto em teoria como na prática. Seria decerto ocioso analisarmos minudentemente o que, a êsse respeito, ocorre naquele país, onde o mundo civilizado encontra, em matéria de educação, por seu caráter universal, e por sua essência democrática, uma experiência verdadeiramente prodigiosa. É oportuno assinalar, todavia, que a descentralização do ensino nos Estados Unidos jamais foi apontada como causa de embaraço ao desenvolvimento cultural do país e, de nenhum modo, pode ser considerada como fator negativo no processo de unificação política daquela grande nação.

3. A Constituição da Suíça, no Art. 3.º, preceitua que «os Cantões são soberanos até onde a sua soberania não seja limitada pela Constituição Federal e, como tais, exercem todos os direitos que não são delegados ao poder federal».

Ao govêrno da Confederação a Constituição de 1848 nada delegou, nesse particular, a não ser o direito de «estabelecer uma universidade suíça e uma escola politécnica» (Art. 22). De sorte que, pela distribuição residual de competências, a educação ficou inteiramente compreendida no âmbito da autonomia cantonal.

É certo que, na reforma de 1874, a Constituição (Art. 27) tentou alargar o Poder Federal nesse terreno, permitindo-lhe criar uma universidade federal e outros estabelecimentos de instrução superior, e subvencionar estabelecimentos dêsse gênero. No mesmo dispositivo tornou-se a instrução obrigatória e, nas escolas públicas, gratuita. Estabeleceu-se também a liberdade religiosa nas escolas, permitindo-se à Confederação tomar as medidas necessárias contra os Cantões que não assegurassem essa prerrogativa.

Na prática, porém, o alargamento do poder federal, nesse campo, foi impedido pelo sentimento autonomista dos Cantões. O Govêrno Federal ainda tentou instituir escolas normais, publicar livros escolares, conceder subvenções e até nomear um secretário federal para o ensino. Mas em plebiscito de 26 de novembro de 1882, «o povo manifestou sua aversão a tôda intervenção federal em matéria pedagógica, repelindo, por 318.139 votos contra 172.010, a medida concernente à criação do famoso *bailli scolaire*. Esta maioria e, além disso, um comparecimento às urnas de 76,4 %, davam a medida dessa repugnância». (W. S. Rappard — *La Constitution Federale de La Suisse,* pág. 321).

Viu-se a Confederação, dessa forma, impedida de dar à inovação constitucional sua normal execução. Daí ter o govêrno federal evoluído para uma política de subsídios que, respeitando os melindres constitucionais dos Cantões, ao mesmo tempo lhes proporcionasse recursos para a plena satisfação de seus encargos em matéria de ensino. Êsse o objetivo da emenda constitucional de 1902, que introduziu no texto da Constituição Helvética, o Art. 27 *bis*, o qual prevê a faculdade da subvenção aos Cantões para que satisfaçam suas obrigações no domínio da instrução

primária, cuja organização, direção e inspeção permanecem, entretanto, dentro de sua exclusiva competência.

Pode-se dizer que, no transcurso do primeiro século da Constituição Helvética, não se ampliou a competência federal em matéria de educação, a qual permanece com as limitações iniciais. As reformas constitucionais citadas deram ao govêrno federal alguns fracos poderes que o direito costumeiro, por assim dizer, anulou. De sorte que, na realidade, essas reformas se limitaram a dar ao govêrno da Confederação o dever de subvencionar os Cantões para fins educativos, sem que de nenhum modo perdessem êstes a menor parcela da ampla autonomia, que tradicionalmente têm desfrutado, de resolverem, a seu modo, os problemas da educação popular.

Em nennhum país a instrução pública estará, de direito e de fato, mais descentralizada do que na Suíça. Em nenhum outro ela será mais completa ou mais eficiente, nem terá concorrido, de maneira mais positiva para o desenvolvimento da cultura política e para a unidade moral do país.

4. A Constituição da Austrália, que vigora desde 1901, adotou o mesmo princípio: reservou aos Estados integrantes da Comunidade os poderes remanescentes e não incluiu a legislação do ensino entre os que foram expressamente delegados ao poder central. Com isso assegurou-se a tradicional descentralização do ensino público, que ali continua sendo de interêsse exclusivo dos Estados. Ao que nos informa o Prof. Cole, o govêrno da Commonwealth Australiana nada tem a ver com a educação, exceto no que se relaciona com a defesa militar e naval. «The control of education remains purely a state concern». (*Educational Yearbook da Columbia University* — 1924, pág. 4).

O sistema educacional australiano oferece a peculiaridade de estar sob o contrôle exclusivo dos seis estados federados. Se, por um lado, não há qualquer subordinação constitucional ao Govêrno da Commonwealth, inexiste, por outro, qualquer descentralização no sentido municipal, pois «nenhum órgão local tem quaisquer poderes em relação às escolas» (Op. cit., pág. 8).

5. Entre as federações que reservam aos estados-membros os poderes relativos à educação, através do expediente dos poderes residuais, é a Alemanha ocidental a que nos oferece o exemplo mais recente e talvez o mais ilustrativo.

Como é sabido, sob o regime da Constituição de 1871, a competência em matéria de educação fôra inteiramente reservada aos Estados componentes do Império, assegurando-se, por essa forma, um regime de completa descentralização. Nesse ponto a Constituição de Weimar, em 1919, introduziu profunda inovação, ao atribuir ao Reich o poder de, por via legislativa, editar os princípios (ou o que aqui chamamos diretrizes) em matéria de «regime escolar, nêle compreendido o do ensino superior e das bibliotecas científicas». E em outro preceito (Art. 143), estabelecia o princípio da competência concorrente ao determinar que o Reich, os Países e as comunas, proveriam à instrução da juventude por estabelecimentos públicos.

Como ocorrera na Suíça cinquenta anos antes, também na Alemanha os Estados resistiram à centralização do ensino, e tornaram letra morta os preceitos constitucionais que definiam os poderes do govêrno federal em matéria de educação.

As tendências de uniformização encontraram obstáculos insuperáveis, tanto no conceito, que jurìdicamente se firmou, no sentido de respeito aos direitos dos *Lander* como, sobretudo, na fôrça de uma tradição que êsses países procuraram a todo custo preservar.

Em 1925 era êste o depoimento de Reinhold Lehman: «a idéia de um sistema federal da educação está adormecida. Nada tem sido feito pelo Govêrno Federal para cumprir as promessas da Constituição, de modo que os Estados agem cada qual à sua maneira, dessa forma aumentando a diversificação e a ausência de sistema da escola alemã» (*Educational Yearbook* — 1925, pág. 14).

Passado o período nazista, durante o qual seria irrisório falar-se em regime federativo, reorganiza-se a Alemanha novamente sob moldes democráticos na área ocidental aquém da cortina de ferro. O novo regime foi estruturado pela Lei Fundamental de 23 de maio de 1949, que é a Constituição da República Federal da Alemanha.

Nesta nova Constituição o que vemos, em matéria de educação, é o repúdio dos princípios consagrados na de Weimar, para restaurar-se a plena autonomia dos Países.

Estamos mais uma vez em face do princípio dos poderes remanescentes. O direito de legislação, diz o art. 70, pertence aos Países em tôda a medida em que a presente Lei Fundamental não confira poderes legislativos à Federação.

O Poder Federal tem, sôbre vários assuntos, competência exclusiva; sôbre vários outros cabe-

lhe competência apenas concorrente. Em nenhuma das hipóteses está enumerada a faculdade de editar normas sôbre educação, ou prover aos serviços da instrução pública. Retorna-se, assim, após a experiência frustrada do regime de Weimar e a subversão do período nazista, ao regime tradicional da completa autonomia dos Países. Os preceitos contidos no Art. 7 representam princípios gerais quanto à oficialização do ensino, ao ensino religioso e à criação de escolas privadas. De nenhum modo, porém, importam em contrôle do Reich sôbre a autoridade dos Países. Por outras palavras, os Países estão sujeitos a preceitos da Constituição, mas não à ação legislativa ou ao contrôle administrativo do poder central.

6. No segundo grupo de Constituição, isto é, o daquelas que atribuem expressamente, à União ou aos Estados, plena competência em matéria de educação, podemos incluir a do Canadá, promulgada em 1867, a da Índia, que é dos nossos dias, e uma das recentes da Venezuela, cuja vigência é de presumir-se esteja suspensa, ou pelo menos comprometida, em consequência das circunstâncias políticas que têm predominado neste país.

O Canadá foi a primeira federação a afastar-se do princípio em virtude do qual os poderes residuais são reservados aos Estados-membros. Ali ocorre o inverso, pois a competência das Províncias é restrita às matérias discriminadas na Constituição. No Art. 93, dispõe esta que em cada Província compete exclusivamente à sua legislatura decretar leis relativas à educação, desde que sujeitas e conformes a certos princípios que enumera, e que dizem respeito às garantias do ensino religioso.

Ao fundar-se a federação canadense, há quase um século, resguardou-se a plena autonomia das províncias em tudo o que diz respeito à instrução pública. Essa situação mantém-se inalterada até hoje, num regime em que tanto as quatro Províncias primitivas como as cinco acrescidas, regulam livremente os seus serviços educacionais, sem qualquer ingerência administrativa ou contrôle normativo do govêrno nacional.

A Índia é a mais nova das federações, sendo ao mesmo tempo a de estruturação mais complexa e original. A sua Constituição (composta de 395 artigos e sete anexos) optou pela fórmula canadense, estabelecendo expressamente que os poderes residuais são reservados ao Parlamento da República (Art. 248). Na lista n. 2 da Schedule VII estão discriminados os Assuntos sôbre os quais os Estados têm competência exclusiva. No n. 11 está prevista a educação, inclusive universidades, ressalvando-se para o govêrno nacional apenas o direito de manter algumas instituições de ensino superior e de coordenar e determinar standards para o ensino dêsse grau.

Cremos ser a Constituição venezuelana de 1936 a única a atribuir ao poder central tôda a competência em matéria de educação. É êste sem dúvida um dos traços que mais desfiguram, naquele país, a concepção do federalismo. Com razão observa Pablo Briceño que o govêrno da Venezuela é federal apenas em sua forma, mas central ou unitário por sua essência. (*Derecho Constitucional,* pág. 107).

7. A terceira fórmula adotada pela técnica constitucional do regime federativo é a da competência concorrente ou seja a da partilha entre o poder central e as unidades federadas dos poderes concernentes quer ao contrôle legislativo da educação, quer pròpriamente à administração do ensino público.

Já vimos que êste foi o método preferido pela Constituição de Weimar, segundo a qual cabia ao Reich a chamada legislação de princípio, e aos Países, a responsabilidade da administração dos sistemas de ensino.

A Constituição da Áustria não incluiu a educação entre as matérias a respeito das quais a União possui a competência legislativa e as Províncias, a de execução. Tão pouco a incluiu entre as submetidas à legislação federal de princípio e complementar das Províncias. Optou por uma solução sui-generis ao estabelecer (Art. 14) que «as atribuições respectivas da Confederação e das Províncias em matéria de escola, de instrução, e de ensino, educação e cultura do povo, são reguladas por uma lei federal constitucional especial». Importou isso, de fato, em transferir-se para o govêrno federal o contrôle legislativo da educação. Mas, na prática, deixou-se aos Estados a responsabilidade da administração escolar.

A Constituição da União Soviética atribui ao poder central a competência relativa ao «estabelecimento dos princípios fundamentais no domínio da instrução pública», reservando consequentemente aos Estados-membros a competência complementar (Art. 14, letra *r* e Art. 15). Como era natural, essa fórmula foi igualmente inscrita na nova Constituição da República Popular Federativa da Yugoslávia (Art. 44, n. 24) e adaptada pela Constituição promulgada em 7 de outubro de 1949 pela Alemanha Oriental, em cujo Art. 36

se lê: «As instituições do ensino escolar público, bem como a organização prática do ensino escolar são da competência dos Países. Para êsse efeito a República edita por lei disposições de bases uniformes». Neste artigo igualmente se prescreve que a República «pode criar, por sua parte, instituições escolares públicas» e pode «editar estipulações unificadas relativas à formação do corpo docente».

8. A despeito dêsses exemplos, parece-nos que a solução constitucional do problema da educação pela fórmula da competência concorrente é mais característica das federações latino-americanas, com exceção da Venezuela que, por sua tradição centralista, de base discricionária, só impròpriamente pode ser arrolada entre os estados federais com efetiva descentralização territorial autônoma.

De fato, a Argentina, o México e o Brasil são países em que, malgrado as concessões feitas ao princípio da autonomia, o poder central sempre exerceu maior ou menor contrôle legislativo do ensino público e sempre participou de sua execução.

A Constituição Argentina de 1860 atribuiu expressamente, a cada Província, a responsabilidade da administração do ensino primário (Artigo 5.º). De outra parte, atribuiu ao Congresso Nacional a faculdade de «traçar planos de instrução geral e universitária» (Art. 67, 16).

No regime argentino, como se vê, sòmente o ensino primário era descentralizado, e, assim mesmo, dependente do tesouro federal que, desde 1871, vem concedendo auxílios às Províncias para a manutenção das suas escolas. Já agora, porém, é certo que as Províncias argentinas estão destituídas de qualquer atribuição exclusiva, pois a recente reforma constitucional reforçou os poderes da União ao atribuir-lhe competência para «organizar a instrução geral e universitária» (e não apenas «traçar planos» como anteriormente se dizia) e de criar escolas de tôda natureza, inclusive as de «primera enseñanza». (Art. 38, IV e Art. 68, 16).

Quanto ao México, a Constituição de 1917 previa a competência concorrente, atribuindo ao govêrno central apenas a faculdade de estabelecer escolas profissionais e instituições científicas (Art. 73, XXV), mas sem caráter de exclusividade. A reforma de 1921, entretanto, veio ampliar de muito o campo da competência federal, dando à União poderes «para estabelecer, organizar e manter, em tôda a República, escolas rurais, elementares, superiores, secundárias e profissionais» e ainda para legislar «sôbre tudo o que se refira a essas instituições».

Dessa forma passou o México a ter um sistema dual, com a União e os Estados cuidando do ensino em todos os seus graus. Desde 1922 a União vem ali mantendo escolas primárias, localizadas preferentemente na zona rural.

9. Do estudo até aqui feito verifica-se que em sete estados federais — União Soviética, Yugoslávia, Alemanha Oriental, Áustria, Índia, Argentina e México, as respectivas constituições adotam o princípio da competência federal — estadual concorrente em relação ao ensino público. Diversamente, cinco delas — Estados Unidos, Suíça, Austrália, Canadá e Alemanha Ocidental — reservam a responsabilidade do problema educacional, com exclusividade, para os estados-membros.

Não devemos, entretanto, considerar apenas o aspecto numérico dessa preferência, e sim a qualidade, a tradição e os resultados dos respectivos sistemas educacionais.

As cinco federações que adotam a descentralização completa, figuram entre os pioneiros da educação em todo o mundo, entre os povos de maior cultura e de melhor experiência democrática. Em todos êles a descentralização do sistema educacional tem em seu favor os prodigiosos resultados de uma experiência secular jamais interrompida.

Entre as sete federações que recorreram à fórmula da competência concorrente, figuram algumas econômicamente subdesenvolvidas, outras com índices alarmantes de analfabetismo, outras, por fim, em que, pela ausência do govêrno democrático, a distribuição de competências, embora prevista no texto constitucional, perde todo o sentido prático.

Na União Soviética haverá quando muito uma larga desconcentração administrativa, mas nunca um regime de autonomia federativa, jurìdicamente protegida contra eventuais usurpações de competência por parte do govêrno central. Isso que, de resto, é uma decorrência natural do estilo político, estará possìvelmente mais acentuado na Yugoslávia e na Alemanha Oriental. O federalismo na Índia ainda está na primeira infância e a educação do povo em estágio retardado, de sorte que o seu exemplo é de autoridade muito relativa para efeito de demonstração. O exemplo da Áustria tem algum pêso sob o aspecto da organização escolar, mas nenhum do ponto de vista da descentralização federativa. É

que se trata de uma federação algo artificial, organizada no reduzido molde de uma nação de seis milhões de habitantes, com um território menor que o da Paraíba. Não há como esperar-se uma verdadeira descentralização política e administrativa nos minúsculos Estados que gravitam à roda de Viena, capital onde se encontra um quarto da população nacional e que exerce, sôbre todo o país, atração e influência incontrastável. Ademais, é preciso ter-se em consideração que nos seus primeiros trinta anos de vida republicana, a Áustria tem estado metade dêsse tempo sob ocupação estrangeira e a outra metade num ambiente de lutas que impossibilitou o funcionamento normal de suas instituições constitucionais.

10. Resta-nos considerar o México e a Argentina, onde sob vários aspectos, alguns dos nossos defeitos se refletem como num espêlho, para indagarmos se a solução, ali encontrada para o problema da educação, oferece um critério de revisão para a concepção do federalismo.

Seria injusto subestimar o que a Argentina realizou, em matéria de educação, desde Sarmiento. Mas seria também inacurado ver nesse progresso qualquer relação com o regime federativo, que ali pràticamente está desaparecido. Ao adotar a sua constituição, em 1860, a Argentina ainda se poderia presumir sinceramente federalista. Mas, a despeito do regime federal estruturado no texto da Constituição, todo o desenvolvimento econômico, todo o progresso cultural e tôda a evolução política se processaram em sentido nìtidamente unitarista.

Se, como se pretende, o federalismo é um regime que parte da divisão para a unidade política, em nenhum país cumpriu êle o seu destino tão ràpidamente como na Argentina. Ali, como acentuou Rivarola, em sua conhecida obra — *Del Régimen Federativo al Unitário,* (pág. XXVIII) a Constituição formal está há muito em desacôrdo com o fato real. Tôda a vida econômica, social, cultural e política do país tem em Buenos Aires o seu centro de gravidade. O intervencionismo nas províncias suprimiu de há muito, qualquer veleidade autonomista e impediu que elas fizessem uma experiência efetiva de auto-govêrno. Como é evidente, essas circunstâncias, desfavoráveis ao regime federal, foram agravadas ao extremo em dias mais recentes, de tal forma que será inteiramente ilusório esperar-se que a autonomia provincial possa sobreviver ao eclipse verificado na evolução democrática daquela nação.

No México a situação não é muito diversa, pois a autonomia dos Estados é mais um elemento decorativo da fachada constitucional do que uma prerrogativa sòlidamente implantada no solo político da nação. A Constituição de 1917, em trinta anos de vicissitudes e de reformas, ùltimamente tem permitido ao país desfrutar um período de relativa tranquilidade. Mas, a vida democrática ainda está condicionada ao regime do partido único, o qual, embora assegurando a rotatividade dos cargos executivos, falha no assegurar a veracidade da representação política e a efetividade da autonomia estadual.

Um observador americano, o professor Lloyd Mecham (*The Annals,* março de 1940, pág. 24) verificou que, comparado com o que se passa nos Estados Unidos, o federalismo no México nunca existiu. O govêrno central controla os Estados, a despeito da Constituição, para isso usando expedientes legais ou extra-legais, como a intervenção, que realizam um govêrno mais unitário do que federal.

A experiência que o México tem realizado nos últimos tempos, no campo da educação, é merecedora de todos os encômios. Poderá ela ser considerada como uma notável experiência administrativa, ou mesmo como uma autêntica revolução educacional. Não será, porém, uma experiência em federalismo.

11. Estudando o assunto em nosso direito constitucional, observou Levi Carneiro que, entre nós, a distribuição dos poderes públicos, em matéria de educação, não apresenta soluções permanentes ou continuadas, nem tem obedecido a uma só orientação. (*Anais da 10.ª Conferência Nacional de Educação,* pág. 42). Daí, conclui o eminente jurisconsulto, essas alternativas, essas mudanças, que agravam as deficiências de cada solução, acarretam incoerências e comprometem a eficiência dos resultados obtidos.

De fato, ainda sob o regime unitário do Império, o Ato Adicional fez apreciável concessão às tendências descentralizadoras, dando às assembléias provinciais competência para legislarem sôbre instrução pública.

A Constituição de 1891, que consagrou a vitória do movimento federalista, adotou a solução da competência concorrente, atribuindo à União prover, sem exclusividade, sôbre o ensino superior e secundário nos Estados. A de 1934, outorgou à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional e, mais precisamente, de «fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e

ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país» (Art. 150, *a*). A de 1937, embora menos casuística, manteve a competência da União para legislar sôbre as «diretrizes da educação nacional», competência que, naturalmente, se tornou tanto mais ampla quanto mais debilitada ficou, nessa Carta, a autonomia dos Estados.

Essas alternativas revelam, sem dúvida, ausência de orientação segura em matéria de tão grande importância, e terá impedido que o Brasil se houvesse fixado num sistema permanente de organização do ensino. Cremos, porém, que um exame mais detido da realidade demonstrará que esta se manteve insensível à variação periódica dos textos constitucionais.

Por mais de um século, o que tivemos foi a competência das Províncias e dos Estados para cuidarem do ensino primário, e o rigoroso contrôle do govêrno central sôbre a educação secundária e superior.

Da educação elementar o Govêrno Geral e posteriormente a União jamais quiseram assumir quaisquer encargos e daí o tradicional desinterêsse pelo problema, que foi sempre responsabilidade exclusiva dos governos regionais. E como êstes, via de regra, não possuem os recursos necessários para uma tarefa dêsse porte, o resultado é o que consta das estatísticas.

Não se diga que a distribuição constitucional das competências impedia o govêrno nacional de exercer, nesse sentido, ação vigorosa e eficiente.

Durante o Império, não havia obstáculo constitucional nem mesmo para a ação direta do centro, e nada me parece mais alheio à verdade histórica do que responsabilizar-se o Ato Adicional pela inação da Monarquia no domínio da instrução pública. Em primeiro lugar, porque a autonomia que aquêle Ato concedeu às províncias foi meramente teórica, não passando de tímida descentralização administrativa. As Províncias tinham à frente de seu govêrno presidentes que eram meros delegados da confiança do Gabinete e que jamais encontraram nas Assembléias Provinciais, em geral unânimes e incondicionais no apoio ao govêrno, qualquer obstáculo à ação administrativa que a Monarquia porventura desejasse imprimir em relação ao ensino público. Depois, mesmo sob o ponto de vista do direito constitucional, não devemos esquecer, por um lado, que as competências provinciais não eram privativas, e por outro, que as leis provinciais, sobretudo depois da Lei de Interpretação, estavam sujeitas ao veto dos presidentes e ao *placet* da Assembléia Geral.

Durante a República, por maior que fôsse o conceito da autonomia estadual, nada impedia que a União cooperasse na difusão do ensino público, com auxílios financeiros substanciais, através de acordos que não só possibilitariam a conjugação de esforços das diversas categorias de governos, como preservariam o princípio da autonomia federativa.

A verdade, porém, é que, durante mais de um século, na Monarquia como na República, o govêrno nacional limitou-se a manter meia dúzia de escolas superiores e um ginásio na Capital da República. Nada fêz pelo ensino primário. Quanto ao ensino médio limitava-se ao contrôle normativo e a uma estéril fiscalização de caráter burocrático.

O que se verifica, em síntese, é que o govêrno nacional, de 1822 a 1946, se preocupou muito mais com as leis, as reformas, os planos, os pareceres, do que com a solução prática, o que vale dizer, a solução orçamentária, do problema da educação. Ora, parece-me tão injusto atribuir às leis as culpas dessa omissão secular, quanto ilusório esperar que a chave do problema esteja em meia dúzia de preceitos constitucionais, por mais bem inspirados que sejam.

12. A Constituição atual manteve a competência concorrente da União e dos Estados em matéria de educação. Entre os poderes expressamente delegados à União, figura o de legislar sôbre diretrizes e bases da educação nacional.

Trata-se, assim, de competência meramente normativa e restrita à fixação de princípios fundamentais, ressalvando-se, de resto, no Art. 6.º, a competência dos Estados quanto à legislação supletiva ou complementar.

A rigor, pois, o que cabe à União é a legislação de princípio, conceito cuja imprecisão é uma permanente tortura para os intérpretes do texto constitucional. As Constituição de 34 e 37 falavam apenas em diretrizes; a atual preferiu diretrizes e bases, o que tornou ainda mais difícil a tarefa do exegeta. Se os dois têrmos se equivalem a redundância é inexcusável, sobretudo por alterar inòcuamente expressão consagrada pelo direito anterior. Se têm significado diferente, duplica-se o esfôrço de interpretação de dois conceitos que nem são correntios na terminologia jurídica, nem se distinguem fàcilmente em seu sentido figurado.

De certo, não haverá dois juristas que se acordem na fixação da linha divisória, que deve existir entre o poder de traçar diretrizes e bases e a legislação estadual supletiva. Isso, porém, encontraria solução fácil no princípio de direito constitucional, oriundo da doutrina americana, segundo o qual, em relação à determinação final dos limites do poder federal, compete à União definir a extensão dos poderes que lhe são outorgados, bem como os meios necessários ao seu adequado exercício (Black — *Constitutional Law*, pág. 202).

Por essa teoria, a União poderia dar a maior amplitude ao conceito de diretrizes e bases, e dêle extrair poderes implícitos para exercer, no campo da educação, uma ação centralizadora capaz de anular qualquer prerrogativa de autonomia que os Estados pudessem reivindicar. Mas o poder contido no Art. 5 há de ser, necessàriamente, definido em harmonia com os preceitos constantes do Capítulo II do Título VI, em que se provê sôbre a ação do Estado com o objetivo da educação e da cultura.

Neste ponto, a Constituição amplia a competência federal, que pelo Art. 5.º, *d* era meramente normativa, habilitando-a a organizar o sistema federal de ensino (Art. 170). Entretanto, ao reservar para os Estados a faculdade de organizarem seus serviços de ensino, estabeleceu limites intransponíveis ao expansionismo federal das diretrizes e bases.

Os Estados não têm apenas o direito, e sim o dever, de organizar os seus sistemas de ensino, com os quais deverão despender nada menos de vinte por cento de sua renda de impostos (Arts. 171 e 169). A manutenção e desenvolvimento do ensino é precìpuamente uma atribuição estadual, o que quer dizer que a Constituição reservou para os Estados a competência principal para a execução dos serviços afetos à educação pública. Isso é tanto mais evidente quanto a competência estadual é irrestrita, ao passo que a federal, no concernente ao sistema de ensino, está subordinada à limitação do Art. 170, § único, onde se diz que êle terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país *nos estritos limites das deficiências locais*.

Em síntese, a fórmula da Constituição é a seguinte: em matéria de legislação, cabe à União a competência para editar as normas fundamentais, ficando os Estados com a da legislação supletiva ou complementar; em matéria de execução, ou seja da manutenção e desenvolvimento do ensino, cabe aos Estados a competência preferencial, ficando a União apenas com a autoridade de suprir deficiências e com o dever de, para isso, cooperar com auxílios pecuniários.

13. Sem dúvida, o sistema engendrado pela Constituição há de merecer suas críticas e dará lugar a controvérsias intermináveis. Mas, boa ou má, a Constituição aí está para ser cumprida, até porque não é fácil tentar-se a sua reforma em pontos, como êste, considerados fundamentais.

Já perdemos seis anos de discussões, de certo modo acadêmicas, e não sabemos quantos ainda decorrerão até vermos promulgada a lei de diretrizes e bases. É que, para o cumprimento dêsse dever, o Congresso encontra não pequenos obstáculos, que resultam das divergências de concepção entre os adeptos da educação unitária e os defensores da educação descentralizada.

Que a União, por fôrça do Art. 5.º, possa editar as normas básicas, e de caráter geral, sôbre a educação nacional, é ponto inteiramente pacífico. Leis dêsse gênero não encontrarão maior resistência autonomista, porque estarão de acôrdo com a tradição do país e atendem à conveniência de assegurar-se a validade dos cursos e diplomas em todo o território da República.

Pretender-se, porém, que a União fixe os princípios gerais de *organização* e *administração* dos sistemas estaduais de ensino é dar à competência federal uma extensão incompatível com os limites fixados na Constituição.

É de observar-se, antes de tudo, que o poder reservado aos Estados, no Art. 171, não é o de *manter* ou *gerir* os seus sistemas de ensino, mas de *organizá-los*. Esta é uma competência plena, que de nenhum modo pode ser absorvida pela competência normativa de traçar diretrizes e bases. Além disso, essa interpretação levaria ao absurdo de dar-se à União o poder de organizar os sistemas de ensino, vale dizer os serviços de ensino dos Estados, o que só poderia ser feito por uma lei geral uniforme para todo o país. Isso nos levaria, por via de consequência, ao absurdo de impormos o mesmo molde de organização de serviços a todos os Estados, grandes ou pequenos, ricos ou subdesenvolvidos, o que ninguém decerto ousaria justificar.

Mais inadmissível ainda será pretender-se que a União fixe também os princípios gerais de administração dos sistemas de ensino, porque isso levaria o Congresso a legislar sôbre serviços públicos estaduais, o que é inteiramente inconciliável com a autonomia federativa que lhes deve ser assegurada. Cada Estado se rege pela Consti-

tuição e leis que adotar e proverá, como lhe pareça conveniente, às necessidades de seu govêrno e de sua administração.

Os Estados devem respeito integral aos preceitos da Constituição Federal, mas não podem ter coarctada ou limitada, por lei federal ordinária, a liberdade com que devem organizar e gerir os seus serviços. A lei federal que dispusesse sôbre organização e administração de serviços estaduais poderia eventualmente entrar em conflito com a Constituição dêste ou daquêle Estado. Ora ninguém desconhece que as Constituições estaduais não podem ser revogadas ou emendadas pela legislação federal ordinária.

14. O estudo mesmo superficial da distribuição das competências de poder público, nos países sob regime federativo, demonstra que, em todos êles, os encargos com o problema da educação são em grande parte ou inteiramente descentralizados. Em certo sentido, pode-se dizer que quanto mais verdadeiramente federal é o regime maior é o grau de descentralização a que nos referimos.

Está claro que essa descentralização não é exclusiva das federações e ela se verifica, com maior ou menor amplitude, em estados unitários, como a Grã Bretanha, e em países cujas subdivisões territoriais, como ocorre na África do Sul, gozam de ampla autonomia. Mas a descentralização do caráter federativo é mais rígida e de natureza jurídica peculiar, porque pressupõe, ao lado do poder de auto-organização política, a capacidade, reconhecida aos Estados-membros, de legislarem, nos assuntos de sua competência, de maneira independente e definitiva, ou seja, sem a revisão ou o contrôle do poder central.

A atual Constituição Brasileira, neste como em tantos outros pontos, procurou a linha média entre as tendências antagônicas. Manteve a fórmula da competência concorrente, dando à União e aos Estados determinadas atribuições para a solução do problema da educação nacional. Por um lado, tranquilizou os adeptos do contrôle federal, dando à União como que o poder supremo de fixar as normas fundamentais que, nesse particular, definem a ação do poder público. Por outro, procurou atender às reivindicações autonomistas, dando aos Estados competência normativa complementar e atribuindo-lhes a primazia no encargo de manter os sistemas de ensino. Com isso se atende, sem dúvida à conveniência de permitir que cada Estado dê aos serviços educacionais a organização que melhor se adapte às suas peculiaridades, na medida em que o permitam os seus recursos financeiros.

Parece-nos incontenstável que a Constituição de 1946 tem um sentido nìtidamente descentralizador, embora não haja chegado ao extremo de afastar o poder federal do campo da educação. De certa forma ela reagiu contra as tendências dos útimos tempos e, sobretudo, contra a asfixiante centralização administrativa que responde por tantos dos nossos males.

A lei de diretrizes e bases, ora em elaboração, deve ser o desdobramento dos princípios que a Constituição esboçou. Seria inconcebível que ela tivesse o mesmo papel da Lei de Interpretação, a qual sepultou as esperanças de autonomia que o Ato Adicional suscitara. A lei não poderá centralizar onde a Constituição descentralizou.

Que a solução constitucional do problema não tenha sido jurìdicamente dos mais felizes, parece suficientemente demonstrado pelas controvérsias de que tem sido objeto. É de lamentar que assim seja e que se perca tanto tempo no estudo e na elaboração de leis da maior importância, que não devem ser sancionadas apenas para ficar no papel.

O problema da educação é aliás menos um problema de direito e de leis do que de política, de dotações orçamentárias, de vigorosa ação administrativa. O único dispositivo constitucional de indiscutível utilidade, no tocante à educação, é o que obriga a União a despender a décima parte da renda dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Porque, a despeito do nosso êrro fundamental, que é o de gastar duas têrças partes do orçamento na Capital de República, se aquêle preceito for cumprido, sempre sobrará alguma coisa com que dar aos Estados, principalmente aos sub-desenvolvidos, a cooperação financeira indispensável para suprir a secular carência de recursos a que se devem, na maioria dêles, a indigência e o primitivismo da vida escolar.

# Estrutura Administrativa e Técnica da Educação

(Conferência realizada na A. B. E. em 18-8-52)

Lourenço Filho

O intuito desta breve palestra é propor, de forma tão clara como possível, o problema das relações normais entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação.

No plano abstrato, êsse problema há de parecer de pequena monta, senão mesmo desprezível. *Administrar*, ação de organizar, gerir e conferir, e *técnica*, sistema de normas para produzir, hão de apresentar sempre perfeita coerência, unidade de vistas e sincronismo de movimentos. Tanto é isso desejável no domínio da produção de bens materiais, quanto no de bens menos tangíveis, como é o caso da educação. Em teoria, portanto, o problema tem escassa importância.

Na prática, porém, as coisas são diferentes. Administração e técnica, simples meios de informar e conformar a produção, podem tomar o lugar dos fins, deturpando todo o processo. Quando a produção tenha de dar-se no campo das relações humanas, os fatôres de perturbação avolumam-se.

Examinemos, para maior clareza, a produção de bens materiais, ou de coisas, como sapatos, por exemplo. Em primeiro lugar, essa produção pode ser fàcilmente tipificada. A administração se comporá e se exercerá no sentido dos padrões adotados, em têrmos da qualidade e da quantidade a desejar-se. Queremos tantos pares de tais ou quais tipos, por semana, por mês ou por ano? Haverá, então, tantos homens, tantos utensílios e máquinas, e tal ou qual suprimento de matéria prima. Se o empreendimento estiver bem organizado, as operações irão suceder-se a tempo e hora. Nas emprêsas particulares, o estímulo da concorrência, a sanção de maior ou menor acolhida do produto pelo público, e, enfim, o espírito de lucro, obstarão que haja o postiço, o formal, o irracional. A produção há de ser funcional, isto é, há de responder a necessidades reais, ou já não haverá lugar para ela.

Se o empreendimento, ainda no terreno de produção dêsse gênero, fôr administrado pelos poderes públicos, as condições de concorrência e de fito de lucro poderão não existir. E, na maioria dos casos, realmente não existem. O caráter funcional então se atenua ou desaparece de todo. Mas, lá um dia ou outro, surge um administrador mais capaz e repõe as coisas em seus eixos.

Já no terreno da produção social, no das relações humanas, bem maiores são as dificuldades. Sabe-se para que se quer um par de sapatos. Nem sempre se sabe para que se quer educação. A tipificação dos resultados, nem na doutrina, nem nos fatos, será fácil de dar-se em serviços dessa natureza. E, se êles são exercidos pelo poder público, os embaraços bem maiores serão, para que se implante boa administração e boa técnica.

É que os serviços públicos — e isto não é novidade para ninguém — pertencem a uma grande e poderosa máquina, muito complexa e de contornos nem sempre bem definidos. Frequentemente, nela se perde o sentido funcional de trabalho, e a responsabilidade dos chefes e dos operadores fàcilmente se dilui. Nesse caso, a produção é substituída pela agitação, senão mesmo, o que é pior, pela inércia e a simulação.

Em certos ramos, nos da saúde pública, por exemplo, a sanção dos interessados, ou a do público, pode exercer certo efeito corretivo. Os resultados de combate a endemias, a profilaxia de moléstias infectuosas, os índices de mortalidade podem ser postos em números. Doentes e mortos são sempre doentes e mortos, para o especialista ou para o homem do povo. Ainda assim, porém, mesmo nesses serviços pode introduzir-se algo de formal e convencional. A manutenção de quadros excessivos, para só citar um aspecto, ou, ao contrário, a carência de pessoal, podem refletir essa distorsão entre meios e fins.

Na educação pública, tudo é ainda pior. Os resultados da educação não podem ser fàcilmente percebidos pelo público, nem na qualidade nem na quantidade. Quando venham a sê-lo, a fase de produção, para aquêle grupo de interessados, já passou. Ademais, há uma larga margem de esoterismo na avaliação dos resultados, que é feita, quase sem contraste, pelos próprios operadores da produção. Sabatinas, exames, expedição de certificados e diplomas, tudo isso pertence a mestres e professôres, no recesso das escolas. Muito difícil se torna obstar o formal, o postiço, o convencional.

As razões que explicam a facilidade com que os serviços públicos perdem a sua substância, ou o seu caráter funcional, são, antes de tudo, de ordem histórica. Inicialmente, o Estado não se compôs para produzir coisa alguma. Foi feito, antes diríamos, para evitar que a produção se fizesse, quando não conviesse aos governantes, ou aos grupos que êles representassem; ou, já em etapa mais avançada, que não viesse ela a comprometer interêsses de corporações, de partidos, de coalisões de partidos. O Estado se constituiu, e assim tem evoluído, para regular a produção, a circulação e o consumo de bens, não para realizá-los com as suas próprias fôrças.

É bem certo que a evolução tem continuado, e que a complexidade da vida moderna tem levado o Estado a penetrar no terreno social, no da produção social, como em outros. Os problemas da saúde e os da educação pública apareceram em primeiro lugar. Mas, segundo as condições de cultura existentes, em cada grupo, as coisas nêles se têm passado de modo muito diferenciado.

Assim, nos países de longa tradição colonial, como o Brasil, os serviços sociais não se apresentaram como resposta a necessidades desde logo sentidas pelo povo, ou formuladas em objetivos precisos e claros. Talvez em certas expressões relativas à saúde, isso de alguma sorte tenha ocorrido, com a instituição direta, em muitas comunidades, de *Casas de Misericórdia* e de *lazaretos,* que a tradição portuguesa nos trouxe. Mas, na educação, isso não se deu.

Nossos colonizadores, dadas as condições em que propunham a existência da colônia, não teriam sentido os problemas de instrução ou de ensino público; como nos demais povos latino-americanos, a educação não podia ser vista como negócio comum, interêsse de todos, a exigir cooperação geral, tal como a polícia, a manutenção dos bons costumes e de um suportável nível de saúde comum.

Se compararmos a evolução aqui e em países latino-americanos, de uma parte, e na América inglêsa, de outra, sentiremos que profundas diferenças teriam ocorrido, desde o início da colonização. As primeiras escolas norte-americanas representaram desde logo uma experiência de bem estar social, por ação direta da comunidade, que as criava, organizava e custeava; destinavam-se ao povo, reclamavam recursos ao povo, eram vigiladas pelo povo, com profundo sentido funcional. Nossas primeiras escolas, ao contrário, demonstraram liberalidade de parte da Igreja, ou de parte do poder público, não nasciam nem se iriam desenvolver segundo as mesmas linhas de interêsse popular.

Em consequência, haviam de gerar idéias e sentimentos muito diversos quanto aos problemas de organização e de estrutura técnica. De fato, nos Estados Unidos, nenhum govêrno central desde logo existiu: constituíram-se comunidades, formaram-se Estados, os Estados se reuniram, fez-se o país. A organização local era o ponto de partida, na educação, como em tudo. Só mais tarde exigências também de ordem funcional, ou de aproveitamento técnico, passaram a reunir escolas de diferentes comunidades em sistemas comuns, primeiro num condado, depois no Estado. A organização *nacional,* sem dúvida ora existente nesse país, não é de cunho oficial, ou governamental, mas de natureza social, exercida por associações, órgãos informativos, não de natureza policial.

Entre nós, a evolução seria exatamente a de sentido inverso. O belo sistema inicial dos Jesuítas projetava-se de um órgão central, a administração da Ordem. A intervenção oficial começou, depois, pela ação de polícia, o fechamento das escolas da Companhia. E as escolas imaginadas pelo Marquês de Pombal deveriam organizar-se do centro, mediante um imposto criado do centro, o *subsídio, literário.* Só no Império, depois do Ato Adicional, é que a responsabilidade do ensino primário e normal passaria às províncias; e, só na República, a bem dizer, é que deviam surgir escolas municipais.

O tipo de vida social e o regime de trabalho explicam, numa e noutra parte do continente, o sentido radicalmente diverso que tomaram as coisas da educação. A escravidão índia e a escravidão negra haviam de estratificar, aqui, rìgidamente, a vida social. Os privilégios aos reinóis depois, aos membros da aristocracia rural nascente, explicam o resto. Por que e para que educar escravos?... Seria ilógico e seria perigoso.

As diferenças em uma e outra parte do continente, em educação, como em outras tantas expressões de vida coletiva, não advêm de diferenças raciais. Provêm dos complexos de cultura que, já consigo, traziam os estoques da raça. Num caso, a aspiração comum era a de formar núcleos de povos livres. Em outro, a aspiração da metrópole era a de explorar a colônia para o bem do império.

Como quer que seja, na América inglesa, a educação passou a ser sentida diretamente pelo povo, que, nas soluções administrativas e técnicas,

intervinha. Aqui, a educação foi desde logo colocada como um problema *do govêrno,* a ser concedida ou limitada pelo govêrno, devendo vir *de cima* e *do centro*. Nada de estranhar, portanto, que a educação aparecesse como privilégio de grupos circunscritos, não geográficos, em sua essência, mas de hierarquia social. E nada de estranhar, também, que a estrutura administrativa e técnica da educação, e, em consequência, a própria produção educativa, tivessem tomado a feição arbitrária e artificial, que por muitos aspectos, havemos de reconhecer em nossos sistemas, e que lhes veio impor também, no correr do tempo, estratificação de natureza geográfica.

O divórcio entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica, disso decorrentes, não pode ser negada. E é tão patente que valerá a pena comunicar-vos o resultado de uma pequenina investigação, que fizemos, a propósito dos têrmos do título desta palestra. Propusemos a trinta pessoas, tôdas ligadas a problemas teóricos e práticos de educação, esta inocente pergunta: «Que acha que iremos tratar, dentro de tema tal, o desta palestra, que nos foi distribuído pela A. B. E.?...»

É claro que as respostas variaram muito. Onze, ou 36 % das pessoas consultadas, acharam que deveríamos tratar da questão da centralização e da descentralização administrativa; cinco, ou aproximadamente, 18 %, aconselharam que falássemos de uma urgente reforma do Ministério da Educação; três, ou 10 %, que deveríamos defender a idéia de maiores prerrogativas ao Conselho Nacional de Educação no terreno da orientação técnica. Mas, sem prejuízo dessas e de outras idéias (algumas até de ordem pessoal no julgar os homens públicos), vinte e quatro dos consultados, ou 74 %, coincidiram em dizer que deveríamos aqui tratar da oposição existente entre *serviços administrativos* e *serviços técnicos* de ensino, ou, afinal, da antinomia entre produtores e... chefes da produção, ou os responsáveis por ela, no plano mais alto de govêrno. Um dêles, diretor de uma escola profissional, foi muito explícito, esclarecendo: «Até o corrente mês, o oitavo do ano, minha escola não recebeu qualquer material para os trabalhos práticos, que são da essência mesmo de seu ensino...»

As razões históricas, dantes ràpidamente enunciadas, explicam que uma segunda pergunta também tivesse sido respondida na *afirmativa,* por nada menos que 28 dos interrogados, ou 84 % dêles. A pergunta era esta: «Acha que uma lei de diretrizes e bases da educação nacional poderá vir melhorar a situação, ou resolvê-la?...» O feiticismo da lei, do texto escrito, é, sem dúvida, um resultado das condições de desenvolvimento das coisas educativas em nosso país. Êle reflete muito do caráter latino, mas diz muito também do espírito do formalismo e convencionalismo que se instalou em nossa vida social. «Você a que partido político pertence?...» «Ao partido tal». «Qual é o programa dêsse partido?...» «Bem, isso eu não sei...» «Você de que religião é?...» «Sou católico». «Diga com franqueza, há quanto tempo não vai à missa?...» «Homem, para ser franco, já vai para uns cinco anos...»

Não se suponha que não aceitemos que a lei de diretrizes e bases da educação nacional venha a ser instrumento útil. Poderá ser. Mas, para que o seja, haverá de fundamentar-se em algo mais que tênues aspirações e esquemas de organização, que não venham a cumprir-se. Em outras palavras: ela deverá refletir as necessidades reais da vida do país, neste passo de sua existência, deve buscar sentido funcional, porque só assim, também, poderá unir, com perfeita coerência, a estrutura administrativa e a estrutura técnica dos serviços de educação.

### Raízes do problema

Por tudo quanto vimos, o problema das relações normais entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação pública não pode ser proposto em têrmos estritos de uma ou de outra dessas especialidades. Administração e técnica representam *meios* para a consecução de *fins*. Se a êstes não tivermos presentes, e de modo claro, nenhuma organização válida e racional poderá estabelecer-se.

Cremos que convirá reproduzir aqui, de modo abreviado, algumas idéias que tivemos a honra de apresentar à douta Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, a seu pedido. Aí dissemos, em primeiro lugar, que a legislação sôbre diretrizes e bases da educação nacional exigiria o concurso de dois elementos: o *político* e o *técnico*. O primeiro dêles é lògicamente precedente ou fundamental, justamente porque deve determinar os propósitos, ou fins da ação educativa do Estado. Que se há de querer com a educação?... Só depois de ser dada resposta a essa indagação, e boa resposta, é que se poderá cuidar do aspecto operativo, ou técnico, nêle incluído o da administração: *que, como, em que quadros.*

Se quisermos uma lei que realmente atenda a diretrizes e bases da educação, forçoso será considerar o problema nessa feição integral. Será preciso formular uma *política de educação,* em têrmos claros e definidos. Inverter os têrmos, ou iniciar a discussão por esquemas abstratos de organização, ou, pior ainda, pelas minúcias da composição de cursos e currículos, será tarefa de escassa utilidade. Com isso, quando muito chegaremos a mais uma «reforma do ensino», não a um corpo de diretrizes.

Dir-se-á que a questão, assim encarada, torna complexa e difícil a solução. Sem dúvida. Complexa e difícil em qualquer país, nesta época dum mundo dividido, e à procura de rumos. Onde procurá-los, porém, senão no esfôrço educativo?... Mais difícil ainda em país jovem, como o nosso, com tão graves e numerosas questões de govêrno — as de produção, transporte e colonização, e necessitado de líderes, de homens esclarecidos e com sensibilidade para os problemas do bem público. Mas onde, e como formar líderes, senão pela educação?...

Tal obra, necessária e premente, é sentida pela imprensa ou, pelo menos, por parte da imprensa. É sentida pela Igreja, cujo pensamento tem sido exposto em vários documentos, e ainda agora na pastoral coletiva sôbre a valorização da Amazônia. É sentida pelas classes produtoras, como está na Carta de Terezópolis e nas recomendações da Conferência de Araxá. E dos educadores, que dizer dêles?... Não será preciso relembrar os trabalhos da A. B. E.; e em conexão com êles, os do Manifesto dos Educadores, publicado há bons trinta anos.

Que devemos esperar mais?... Que maior número de estrangeiros, como os da Missão Cooke e da Missão Abinck, ou que sociólogos, como o sr. Lynn Smith, ou que especialistas da própria educação, como o sr. King Hall, nos venham dizer que necessitamos de escolas, a fim de que possamos sair do rol dos países subdesenvolvidos?... Não. Não será preciso esperar por mais. O que se torna necessário é bem interpretar os têrmos da carta política da nação. O que se faz mistér é cumprir e fazer cumprir a Constituição, dando vida à política educacional que ela determina.

### Política de educação

Entendemos que a política de educação, que a Carta de 1946 exprime, há de ser examinada por dois planos. No primeiro, os fins da educação aparecem como uma projeção da própria doutrina em que se inspira a organização do Estado, e que justifica a participação dêle no processo cultural da nação. Decorrente de uma estrutura lógica, traduz-se em ideais e aspirações de caráter absoluto. No segundo, já não havemos de contemplar a doutrina, mas as realizações práticas, que ao pensamento original dêem forma e corpo, numa obra de arte política.

O conjunto de ideais e aspirações que a Constituição consagra, com relação à educação, é relativamente simples. O regime é representativo: todo poder emana do povo. A representação se faz por sufrágio direto: são eleitores todos os que se alistarem na forma da lei. Mas lá estabelece também a Constituição que não poderão ser eleitores os analfabetos. Sem educação primária, portanto, não há o regime, porque sem ela não há a cidadania. Coerentemente com êsse princípio, declara que o ensino primário é gratuito e obrigatório. É essa, aliás, a afirmação básica dos sistemas públicos de educação, em qualquer país: a da necessidade de uma *homogeneização da população* pela aquisição dos instrumentos elementares da cultura. Em nossa carta política, ela está firmada de modo tão claro que nem mesmo o aspecto dos recursos próprios lhe escapou, pois reconhece a necessidade de um *fundo nacional para o ensino primário,* cujas rendas devem ser distribuídas de forma a igualar as oportunidades de educação, nesse grau, em tôda parte. E vai ainda além: obriga as emprêsas comerciais, industriais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, a manter ensino primário gratuito, para os seus servidores e os filhos dêstes.

Na educação primária, põe o regime a base mesma de sua existência. É como se dissesse: sem educação primária generalizada, universal, gratuita e obrigatória, não há cidadania. Sem cidadania não pode haver vida nacional no sistema representativo. Logo, sem educação primária, não há a nação. Mas a afirmativa, logo que baixemos do esquema político abstrato para o das realidades, poderá ser lida também ao inverso. Isto é, sem vida nacional, sem uma nação constituída e operante, não há cidadania. Uma nação, antes de corpo político é uma realidade social. Forma-se com homens que trabalhem com propósitos comuns, nascidos da interdependência de interêsses: agricultores, comerciantes, industriais, soldados, funcionários, trabalhadores de todos os tipos e espécies, empenhados nas mais diversas atividades por inelutável divisão de trabalho.

Sôbre aquela homogeneização básica, será necessário, pois, *diversificar*. A diversificação corresponde, a um tempo, a duas coisas da maior importância na vida social e em nosso regime político. A primeira é a de admitir plena expansão da personalidade de cada qual, na extraordinária variedade de tendências e de capacidades individuais, sem o que não haverá democracia. A segunda é a de compor a vida nacional como organismo solidário e crescentemente hábil para maior desenvolvimento, pela variedade do que se produza.

Essa filosofia está também expressa na Constituição, quando afirma que haverá diferentes ramos de ensino, os quais, todos, poderão ser ministrados pelos poderes públicos e por particulares; que a educação é dada no lar e na escola; que as emprêsas industriais e comerciais darão aprendizagem a seus trabalhadores menores. Está reafirmada ainda no título que trata da ordem econômica, quando estabelece que a todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna e, quando declara, enfim, que o trabalho é obrigação social.

A legislação que venha assentar diretrizes e bases da educação nacional há de partir da consideração dêsse duplo movimento de integração social: integração *por similitude,* e integração por *diferenciação funcional*. A primeira é substancial ao regime, como regime; a segunda, fundamental ao desenvolvimento econômico-social.

Mas, se em relação à primeira, que se traduz na educação primária, nenhuma discussão se estabelece, nem na teoria nem na prática, o mesmo não se dá com relação à segunda, que oferece aspectos controvertidos. O constituinte foi prudente, deixando ao legislador ordinário a tarefa de examinar a êsses vários aspectos e de decidir sôbre êles. Ainda assim, afirma que o ensino ulterior ao primário será gratuito nas escolas oficiais a todos quanto demonstrarem falta ou deficiência de recursos, e que cada sistema de educação terá serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar..

Assim como, em relação ao ensino primário, consagrou o fundo nacional, a fim de vedar se mantenha estratificação geográfica, — brasileiros com educação primária e brasileiros sem educação primária, segundo sejam os Estados pobres e ricos — assim também procurou evitar a estratificação de ordem econômica, com relação à educação nos níveis secundário e superior. No terreno abstrato, e das aspirações, vai mais longe, quando afirma que «a educação é direito de todos». Bem certo é que há países onde hoje se eleva a obrigatoriedade escolar aos níveis da escola secundária, que passa, por essa forma, a ter também o caráter de comum, ou universal. Devendo ser comum, no entanto, nem por isso deve deixar de atender às variedades de aptidões e de interêsses individuais, devendo relacionar-se, ademais, com as necessidades da produção do país. Ora, tudo isso levanta uma série de problemas, quanto à administração e à técnica educativa, como também no que diga respeito à filosofia da educação.

Entre êsses problemas, um existe, da maior relevância. É o que se refere ao justo equilíbrio entre a *formação profissional* e mais larga preparação humana, ou de *cultura geral*. Outrora, ou ainda há poucos decênios, tinha-se como pacífica a dualidade de ramos de ensino médio: o ensino secundário, de caráter geral, ou cultural, reservado a grupos privilegiados; e o ensino profissional, de vários tipos, para os que tivessem, desde logo, necessidade de trabalhar. Essa dualidade tende a extinguir-se, para admitir, em seu lugar uma multiplicidade de caminhos sôbre fundamentos de maior utilidade individual e social e maior justiça social: os das capacidades e aptidões individuais.

Qualquer que seja a solução a dar-se à questão, nela se revela uma terceira função dos sistemas públicos de educação, a ser devidamente considerada. Sôbre homogeneizar e diferenciar, será preciso oferecer oportunidades gerais de integração do homem nos quadros da cultura do tempo. A preparação técnica visa formar os homens para ocupações diferenciadas. Antes delas, porém, o homem tem a ocupação primacial de *ser homem*. A escola deve enfrentar o problema, qualquer que seja o seu nível, e o Estado deve proporcionar meios e formas de elevação da cultura a adolescentes e adultos, por ação extra-escolar, organizando e mantendo bibliotecas, museus e outras instituições de desenvolvimento da cultura. Porque é a cultura geral que leva os homens a admitir valores sociais e morais, a revê-los e a engrandecê-los. A cultura especializada afasta os homens, a cultura geral os congrega. «Não é que a cultura especializada, ou técnica, seja incompatível com a cultura», observa André Siegfried; «mas, isso só se torna possível, quando êle permaneça superior à técnica, e dela se sirva como de um instrumento, para fins mais elevados. A técnica pode servir à cultura, mas será preciso dizer corajosamente que não há relação

necessária entre o progresso de uma e de outra». É grandemente expressivo, a êste respeito, o interêsse hoje existente por êste problema nos Estados Unidos, exatamente o país que mais alto nível de especialização técnica veio a alcançar. Dá perfeita noção dessa preocupação o famoso relatório organizado por uma comissão da Universidade de Harvard, e no qual se acentua a necessidade de cultura geral, em quaisquer planos educativos, de nível médio e superior.

A questão, é bem de ver, não se esgota no âmbito da escola. Relaciona-se com a vida mesma do grupo social. Valores sociais e morais são realidades que emergem de todo o contexto da vida coletiva, do sentido que a vida exprima no seio da comunidade. Que poderão as instituições educativas, restritamente consideradas — o lar, a escola, a igreja — se o ambiente humano esteja enfraquecido em seus contrôles de natureza moral, e, em grande parte, justamente pela aplicação da técnica a certas formas de comunicação e difusão industrializada, postas a serviço de lucro, mesmo que isso custe a desagregação da vida moral?...

Preparam-se cursos e escolas. Faz-se um grande esfôrço no sentido de aprimorar e elevar as capacidades humanas. Mas, de outra parte, tudo se concede a essas fôrças que podem atuar de modo universal, penetrando nos lares, para rebaixar, degradar, corromper. Será preciso referir a má utilização da imprensa, a produção do cinema e do rádio, as formas de propaganda comercial baseadas na exploração de tendências as menos salutares?... Que podem o mestre, o pai, o sacerdote ou ministro de culto, quando o mau gôsto, a licença, a apologia da trapaça e do golpe, senão já a da violência e do crime, a tudo invadem?...

Não estamos pregando o cerceamento à liberdade de expor e propagar idéias, que levam à revisão de condições de nossa vida atual. Nem supomos que o Estado, em nome da cultura, possa impor cânones às manifestações da arte, da filosofia, da vida cívica, da vida religiosa. Não. Mas uma coisa é a liberdade de pensamento, e outra é a de usar de formas de difusão industrializadas, para degradar e corromper o espírito cívico, a normalidade da vida da família, que a própria Constituição defende e protege e, enfim, a existência dos valores que formam o substrato da vida nacional.

Punimos aos que vendam alimentos deteriorados. Perseguimos aos que pretendam traficar com entorpecentes. Mas, aos que sob as formas mais sutís e insidiosas solapam a formação de caráter, ensinam desrespeito a tôda autoridade, pregam a desagregação da família, e enaltecem o vício e ridicularizam os bons costumes, estimulando a violência e o crime — a êsses, antes de tudo, pagamos, e depois os aplaudimos como homens de êxito...

A Constituição declara que as ciências, as letras e artes são livres. Declara também que o amparo à cultura é dever do Estado. A cultura não é apenas o desenvolvimento do saber: a cultura é o espírito mesmo da nação. Não temos dúvida, portanto, em dizer que a legislação referente às diretrizes e bases da educação nacional deverão encarar também, por forma ampla e criadora, todos os domínios da difusão e da preservação dos valores sociais e morais.

### Pragmática da educação

Mas o aspecto político da educação não se esgota no fixar os fins, os propósitos e objetivos gerais, e em traçar as grandes linhas de ação. Carece de atingir as realidades, para condicioná-las e transformá-las no sentido dos ideais e aspirações que a doutrina tenha assinalado. Sôbre uma filosofia política, faz-se necessária uma *pragmática política*.

A vida democrática reclama um sistema de vida dêsse teor, e é em nome dela que fala a Constituição, quando recomenda ação educativa extensa e profunda — «a educação, direito de todos». Acordam os tratadistas (e bastará ver o que diz o nosso Pontes de Miranda, na introdução de seus «Comentários à Constituição»), que a democracia é um fazer-se e refazer-se, que tem certa *programaticidade*, que lhe é inerente. No sentido amplo do regime, essa programaticidade tem como ponto de fé a capacidade de aperfeiçoamento do homem pela cultura. Uma democracia que não tenha em conta o processo cultural, e que não ofereça a seus cidadãos igualdade de oportunidades para tal aperfeiçoamento é uma mentira e uma fraude: *mentira social*, e *fraude política*.

Examinando êste problema com relação à luta de ideologias, diz Isaac Kandel: «As democracias têm por muito tempo dormido, esquecidas de que o prêço da liberdade é o da educação incessante, nunca interrompida». No texto, em inglês, vêm mesmo estas palavras «eternal education», para que a frase se torne paralela à de outro dito famoso. E, pensando da mesma forma, já agora não um educador, mas um político, e

êle se chamou Franklin Roosevelt, assim se expressou: «Todos convencidos de que a democracia não poderá subsistir por muito tempo, a menos que os seus fundamentos sejam constantemente fortalecidos mediante o processo da educação do povo».

A filosofia política há de traduzir-se em obra política, viva e operante. E terá de fundamentar-se em elementos de previsão e bases técnicas seguras. Não poderá limitar-se à legislação, mas será pela construção legislativa que há de começar e por suas linhas desenvolver-se, se essa construção tiver sido bem concebida e puder ser bem aplicada.

Na lei, prefigura-se um modêlo, um ideal. O legislador deve atender às possibilidades e necessidades reais do momento, e deve admitir variações máximè numa sociedade tal como aquela em que vivemos, em rápida transformação. Nem tôdas as soluções poderão ser previstas. A primeira condição para que a lei possa ter o devido prestígio, e para que possa durar, influindo decisivamente em nossos rumos de cultura, será o da sua flexibilidade, não nos princípios, mas nas formas de execução que recomende. As diretrizes podem e devem ser formuladas de tal forma que orientem, disciplinem, congreguem esforços, coordenem as soluções, sem impedir as transformações necessárias. As bases, que indiquem como os ideais e as aspirações políticas possam ser transpostas para o terreno prático, podem e devem considerar tal reajustamento constante dos instrumentos de execução.

Nada impede que a lei tenha, em primeiro lugar, a feição de um *plano-estatuto,* ou de uma *lei orgânica de ensino.* Deverá dizer do ensino comum e do ensino especial, da educação primária, média e superior. Até a que minúcias deva chegar, nesse particular, decorrerá da compreensão político-administrativa dos sistemas de ensino a que alude a Constituição: os sistemas estaduais, os dos territórios, e o federal, êste de caráter nìtidamente supletivo.

Nesse ponto, a questão se apresenta, à primeira vista, como de simples competência. Que deve caber à União, que deve caber aos Estados?... Em outros têrmos deverá haver *centralização* ou *descentralização*?... Há quem suponha que na adoção de um ou outro dêsses critérios estará a salvação da educação nacional. Pedimos licença para dizer que a nossa já muito longa experiência, em sistemas estaduais e no sistema federal, impede-nos que assim pensemos. Por definição, uma lei de diretrizes e bases da educação nacional pode parecer centralizadora. É de um diploma do legislativo federal que ela deverá constar, e seus preceitos serão obrigatòriamente observados em todo o território nacional. Nada impedirá, no entanto, que as formas de execução, que venha a estabelecer, tenham caráter extremamente descentralizado, se assim fôr julgado útil e conveniente.

Em razão da pureza do regime, ou da filosofia política da Constituição, ninguém poderá ser intransigentemente a favor ou contra a *centralização,* ou a favor ou contra a *descentralização.* A nosso ver, o que importará é o exame do que convenha centralizar e do que convenha descentralizar, na conjuntura político-administrativa atual do país, a fim de que as diretrizes possam ter perfeita realidade de execução, logrem valor funcional, atendendo às necessidades reais do país. De fato, tanto em teoria quanto na prática, não há nenhum valor mágico nos processos de centralização ou descentralização, para que a democracia possa realizar-se. O assunto, aliás, tem sido estudado por pesquisadores e tratadistas, e duas fontes convirá aqui citar. Uma é o volume «Centralized versus Decentralized Government in Relation to Democracy», de Studensky e Mort, editado em 1941; outra é o vol. IV, n. 1, do «Bulletin International des Sciences Sociales», dêste ano, editado pela Unesco, e especialmente consagrado ao federalismo, seus problemas e métodos. Nesses documentos, verifica-se que um sistema de verdadeira vida democrática, ora reclama a centralização, ora a descentralização. A conclusão geral do primeiro trabalho é a seguinte: «Os males da centralização extremada tanto quanto os da descentralização são igualmente sérios. Ambos podem destruir a democracia. A centralização extremada estabelece o domínio de uma burocracia nacional que se torna irresponsável, porque destrói o interêsse cívico local, a capacidade para a ação coletiva, a iniciativa individual e a auto-confiança. Mas a extrema descentralização destrói a democracia porque desenvolve o domínio local autocrático, exercido por funcionários insignificantes e poderosos grupos minoritários, o que enfraquece a unidade nacional, produzindo grandes desigualdades nos padrões de serviço público e na proteção dos direitos individuais».

Se examinarmos um terceiro estudo, em que o problema é examinado particularmente para a educação, «Centralization or Decentralization? A Study in Educational Adaptation», de François Cillié, aí encontraremos esta conclusão: «Nem a

centralização por si só, nem a descentralização por sistema; mas a centralização de certos aspectos da administração educacional e a descentralização de outros, a fim de que os mais altos objetivos de perfeita adaptação educacional possam ser realizados».

No caso concreto de nossa Constituição, entendemos que ela deixou a solução do problema à lei ordinária, e que esta, segundo a boa doutrina, poderá centralizar nalguns pontos e descentralizar em outros. Êsse foi, aliás o ponto de vista vitorioso na Comissão Mista de Leis Complementares, ao aprovar o parecer do eminente deputado Sr. Gustavo Capanema.

### Plano-estatuto e plano-programa

A delicadeza do assunto põe-se de manifesto quando tenhamos de perguntar o que devemos centralizar e o que devemos descentralizar. E, ainda e também, quando examinemos as vantagens ou desvantagens da descentralização, como simples problema de competência, na esfera político-administrativa, e das três órbitas de poderes, federal, estadual e municipal, e a de uma descentralização funcional, de que expressamente não cogita a Carta política, nem poderia cogitar. Referimo-nos à conveniência ou inconveniência de consignarem as leis de ensino tôdas as minúcias de execução, de caráter técnico, por vêzes, nìtidamente regulamentares. Cremos que só alguns países da América do Sul e outros da Ásia mantêm essa prática. Mesmo adiantados países latinos da Europa, a França, a Bélgica, a Itália, não mais consignam em suas leis de ensino senão diretrizes e normas gerais, deixando a parte de minudenciação técnica para atos do Executivo, que os expede depois de ouvir a órgãos técnicos, quase sempre de composição colegial.

Solução mais radical tem sido também experimentada por alguns países, como o Uruguai. Aí, os problemas não só de organização técnica mas até os de administração e gerência (aplicação de fundos, recrutamento de pessoal, aparelhamento material) estão entregues a conselhos autônomos, um para o ensino primário, outros para o ensino secundário, profissional e superior. Há, assim, como um quarto poder, o *poder educacional*... Não possuímos dados completos para emitir juízo seguro sôbre a experiência uruguaia, que tem os seus entusiastas e os seus detratores. Contudo, ainda que êle possa ser ótimo nesse país, por suas condições peculiares, não nos parece possa ser recomendado para o Brasil. Solução mais indicada, para o nosso caso, será a de caráter intermédio, em que certas questões sejam entregues a conselhos técnicos, ou de composição mista, técnico-social. É essa, aliás, a orientação de um ante-projeto elaborado no seio da A. B. E.

Qualquer que sejam, porém, as soluções a fixar a êste respeito, quer-nos parecer que a elas estará prêso outro aspecto da maior importância no que toca à pragmática, ou seja à obra de construção política a realizar. Uma lei de diretrizes e bases, em razão mesmo de seu título, não deverá consignar apenas disposições sôbre o *plano-estatuto,* ou a discriminação de instituições, cursos e outros pontos de organização geral. Deverá indicar também as grandes linhas de progressiva realização e extensão dêsse plano-estatuto para todo o país, ou, em outras palavras, não deverá silenciar sôbre as grandes linhas de um *plano-programa.*

A situação, no país, como de início acentuamos, pelas razões históricas apontadas é de insuficiente sensibilidade do povo pelos problemas de educação. Do povo e de muitos homens de govêrno convirá ajuntar. Apesar de algum progresso verificado, não são ainda os negócios da educação sentidos como de importância social, como interêsse fundamental de cada comunidade. Por que não aproveitar a oportunidade da lei de diretrizes e bases para fixar normas relativas à necessidade de planificação no ensino popular?... O plano-estatuto, por si mesmo, assinalará os limites de um programa a longo, longuíssimo prazo, desde que o entendamos como limite das oportunidades de educação a serem oferecidas a todos e em tôda parte. Um plano-programa, a ser traçado, e a ser refeito ou reajustado em períodos determinados, acentuaria a consciência dos deveres de governantes e do próprio povo.

A idéia de planificação poderá esclarecer de muito, em nosso entender, as questões de centralização e descentralização, substituindo-as, afinal de contas, pela noção mais produtiva da necessidade de maior articulação dos serviços educacionais, no espaço e no tempo. E essa noção está implícita na Carta de 1946. De um lado, ela prescreve a aplicação de uma quota parte do orçamento da União, dos Estados e dos Municípios, a cada ano, para os serviços de educação. De outra parte, dá ao sistema federal caráter supletivo, idéia que é ainda reforçada pela da existência do fundo nacional de ensino primário, cujas rendas devem ser distribuídas pelo govêrno central às unidades da Federação. Tudo isso subentende, não apenas um *estatuto comum,* mas um

*plano comum*, um amplo projeto a ser realizado, em permanente cooperação. Que assim não se está fazendo, ressalta da simples observação das dotações federais, nos últimos exercícios acrescidas, sem qualquer plano ou maior visão de conjunto. Atende à letra e ao espírito da Constituição a forma pela qual a União vem gastando recursos do erário nacional com os diferentes ramos de ensino?... E há, em cada Estado, maior previsão, no sentido de se atenderem às necessidades reais da população, em matéria tão sòmente da educação primária, aspecto que é, como vimos, substancial à própria existência do regime?...

### Coerência entre a estrutura administrativa e técnica

Os vários pontos a que tivemos ocasião de aludir trazem nova luz ao tema.

A coerência entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica tem de ser buscada, antes de tudo, na fixação de uma política de educação perfeitamente clara e definida. Em seus aspectos de doutrina, essa política resulta da própria filosofia política em que se inspira o regime. Nessa doutrina, consagra-se o regime federativo, e o problema de competência deve ser aclarado. Para a utilidade e eficácia do que se venha firmar como objetivos da educação, bastará indicar, porém, que isto compete à União e aquilo aos Estados, como se tratasse de tarefas isoladas, a serem cumpridas em cada órbita do poder?... Ou, ao contrário, como é do espírito mesmo da Constituição, a educação nacional, porque *nacional*, deverá ser entendida como um empreendimento comum, dos governos, e até mesmo do povo, pois que será dada — é a letra da Constituição — no lar e na escola, e deveres competem também, em sua difusão, a emprêsas comerciais, industriais e agrícolas?...

O problema dessa visão conjunta é a um tempo de natureza *política*, tal a feição do Estado em nossa época; de natureza *social*, tais as mudanças, e tão rápidas, que todos observamos, como ainda e também de natureza *técnica*, à vista dos resultados de estudos sôbre os resultados de novas formas de ação social, no sentido da melhoria da produção econômica e do bem estar dos povos.

Êste último foi o tema de uma Conferência de especialistas, convidados a se reunirem em 1950, em Paris, pela Unesco, e na qual tivemos o prazer e a honra de tomar parte. Foi uma pequenina reunião, de menos de vinte pessoas que deveria esforçar-se por esclarecer as relações e influências recíprocas entre *os sistemas de ensino e a técnica moderna*, ou grande tecnologia.

À reunião foram chamados sociólogos, economistas, estatísticos, e administradores de ensino, de países de alta industrialização (Inglaterra, Estados Unidos, França, Bélgica, Itália, Austrália, Suíça, Noruega, Suécia, Dinamarca) como também de três países em vias de industrialização, (a Índia, a Turquia e o Brasil). Os resultados, publicados no «Boletim de Ciências Sociais», da Unesco, insistem sobretudo nos seguintes pontos:

1. Os fins da educação sempre foram a consecução de um duplo objetivo: atender ao máximo desenvolvimento do educando, para que êle venha a ter vida completa e digna, e habilitá-lo a ganhar a vida;

2. O equilíbrio entre êsses dois pontos rompeu-se, nos útimos tempos, em virtude das novas condições de vida social criadas pela grande tecnologia, ou a industrialização;

3. Tais condições apresentam regime muito próximo de *pleno emprêgo*, o que significa ruptura de equilíbrio na distribuição de capacidades e aptidões; de fato, observa-se uma fuga das ocupações primárias, de trabalho manual mais rude, como o da agricultura, para as ocupações secundárias, as que demandem máquinas; e destas, por sua vez, para as ocupações terciárias, ou de administração e contrôle, sem que, no entanto, os indivíduos estejam para elas devidamente preparados. A educação formal das escolas, longe de concorrerem para a adaptação individual e o equilíbrio social, estão contribuindo para a desadaptação e a existência de *tensões individuais e de grupos*.

Os remédios indicados nas conclusões da Conferência são os da necessidade premente de planificação educacional, atendendo-se sempre aos dois aspectos da questão: o *econômico-social*, que em larga margem inclui o político; e o *estritamente educativo*, ou técnico-educativo, se assim o quisermos chamar. A solução, em cada caso, reclamará estudos de conjuntura econômica, de previsão de crescimento demográfico e de migrações, de novas oportunidades de trabalho, de transformação possível das condições de produção. A base estatística será sempre imprescindível, mas os números, por si mesmo, nada dirão, se não se tiver em mira objetivos de natureza social e de progresso humano.

Por sua vez, a I Reunião do Conselho Interamericano Cultural, realizada na cidade do Mé-

*plano comum*, um amplo projeto a ser realizado, em permanente cooperação. Que assim não se está fazendo, ressalta da simples observação das dotações federais, nos últimos exercícios acrescidas, sem qualquer plano ou maior visão de conjunto. Atende à letra e ao espírito da Constituição a forma pela qual a União vem gastando recursos do erário nacional com os diferentes ramos de ensino?... E há, em cada Estado, maior previsão, no sentido de se atenderem às necessidades reais da população, em matéria tão sòmente da educação primária, aspecto que é, como vimos, substancial à própria existência do regime?...

### Coerência entre a estrutura administrativa e técnica

Os vários pontos a que tivemos ocasião de aludir trazem nova luz ao tema.

A coerência entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica tem de ser buscada, antes de tudo, na fixação de uma política de educação perfeitamente clara e definida. Em seus aspectos de doutrina, essa política resulta da própria filosofia política em que se inspira o regime. Nessa doutrina, consagra-se o regime federativo, e o problema de competência deve ser aclarado. Para a utilidade e eficácia do que se venha firmar como objetivos da educação, bastará indicar, porém, que isto compete à União e aquilo aos Estados, como se tratasse de tarefas isoladas, a serem cumpridas em cada órbita do poder?... Ou, ao contrário, como é do espírito mesmo da Constituição, a educação nacional, porque *nacional*, deverá ser entendida como um empreendimento comum, dos governos, e até mesmo do povo, pois que será dada — é a letra da Constituição — no lar e na escola, e deveres competem também, em sua difusão, a emprêsas comerciais, industriais e agrícolas?...

O problema dessa visão conjunta é a um tempo de natureza *política*, tal a feição do Estado em nossa época; de natureza *social*, tais as mudanças, e tão rápidas, que todos observamos, como ainda e também de natureza *técnica*, à vista dos resultados de estudos sôbre os resultados de novas formas de ação social, no sentido da melhoria da produção econômica e do bem estar dos povos.

Êste último foi o tema de uma Conferência de especialistas, convidados a se reunirem em 1950, em Paris, pela Unesco, e na qual tivemos o prazer e a honra de tomar parte. Foi uma pequenina reunião, de menos de vinte pessoas que deveria esforçar-se por esclarecer as relações e influências recíprocas entre *os sistemas de ensino e a técnica moderna*, ou grande tecnologia.

À reunião foram chamados sociólogos, economistas, estatísticos, e administradores de ensino, de países de alta industrialização (Inglaterra, Estados Unidos, França, Bélgica, Itália, Austrália, Suíça, Noruega, Suécia, Dinamarca) como também de três países em vias de industrialização, (a Índia, a Turquia e o Brasil). Os resultados, publicados no «Boletim de Ciências Sociais», da Unesco, insistem sobretudo nos seguintes pontos:

1. Os fins da educação sempre foram a consecução de um duplo objetivo: atender ao máximo desenvolvimento do educando, para que êle venha a ter vida completa e digna, e habilitá-lo a ganhar a vida;

2. O equilíbrio entre êsses dois pontos rompeu-se, nos útimos tempos, em virtude das novas condições de vida social criadas pela grande tecnologia, ou a industrialização;

3. Tais condições apresentam regime muito próximo de *pleno emprêgo*, o que significa ruptura de equilíbrio na distribuição de capacidades e aptidões; de fato, observa-se uma fuga das ocupações primárias, de trabalho manual mais rude, como o da agricultura, para as ocupações secundárias, as que demandem máquinas; e destas, por sua vez, para as ocupações terciárias, ou de administração e contrôle, sem que, no entanto, os indivíduos estejam para elas devidamente preparados. A educação formal das escolas, longe de concorrerem para a adaptação individual e o equilíbrio social, estão contribuindo para a desadaptação e a existência de *tensões individuais e de grupos*.

Os remédios indicados nas conclusões da Conferência são os da necessidade premente de planificação educacional, atendendo-se sempre aos dois aspectos da questão: o *econômico-social*, que em larga margem inclui o político; e o *estritamente educativo*, ou técnico-educativo, se assim o quisermos chamar. A solução, em cada caso, reclamará estudos de conjuntura econômica, de previsão de crescimento demográfico e de migrações, de novas oportunidades de trabalho, de transformação possível das condições de produção. A base estatística será sempre imprescindível, mas os números, por si mesmo, nada dirão, se não se tiver em mira objetivos de natureza social e de progresso humano.

Por sua vez, a I Reunião do Conselho Interamericano Cultural, realizada na cidade do Mé-

xico, no ano seguinte, e à qual também estivemos presentes, exprimiu em recomendações gerais, e para o caso especial dos países americanos, pensamento similar. Êsse Conselho, como não se desconhece, é um dos órgãos permanentes da Organização dos Estados Americanos, criado pela Carta de Bogotá, e que o nosso país subscreveu.

Em suas conclusões, êsse Conselho recomendou aos países latino-americanos com elevada taxa de analfabetos, o prosseguimento ou a instauração de *campanhas de educação de base,* ou de educação fundamental, tanto destinadas a crianças como a adolescentes e adultos analfabetos. Recomendou também a organização de *cursos breves,* para determinadas espécies de atividades no comércio, na indústria, nos transportes, no serviço público.

Sem a visão dessas novas necessidades da vida atual, e necessidades que, em muitos casos, não poderão ser reconhecidas pelas pequenas comunidades, o esfôrço educativo não poderá atender a seus fins. Planejamento regional e planejamento nacional surgem, assim, como condições de seguro progresso, ou de desenvolvimento racional, pois que, tão sòmente por estudos dêsse gênero poderão ser devidamente aclaradas as relações entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica nos serviços da educação de um país.

## Conclusão

É de crer que, na visão geral da futura lei sôbre diretrizes e bases, todos êstes fatos, estas conclusões de estudos especializados, venham a ser considerados e devidamente ponderados. A educação pública não pode ser vista como um problema decorativo e formal, para grupos privilegiados. Não pode ser vista como simples problema escolar, que periòdicamente esteja pedindo mais uma «reforma». É ela uma técnica, ou um conjunto de técnicas sociais, a que tôdas as demais expressões da vida social se conjugam, e com repercussão sôbre tôdas: a estrutura econômica, a organização política, o sentido moral, cívico e religioso da vida em comum. O problema da estrutura administrativa, para que possa servir, nesse sentido, a uma técnica criadora, está a exigir homens devidamente preparados, de larga visão patriótica e de compreensão humana.

Que afirmações de ordem geral, em todo caso, poderão resumir essas idéias, no caso do tema específico, que a A. B. E. nos fez distribuir?... Serão as seguintes:

1. A coerência entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação pública reclama a definição de uma política educacional, sem a qual, as diretrizes e bases da educação nacional pouco significarão.

2. A definição de uma política educacional não deve representar o estabelecimento de normas e preceitos rígidos, mas, sim, a compreensão das condições de processo cultural do país e a inteligência das medidas pelas quais o Estado venha deliberadamente a participar dêsse processo.

3. A função de organização, e, portanto de distribuição de competência, deverá ser entendida como um meio, não como um fim, para que obtenha os objetivos educacionais de maior eficácia, na conjuntura atual do país, e a realização dos ideais e aspirações do regime político: *a educação é direito de todos.*

4. O planejamento, a execução dos serviços educacionais e o contrôle de seus resultados devem ser tarefas postas em têrmos de cooperação entre as várias órbitas do poder público, e não simplesmente na forma de centralização ou descentralização político-administrativa.

5. A função real das atividades educativas é a de servir, a um tempo, a necessidades de desenvolvimento individual e de progresso social, que não se excluem, nem devem ser vistas em oposição, mas sempre em confluência, se às diretrizes e bases da educação nacional quisermos imprimir sentido democrático.

6. O aspecto essencial da educação pública, no sistema da Constituição, é o de igualar, tanto quanto possível, as oportunidades de educação, evitando-se a estratificação geográfica e a estratificação econômica.

7. Nenhum dêsses pontos poderá ser realmente atendido, sem o devido conhecimento das realidades, por meio de levantamentos, investigação e estudos objetivos, e ainda e também pelo esclarecimento da opinião pública, de modo a que se forme no país uma consciência dos interêsses comuns a que os serviços educativos devem atender.

8. *Diretrizes e bases* não devem ser entendidas como minúcias de regulamentação, mas como os fundamentos de um empreendimento geral, sensível à variação das necessidades de processo cultural do país, suscetível de agregar e congregar, e de imprimir sentido de previsão, eficácia e austeridade à vida nacional.

# A Missão da A. B. E.

**(Discurso pronunciado na sessão comemorativa do 28.º aniversário)**

**José Augusto Bezerra de Medeiros**

DURANTE a vigência do regime monárquico havia em certas cidades do interior do país, criadas pelo govêrno nacional, algumas cadeiras de latim, destinadas a rapazes que, concluídos os cursos primários, não podiam buscar nas capitais uma instrução mais elevada — a secundária.

Tais escolas tiveram uma função relevantíssima, e graças a elas, e com o esbôço de cultura geral que proporcionavam, muitos sertanejos humildes puderam alçar o vôo e afirmar-se na vida intelectual.

Na então pequeníssima cidade seridoense em que nasci e passei os 8 primeiros anos de minha existência — o Caicó —, havia, desde os primórdios da monarquia, uma dessas cadeiras, o primeiro de cujos professôres foi meu bisavô, Joaquim Apolinar Pereira de Brito, e o último, entre 1881 e 1892, foi meu pai, Manoel Augusto Bezerra de Araújo. Despertei, assim, para o mundo, assistindo e vendo aquela aula funcionar diàriamente, e muitos moços de poucos recursos ali se instruírem, alguns dos quais partiam para as capitais, a do Rio Grande do Norte, as dos outros pontos do país, e conseguiam afirmar-se e vencer.

Em 1897, quando vim fazer o meu curso de preparatórios em Natal, vim residir na casa do meu tio afim, dr. Manoel Dantas, que era professor do Ateneu e dirigia a Instrução Pública do Estado, preocupado sempre com as coisas pedagógicas, de que possuia para a época excelente biblioteca.

Concluídos os meus estudos jurídicos em Recife, em fins de 1905, tive a minha primeira nomeação para professor interino de História do Brasil no Ateneu Norte-Riograndense, cadeira cujo titular era o Dr. Tavares de Lira, então no Rio de Janeiro, como Deputado Federal.

Vindo para o Rio de Janeiro, em 1907, o lugar que me foi reservado foi o de Fiscal do Govêrno Federal junto ao Colégio Abílio, na Praia de Botafogo.

Regressando ao Rio Grande do Norte, foi ainda para o ensino que orientei a minha atividade, e eis-me, em pouco tempo, novamente lente do Ateneu (já então na cadeira de geografia) e seu diretor.

Sempre fui um grande frequentador de livrarias e um ledor insaciável. Entre os livros que me caíram nas mãos e que me empolgaram o espírito, figuravam os de Edmond Demolins, «A Quoi tient la superiorité des Anglo-saxons», «A-t-on intérêt à s'emparer du Pouvoir?» e «L'Education Nouvelle», nos quais se demonstrava que só a educação pode dar superioridade aos povos e armar os indivíduos para o triunfo na vida prática.

Em 1915, fui mandado para a Câmara Federal, e a primeira comissão técnica que me foi reservada foi a de Instrução Pública, de que era Presidente um mestre ilustre da nossa Faculdade de Medicina, Antonio Rodrigues Lima, veneranda e ilustre figura da bancada baiana. Estávamos no momento em que se debatia uma das muitas reformas de ensino, ensaiadas pela primeira República, de iniciativa do Ministro Carlos Maximiliano, em cuja discussão tomei parte ativa para combatê-la e cuja defesa coube a uma grande figura parlamentar, Augusto de Freitas, o Freitinhas da Bahia.

Como vêem os meus prezados companheiros da A. B. E., tudo desde os primícios de minha vida intelectual, conduziu a que me voltasse sempre para as questões da educação, delas fazendo o objeto principal dos meus cuidados e dos meus estudos.

Na Comissão de Instrução Pública passei 6 anos e tive a relatar projetos da maior importância, o da intervenção da União no desenvolvimento do ensino primário, o do ensino profissional, o do regime universitário, trabalhos que depois enfeixei em dois volumes — Pela «Educação Nacional» (1918) e «Eduquemo-nos» (1922). Fundei em 1922 uma grande revista especializada «A Educação», que, na minha ausência, ficou sob a direção de Heitor Lira, desaparecendo com o falecimento dêste grande apaixonado pela causa educacional.

Quando em 1923 fui indicado candidato ao govêrno do Estado, alguns educadores ilustres, por iniciativa de Everardo Bacherser ofereceram-me um almoço, durante o qual o mesmo Bacherser e Heitor Lira sugeriram a idéia de um grande movimento nacional pró-educação, única base sôbre a qual era possível assentar a unidade da Pátria, o seu engrandecimento, o seu progresso.

A idéia empolgou os muitos educadores presentes e, em 1924, estava fundada a Associação Brasileira de Educação, a nossa Associação Brasileira de Educação, congregando não apenas

professôres, mas todos os amigos dos ideais educativos.

Desde a sua fundação vem a Associação trabalhando por alcançar as suas finalidades. No plano nacional realizou dez Congressos em diversos pontos do país, para esclarecimento e debate de vários problemas de educação, o último dos quais teve lugar, em 1945, na Capital da República. Das realizações dêsses dez congressos, assinalamos como de significativo relêvo o Convênio de Estatística, origem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística—órgão de caráter nacional; o anteprojeto do Capítulo da Educação, da Constituição Federal de 1934 e o movimento oficial para educação física.

Há dez anos realiza, em janeiro e fevereiro, Cursos de Férias para o professorado primário do país, onde são estudados assuntos de caráter pedagógico e nacional, acompanhados de trabalhos práticos, excursões e estágios em serviços oficiais de educação, conseguindo reunir mais de cem professôres representantes de quase todos os Estados.

Colaborou, enviando sugestões, na Reforma do Ensino do Distrito Federal, em 1928, e nas reformas de Ensino Secundário e Superior de 1931.

Realiza, desde a sua fundação, cursos e conferências de alta cultura, confiados a especialistas nacionais e estrangeiros, sôbre assuntos científicos, artísticos, literários, econômicos, debatendo diversos problemas pedagógicos e nacionais.

Igualmente organizou cursos especializados para professôres primários, secundários, candidatos a concursos de técnico de educação e inspetor de ensino secundário e em 1942, promoveu cursos de voluntárias-socorristas, sob o patrocínio da Cruz Vermelha Brasileira, tendo formado 254 voluntárias.

Já realizou várias exposições de literatura internacional infantil, acompanhadas de um guia de leitura para tôdas as idades; duas de arquitetura escolar; uma de brinquedos educativos e uma de educação e estatística. Colaborou com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no preparo da Segunda Exposição de Educação, Cartografia e Estatística.

Dos inquéritos a que procedeu ficaram publicações como: «O problema brasileiro de escola secundária», «O problema universitário», «A Escola rural» e «Um grande problema nacional».

Tem-se feito representar, sempre que possível, em congressos nacionais e estrangeiros. Recebeu, em 1929, da *Carnegie Endowement* dez bôlsas para professôres brasileiros e está em relações com as principais associações congêneres da América e da Europa. Mantém revista consagrada a assuntos educacionais. Constitui, assim, uma instituição nacional de interêsse público, trabalhando, desinteressadamente, pela educação.

Do ponto de vista cultural, dos empreendimentos mais interessantes que a Associação Brasileira de Educação tem realizado são os Congressos e Conferências, que têm conseguido grande repercussão nos meios educacionais do país. Versando sempre assuntos de grande atualidade e reunindo as figuras mais representativas do nosso magistério, essas iniciativas têm sempre a seu favor a opinião e o interêsse de quantos se preocupam com as questões educativas.

O primeiro Congresso teve lugar em 1927, em Curitiba sendo presidente o Dr. Lysimacho da Costa. Tema: Problemas Gerais do Ensino. O segundo, em 1928, sob a presidência de Fernando de Magalhães, estudou a organização do ensino secundário e teve como sede Belo Horizonte. O Prof. Aloísio de Castro dirigiu o terceiro Congresso, em 1929, em São Paulo, ainda sôbre as questões do ensino secundário. O quarto versou os problemas do ensino técnico profissional, primário e secundário e realizou-se no Rio de Janeiro em 1931, sob a presidência de Fernando de Magalhães. Niterói abrigou a 5.ª Conferência Nacional de Educação presidida pelo Prof. Lourenço Filho. Nelas se elaborou o anteprojeto para o Capítulo Educação e Cultura da Carta Constitucional. No Ceará realizou-se a 6.ª Conferência, presidida por Joaquim Moreira de Sousa, em 1934, versando a organização geral do ensino. O sétimo Congresso foi efetuado no Rio de Janeiro, em 1935, presidido pelo general Newton Calvacânti. Teve como tema a Educação Física. O oitavo Congresso, do qual fui presidente, realizou-se em Goiânia, no ano de 1942. Teve como assunto a educação rural.

O nono em 1945, presidido pelo Prof. Raul de Bittencourt, teve como sede a Capital da República e examinou detidamente o problema da educação democrática. E a décima e última Conferência, a de 1950, aqui na Capital da República, sob a minha presidência, examinando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Associação Brasileira de Educação está publicando os Anais de tôdas as Conferências e Congressos realizados, nos quais se enfeixam estudos da maior relevância, constituindo manancial abundante para quem deseje estudar a evolução e as necessidades educacionais do Brasil.

Como se vê, não é pequeno o esfôrço que tem feito a Associação Brasileira de Educação para desincumbir-se de sua tarefa, ajudando ao Brasil a marchar para a frente, emparelhando com as nações cultas e felizes do globo. É assim uma associação, por todos os títulos benemérita, o que justifica a honra que sentimos quando nos confere galardões honoríficos, a Anisio Teixeira, a Carneiro Leão, a Eva L. Hyde, a Fernandes Azevedo, a Lourenço Filho, por méritos indiscutíveis e grandes serviços à causa sagrada, e a mim como prêmio à constância dos meus propósitos e estímulo para que continue a pugnar por ela.

A POLÍTICA é a arte de dirigir os povos, e dela é que se serve o gênio do homem para orientar os destinos da sociedade.

Os instrumentos de que se utiliza para atingir os seus objetivos são muito complexos e variados, mas o principal dêles, o fundamental, o essencial é a educação, porque esta começa a influir desde o berço e se estende até ao fim da existência do indivíduo.

E não há exagêro em afirmar que a sociedade será melhor ou pior conforme a qualidade da educação que receberem os seus componentes.

Verifica-se, consultada a história, que, em última análise, os legítimos condutores de povos sempre apelaram para os sistemas educacionais, ao pretenderem dar às nações os rumos por êles preferidos. Nem fogem à regra os líderes que tencionam dar o primado à fôrça e à violência, não esquecendo de preparar as novas gerações de sua pátria para um sistema social de submissão e obediência; é da educação que se utilizam, através de regimes escolares enquadrados a seu modo e conveniência, pois a única realidade é o homem; êste é que é tudo.

Em uma sociedade saudável o que cabe é aprimorar as qualidades do indivíduo, é desenvolver a sua personalidade, é dar-lhe cada vez mais dignidade, é torná-lo cada vez mais livre.

Dêsse ponto de vista, só a democracia educa verdadeiramente.

Educar é despertar, acrescentar e orientar as energias potenciais do homem, tornando-o livre, digno e apto para participar dos benefícios da civilização. É isto, precisamente, o que reclama a democracia. Mais do que um regime político ela é um modo de ser social, um sistema e uma filosofia da vida, em que não há privilegiados senão cooperadores para o bem coletivo, cada um segundo a sua capacidade, todos porém com iguais oportunidades.

De quanto aí fica, evidencia-se, em resumo, que os objetivos da educação não devem ser outros que os de formar homens dignos e cidadãos livres. Eis a aspiração da política educacional por excelência, tanto mais legítima, no Brasil, quanto sempre fomos uma nação democrática, que só sabe e só quer viver num regime de amplas liberdades.

Para que nos seja possível organizar a educação, no momento presente, e em face dos objetivos a visar; os de formar gerações novas cada vez mais capazes para o serviço do Brasil e de uma humanidade mais unida e mais feliz, cumpre que de antemão seja traçado um rumo geral, um roteiro seguro, à guisa de política de educação nacional ou antes a parte educacional da política geral do país. Caberá ao poder público, ao govêrno federal, auscultada a opinião do povo, elaborar êsse programa fundamental, para ser executado através de órgãos administrativos e pedagógicos oficiais e da ação cooperadora da iniciativa privada.

Na cúpula da administração federal deve estar o Ministro da Educação, assessorado por um Conselho de Educação, composto de poucos membros, notòriamente conhecedores dos nossos problemas educacionais e por êles apaixonados. A êsse Conselho caberá traçar as linhas gerais da política a seguir, a qual, a meu ver, deveria ser esta:

1 — *Ensino Primário* — Mantido pelos Estados, preferìvelmente, com a cooperação da União, dos Municípios, das associações particulares, das famílias, dos indivíduos.

Programas os mais simples possíveis, visando um esbôço geral da cultura e um mínimo indispensável de conhecimentos, inclusive dos referentes às condições gerais de vida da região em que estiver localizada a escola. Essa instrução deverá abranger a totalidade das crianças brasileiras.

2 — *Ensino Secundário* — Cultura geral indispensável ao homem e ao cidadão. Humanidades: científicas e clássicas ao mesmo tempo. A tendência moderna é dividir o curso secundário em ciclos, permitindo desde cedo a especialização. Eu sou por um curso humanitário integral e único. A especialização nesses ciclos é prematura e funesta, porque incide na fase em que se prepara o homem e o cidadão, e não o especialista.

O curso secundário pode ser mantido por particulares, por Municípios, pelos Estados, pela União. Todos podem cooperar. O essencial é que

as linhas gerais sejam traçadas pela União e por ela fiscalizadas, por gente idônea.

3 — *Ensino Universitário* — Pluralidade de universidades, adaptadas às condições de cada região do país. Objetivos de cada universidade: preparar profissionais de tôdas as atividades, investigar a ciência e estender a cultura. Institutos de pesquisas e laboratórios são indispensáveis às boas universidades; são peças essenciais. Autonomia didática e administrativa de tôdas elas. Nenhum privilégio para diplomas. Enquanto não se acabar o privilégio para o diploma, tôda a tragédia escolar se resumirá em procurá-lo a fim de afastar o concorrente não munido. O que se deve buscar é o saber; aquêle que souber vença ao que não souber.

A União terá as suas universidades-padrões, mas as outras fôrças sociais poderão também mantê-las, e deverão ser a isso admitidas. O país, direi melhor, a cultura nacional muito lucrará com isso. Na parte referente à preparação profissional, as universidades visarão a tôdas as carreiras, acabando-se com certas distinções, próprias do passado, entre profissões mais ou menos nobres.

4 — *Ensino primário-superior* — Os que concluírem o curso primário e não puderem ir para o ginasial, devem encaminhar-se para um curso primário superior em que desenvolverão os conhecimentos esboçados no primário, dando-se cuidado especial à preparação para a vida, sobretudo a vida econômica da região em que a escola estiver localizada.

5 — *Educação prática* — Escolas-modêlo das que mantêm atualmente o SENAI e o SENAC, precisam ser estendidas a tôdas as categorias econômicas, a fim de que preparemos artífices, sempre mais capazees, não só para a indústria, como para a agricultura e para o comércio.

6 — *Ensino Normal* — Eis aqui o ponto essencial de tôda e qualquer renovação pedagógica. Urge elevar e dignificar o professor. Precisamos ter um corpo de professôres para tôdas as categorias do ensino à altura da sua grande missão. O primeiro passo para isso é possuir escolas normais de todos os tipos, desde as primárias até as superiores, e dar-lhes todos os elementos de êxito. Preparar o professor e prepará-lo bem: eis o ponto de partida.

Depois, remunerá-lo convenientemente, de modo que possa fazer da sua escola o objeto exclusivo de suas preocupações práticas. Sem bom professor, sem professor capaz, idôneo, bem remunerado, tendo asseguradas as suas condições de vida, não há bom ensino possível.

Creio que precisamos realizar uma política educacional de vastas proporções nos moldes que deixo esboçados.

Há, porém, um ponto que é preciso deixar desde já acentuado: é que o poder público, por si só, com os seus recursos exclusivos, não poderá enfrentar o problema por todos os seus aspectos.

É obra de tal magnitude, de necessidades tão amplas por atender, que indispensável se torna com ela cooperem tôdas as fôrças sociais, desde a União até a iniciativa privada. Esta pode e deve ajudar a tarefa excelsa, e, se não apelarmos para o seu concurso jamais poderemos atingir os objetivos educacionais visados.

Tôdas as nações bem avisadas do mundo se socorrem da colaboração de associações particulares e iniciativas individuais. Algumas delas, como os Estados Unidos e a Inglaterra, fazem mesmo repousar sôbre a ação particular a parte principal do edifício educacional.

Urge que em nosso país marchemos também no bom caminho e não continuemos a esperar apenas do *Estado Providência* um aparelho escolar que precisa ser perfeito, coisa impossível de conseguir com os exclusivos recursos do poder público.

«CRIAI, PELA EDUCAÇÃO NACIONAL, EM CADA INTELIGÊNCIA UMA LUZ DE JUSTIÇA, EM CADA CORAÇÃO UM BALUARTE DE DESINTERESSE E EM CADA BRAÇO UM CAPITAL DE PROSPERIDADE».

# A Educação Nacional na Vida e no Pensamento do Professor Heitor Lyra

C. A. Barbosa de Oliveira

SE as razões e as defesas desta nossa causa as houveramos de fundar em mérito pessoal, e não na excelência do seu próprio propósito, sem dúvida, nesse criador de um salutar movimento educativo êste mérito seria encontrado.

Todos se queixavam dos desmandos evidentes, desatenções à grandeza do problema; todos lastimavam o plano secundário a que fôra relegado o ensino, e estas vozes, isoladas, não eram ouvidas, pois de coisas outras tratavam os administradores no afã de patentear inovações.

Pedia-se aos dirigentes não afastar os olhos da educação nacional; dêles se reclamava não virar o rosto às providências apresentadas como inadiáveis, evitando que os danos iminentes chegassem ao fim; tudo, entretanto, era vencido, por interêsses imediatos de maior conveniência às esferas governamentais.

Era, sempre e sempre, a política, deturpada na sua subida finalidade, qual a do engrandecimento normal do país, consciente de seus deveres, graças ao organismo instituído segundo princípios morais, para formar as novas gerações, pela sua educação encaminhando-as a um futuro digno. Falseada esta base, cuidavam então os políticos — com raras e clássicas exceções — de aproveitar o poder em benefício do seu partido; caso se possa chamar partido um simples ajuntamento ambicioso de domínio, embora com o sacrifício da natural ombridade a todos prescrita.

Nessa séria situação, compreendeu Heitor Lyra a necessidade imperiosa de agir, não mais tardando o lançamento das sementes que, com extremado zelo, vinha selecionando. Visava desenvolver nos indivíduos a noção de responsabilidade, e pela atuação segura de um grupo (reduzido embora) e como iniciativa particular, longe de qualquer interferência oficial, resolver — palavras suas — quer em quantidade, quer em qualidade êsse grande problema nacional!

Escolheu alguns amigos, com os quais tinha trocado idéias, para cooperadores, e assim criou a sua A. B. E., centro de trabalho ativo, onde davamos quanto tínhamos em prol do querido empreendimento.

A 16 de Novembro de 1925, em breve alocução, recordava a vida da A. B. E., com pouco mais de um ano de existência, ponderando: «somos hoje já perto de duzentos, mas sei positivamente que o entusiasmo da primeira hora não arrefeceu em ninguém, e se propagou a muitos, mostrando que era um fruto de reflexão amadurecida e não um interêsse passageiro.

Votava eu da Europa, onde estivera alguns meses em viagem de estudo, a 16 de Dezembro de 1925, e com êle congratulando-me pelo progresso dêsse centro de idealismo realizador, conforme tanto almejávamos, com surpresa tive a notícia de estar entre os quatro diretores eleitos, e que sucessivamente, durante o ano, exerceriam a Presidência da Associação.

Ao ter tal notícia, veio-me à idéia a figura incomparável de Frederico Ozanam, êste insigne Professor da Sorbone, onde tinha estado, no desejo sobretudo de conhecer o bêrço de sua Obra vicentina. Esta era minha conhecida aqui desde 1907, para onde meu amigo me levara, com o objetivo de, pela prática da caridade, resguardar a juventude de quantos estudam, cercados, nos verdes anos, de todos os perigos de ameaçadores atrativos.

Fundando em Paris a Sociedade de S. Vicente de Paulo, ora consagrado em todo o mundo, pelo bem prodigalizado à mocidade, era êle estudante, e tendo tudo imaginado a outros atribuía o início da Obra, com esta humildade absolutamente cega no apreciar suas próprias virtudes. Assim o nosso emérito amigo, não obstante a declaração unânime dos seus colaboradores; êstes davam-lhe, além do mérito da instituição, esta sabedoria que, no consenso universal, vem de longos anos meditadamente vividos, e que êle, tão cedo, possuía, decerto por providencial dádiva.

Foram meus companheiros de Diretoria, em 1926: Fernando Magalhães, Cândido Mello Leitão e Levi Carneiro, êste depois substituído por D. Alice Carvalho de Mendonça, que trouxe seu profundo devotamento à causa, que tanto nos empolgava. O Professor Heitor Lyra, a seu pedido, era eleito Secretário Geral, donde, modestamente e às escondidas, guiava-nos os passos, dentro do belo plano por êle imaginado.

A êste homem — mas que homem — deve o Brasil o primeiro movimento organizado; a pri-

meira pregação sincera para quanto se tem conseguido nesta vasta seára educacional.

A semente, por êle selecionada, com o talento e a prudência de mestre consumado, inspirava-nos confiança, e por isso começamos a lançar SEMEN SUUM, tornando-nos todos entusiastas semeadores. Conhecíamos a aridez do terreno pedregoso, que a devia receber, e os obstáculos que encontraríamos; pelos bons princípios do nosso trabalho, nessa verdadeira função missionária a ser exercida com a intrepidez de quem cumpre sagrado dever!

Êle mesmo sintetizou o programa traçado para a Associação constituindo-se «*órgão legítimo da opinião das classes cultas, pronta a colaborar em perfeita harmonia com os govêrnos e a aplaudir-lhes os acêrtos, mas capaz também de falar-lhes de frente, apontar-lhes, quando necessário, os êrros e as lacunas de suas leis de educação e ensino, e de defender vigorosamente nesse terreno os grandes interêsses do Brasil*». Êsse programa não encontra adjetivo encomiástico que traduza sua retidão e saber.

Ao ser distribuída a medalha, com seu nome, criada para premiar alunos da Escola Souza Aguiar, onde magistralmente lecionou, da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (hoje Escola Técnica Nacional) onde suas idéias foram observadas, e da Escola Heitor Lyra, importava, «Paucis Verbis», dizer a êsses alunos, e, por seu intermédio, a todos os discentes da nossa terra, quem foi Heitor Lyra, êste Patrono não apenas de uma Casa de Educação, mas de uma mentalidade escolar!

Desde o seu curso na, então, Escola Politécnica, e na opinião geral dos seus colegas, êle foi exemplar, pelo brilho da sua inteligência como pela honestidade do seu esfôrço. A sua turma — valendo-se de uma reforma regulamentar (tão frequente, entre nós) passou para uma seriação de cinco anos, em vez de seis. Êle refletidamente preferiu continuar seus estudos na marcha mais lenta, sem dúvida mais segura para a sua almejada formação.

Aquela dupla qualidade, por mim assinalada, dava-lhe um prestígio tão grande, que foi por isso o indicado, pelos seus contemporâneos, para Delegado daquêle Estabelecimento na comitiva do Presidente Campos Salles, ao visitar a República Argentina.

Formado, êsse prestígio continuou a crescer nos cargos exercidos na Cia. Paulista de Estradas de Ferro, na instalação Elétrica da Barra de Piraí e, depois, na Estrada de Ferro Central do Brasil, chamado pelos Estudos de Eletrificação; neste serviço como nos demais revelou enorme competência e não menor dedicação.

Mandado a Europa, pelo saudoso e ilustre Ministro Miguel Calmon, com o objetivo de conhecer as realizações nesse setor especialiazdo, ao voltar, retomando seus trabalhos naquela ferrovia, retomou, outrossim, o seu apostolado na Educação, que desde estudante muito o atraia. Naquêle tempo, para só citar falecidos, com Souza Ferreira e Otto de Alencar havia fundado a Escola Central, que de duração naturalmente curta deixou, entretanto, fama, pela capacidade dos mestres e aproveitamento real dos alunos.

Na Escola Souza Aguiar, no ensino profissional ali ministrado, foi também modelar, instituindo, para o seu Ensino Ativo, uma pequena Biblioteca com o material de experiência apropriado, para facilitar aos alunos a educação de faculdades, que a Física deve estimular, disciplinar e desenvolver.

Disse, por minha conta, ser êle excelente Patrono de uma mentalidade escolar, e o fiz, entendendo patrono no sentido dado por Ozanam. Êste eminente Professor da Sorbone aconselhava, como patrono, um ideal que devemos nos propôr, um modêlo a imitar, ou, conforme sua admirável palavra: «Une vie qu'il faut continuer»!

Queira Deus que, aqui como alhures, compreendamos sempre a sua mentalidade, formando, cada vez mais, as novas gerações, na simplicidade de quem quer de fato aprender, contando com o auxílio dos seus professôres, mas sobretudo, com a sinceridade do esfôrço pessoal da sua boa vontade e a sua aplicação, sem as quais falham a competência e o saber pedagógico do melhor mestre!

Exaltando o mérito moral e material daquêle movimento educacional, cuja iniciativa pertence ao nosso querido amigo Heitor Lyra, proclamemos o valor da mentalidade escolar a ser instituída, e da qual foi magnífico modêlo, exemplificado quando estudante e pregado depois como Professor, sendo, assim, seu perfeito Patrono, pois nos legou uma «vida que precisa continuar»!

# NOTICIAS GERAIS

## Aniversário da A.B.E.

Em comemoração ao vigésimo oitavo aniversário de sua fundação, realizou a Associação Brasileira de Educação uma expressiva solenidade.

Sob a presidência do Sr. Prado Kelly, foi levado a efeito magnífico programa que constou da recepção dos novos sócios honorários e da entrega dos prêmios Heitor Lyra.

Os novos sócios honorários são os Srs. Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, José Augusto Bezerra de Medeiros, Lourenço Filho e Sra. Eva Hyde.

Para fazer o elogio dos educadores agraciados, o vice-presidente, Sr. Marcos Almir Madeira, redigiu o discurso oficial, lido pela Sra. Duhilia Frazão Madeira, em virtude do impedimento do orador designado, que se encontrava enfêrmo. Em seu discurso, o Sr. Marcos Madeira estuda o sentido de pioneirismo que assinala a obra dos homenageados no plano da renovação educacional, operada no Brasil.

Falou em seguida, em nome dos novos honorários, o Sr. José Augusto Bezerra de Medeiros, que traçou o histórico da A.B.E., realçando-lhe os empreendimentos em favor da educação.

O orador seguinte foi o Sr. Edgar Sussekind de Mendonça, que mostrou o alcance da instituição do «Prêmio Heitor Lyra», tecendo, a respeito, considerações de interêsse e atualidade para a A.B.E.

Lamentamos que o nosso distinto confrade, designado de surpresa, não houvesse escrito a sua oração, que folgaríamos em divulgar na íntegra, pelo inegável valor dos conceitos com que se impoz aos aplausos calorosos da assistência.

O Prêmio Heitor Lyra foi creado em 1930, para perpetuar a memória do emérito educador, por amigos seus, entre os quais os Srs. Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Francisco Venâncio Filho e Cesar Rabelo, que constituíram a Comissão Executiva da instituição do mesmo. Consiste em três medalhas de ouro, com as dimensões e a forma da matriz aprovada e tendo, no verso, o emblema da A.B.E. e, no reverso, o ano letivo a que se refere, o nome da escola, do aluno (ou aluna) contemplado, por mais distinto — na terminação do curso da Escola Heitor Lyra, na aula de Física da Escola Souza Aguiar, nas aulas de Física e Química, da Escola de Artes e Profissões Wenceslau Braz (hoje Técnica Nacional) — a primeira de que é patrono o fundador da A.B.E., as duas últimas em que êle cooperou esforçadamente.

É custeado pelo patrimônio devidamente inscrito na Caixa de Amortização, patrimônio êste composto de doze apólices de diversas emissões de um mil cruzeiros e juros de 5 % ao ano, adquiridas com o produto da subscrição aberta pelos referidos amigos.

Receberam os prêmios os seguintes alunos: Alcina Maria Borges, José de Souza Ismério e Samuel Jerozolinski.

## Professor Manoel Cicero Peregrino da Silva

Pelo Sr. Presidente da República foi conferido ao Professor Emérito da Universidade do Brasil, Dr. Manoel Cicero Peregrino da Silva, o título de Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito.

As respectivas insígnias lhe foram entregues em cerimônia solene, realizada no dia 21 de Outubro, no Palácio do Catete, presidida pelo Sr. Ministro Ataulpho de Paiva, Chanceler da Ordem.

O Conselho Diretor da A.B.E., em sua sessão de 17 de Novembro, aprovou um voto de congratulações com o Prof. Manoel Cicero, o qual prestou relevantes serviços à Cultura Nacional, tendo, dentre outros, desempenhado os seguintes cargos: Professor da antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Reitor da Universidade do Rio de Janeiro, Diretor da Instrução Pública Municipal e Diretor da Biblioteca Municipal.

# A BIBLIOTECA DA A. B. E.

## à disposição dos associados

Entre outras obras, encontram-se as seguintes:

Les fondements biologiques de la psychologie. — Jean Lhermitte.

Les institutions politiques romaines de la cité a l'État. Léon Homo.

Les livres, les enfants et les hommes. — Paul Hazard.

Les phénomenes biologiques dans le cadre des sciences exactes. — Théophile Cahn.

Les plants alimentaires chez tous les peuples et a travers les ages. histoire, utilisation, culture. — D. Bois.

Les races et l'histoire. — Eugéne Pittard.

Les races humaines et leur répartition géographique. — A. C. Haddon.

Les règles de la méthode sociologique. — Émile Durkheim.

Les sources et les courants de la philosophie contemporaine en France. — J. Benrubi.

Les transformations sociales des sentiments. — Fr. Paulhan.

Les trois premières années de l'enfants. — Bernard Perez.

Lettres intimes, 1842-1845. — Ernest Renan.

Lettres of the court of John III, king of Portugal, 1521-1557. — Jeremiah Denis Mathias Ford.

Lettres of the court of John III, king of Portugal. — Jeremiah Denis Mathias Ford.

Madame Curie. Eve Curie.

Made in U. S. A. — Ryllis Alexander Goslin.

Mademoiselle Fifi and other stories. — Guy de Maupassant.

Making a High School schedule of recitations. — Roswell Pukett.

Making the most of High School. — Clyde M. Hill.

Making the most of one's mind. — John Adams.

Making words work for you. — Lloyd Edwin Smith.

Managing the people's money. — Joseph Ernest Goodbar.

Man Goeth forty. Charles W. Gillum.

Man's great adventure, an introduction to world history. — Edwin W. Pahlow.

Man's own show: civilization. — George A. Dorsey.

Manual arts, educational and vocational. — S. C. Roberts.

Manual of mental and physical tests. — Guy Montrose Whipple.

Manuel de pédagogie psychologique. — J. Chaumeil.

Marcha para oeste. — Cassiano Ricardo.

Mark Twain-s America. — Bernad De Voto.

Mark Twain, the man and his work. — Edward Wagenknecht.

Mathematics in general education. — The comitee on the function of mathematics in general education.

Mathématiques et mathématiciens. — A. Rebière.

Matière et lumière. — Louis de Broglie.

Maximes de La Rochefoucauld. — François VI De La Rochefoucauld.

Memoria de la assemblea consultiva de instrucion publica. — Ministerio de instrucion publica y educacion fisica. Republica de Nicaragua.

Memórias de José Garibaldi. — José Garibaldi.

Memórias (educação de uma princesa). — Mariia.

Men, money and molecules. — Williams Haynes.

Mental anormality and deficiency. — Sidney L. Pressey.

Mental health; its principles and practice, with emphasis on the treatment of mental deviations. — Frank E. Howard.

Mental tests and the classroom teacher. — Virgil E. Dickson.

Methods in educational research. — Frederick Lamson Whitney.

Methods of teaching vocational agriculture in secondary schools. — Samuel H. Dadisman.

Methods with adolescents. — Ralph W. Pringle.

Metodologia do treinamento desportivo. — Ministerio da Educação e Saúde.

Microbe hunters. — Paul De Kruif.

Minha casa. — Isabel de Almeida Serrano.

Minha terra e minha gente. — Afranio Peixoto.

Minha vida querida. — Malba Tahan.

# ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Os principais objetivos da Associação, sem prejuizo de quaisquer outras realizações que lhe pareçam oportunas, são os seguintes:

1.º — Organizar permanentemente a estatística da instrução no Brasil;

2.º — Publicar revistas, boletins e relatórios periódicos, sôbre questões de ensino;

3.º — Manter museu escolar permanente, biblioteca pedagógica, sala de conferências e cursos;

4.º — Promover e premiar a elaboração e a publicação de bons livros didáticos;

5.º — Promover congressos de educação regionais ou nacionais;

6.º — Promover a representação do Brasil em congressos de educação no estrangeiro;

7.º — Organizar um arquivo de legislação nacional e estrangeira, sôbre ensino e questões correlatas;

8.º — Facilitar a seus sócios a aquisição de livros e de material escolar;

9.º — Cooperar em tôdas as obras de educação física, moral e cívica;

10.º — Facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliotecas infantís e de outros institutos auxiliares de ensino;

11.º — Auxiliar a intercorrespondência escolar, nacional e regional;

12.º — Organizar obras de mutualidade entre professôres e entre estudantes;

13.º — Estudar e auxiliar a solução do problema da infância abandonada;

14.º — Estimular a educação popular, quer quanto à cultura intelectual, moral e física, quer quanto à instrução profissional.

Estabel. Graf. CANTON & REILE, Praça Cruz Vermelha, 3-A