

CIBEC/INEP



B0027701

ANI  
S.  
TEIXEIRA

Educação  
a Crise  
brasileira



37.014 (81)  
T266e

A EDUCAÇÃO E A CRISE  
BRASILEIRA

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS  
*Série 3.<sup>a</sup>*  
*da*  
BIBLIOTECA PEDAGÓGICA **BRASILEIRA**  
*(Fundada por Fernando de Azevedo)*

Direção  
de  
J. B. DAMASCO PENNA

*A relação completa dos livros publicado» em*  
**ATUALIDADES PEDAGÓGICAS**  
*encontra-se no fim deste volume*

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA

*Série*

3ª

\*

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

*Vol.* 64

ANÍSIO S. TEIXEIRA

A EDUCAÇÃO  
E A CRISE  
BRASILEIRA

COMPANHIA EDITORA NACIONAL  
SÃO PAULO

DE ANÍSIO S. TEIXEIRA

nestas mesmas "Atualidades Pedagógicas"

*Educação Progressiva* - Vol. 3.

*Educação para a Democracia* - Vol. 57.

e, de colaboração com GODOFREDO RANGEL,  
tradução de  
JOHN DEWEY, *Democracia e educação*, vol. 21.

Exemplar N.º

643

1956

Impresso nos Estados Unidos do Brasil  
Printed in the United States of Brazil

## SUMÁRIO

Introdução . . . . .	IX
----------------------	----

### PRIMEIRA. PARTE:

1 — Educação e Unidade Nacional . . . . .	23
2 — A Crise Educacional Brasileira . . . . .	23
3 — Padrões Brasileiros de Educação e Cultura . . . . .	52
4 — A Escola Secundária em Transformação . . . . .	78
5 — A Administração Pública Brasileira e a Educação . . . . .	100
6 — A Reconstrução Educacional Brasileira . . . . .	126
7 — A Educação que nos Convém . . . . .	139
8 — Como Financiar a Educação Brasileira . . . . .	161
9 — O Projeto de Lei das Diretrizes e Bases . . . . .	181

### SECUNDA PARTE:

1 — A Universidade e a Liberdade Humana . . . . .	251
2 — O Espírito Científico e o Mundo Atual . . . . .	277
3 — Bases da Teoria Lógica de Dewey . . . . .	306
4 — Ciência e Humanismo . . . . .	337

## *Nota explicativa*

*Todos os trabalhos incluídos neste livro, inclusive a introdução, são análises, estudos ou palestras, feitas para atender a temas, problemas ou reclamos do ininterrupto debate educacional brasileiro, em que voltei a participar com a restauração do regime democrático, retornando às posições e orientações da reconstrução educacional brasileira, iniciada depois de 1930.*

*Por isto mesmo, os trabalhos não têm pretensão acadêmica ou científica. São antes documentos de crítica e de ação, destinados a chamar a atenção da consciência pública e profissional para os problemas e perigos mais graves da situação educacional brasileira.*

*Embora de circunstância, todas estas páginas têm a unidade de uma coerente filosofia democrática e, acredito, não lhes falte, ainda quando mais ácida se revele a análise, uma nota de impenitente otimismo.*

ANÍSIO TEIXEIRA

## INTRODUÇÃO

*O Brasil está a fazer, agora, a sua revolução industrial, melhor diríamos, tecnológica, com o seu rói de consequências no modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgir da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira.*

*Entre as mudanças da ordem tradicional, ocorridas, como efeitos de tal causa, em nações avançadas no caminho dessa ampla e intensiva industrialização, nem tudo, convém notar, foi e está sendo progresso moral, progresso social, em proporção dos progressos materiais realizados e do aumento de poder alcançado. Certos inconvenientes são manifestos e não devem ser desprezados, numa observação imparcial, para que os evitemos, se possível, ou, ao menos, os atenuemos: a perda do senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, a indiferença ou descaso pelos códigos morais, o gosto pela excitação vazia, senão prejudicial — em detrimento dos valores mais finos e altos da civilização.*

*Mas, enquanto, alguns desses povos avançados, começando mais cedo, ainda nos vagares do século dezanove, que, a rigor, se estendem até 1914, puderam realizar a imensa tarefa da educação popular pela escola, deparando-se agora com o problema da revisão, redireção e refinamento dessa instituição, não chegamos nós a criar um sistema comum e só-*

*Exposição feita por ocasião da posse na direção do Instituto Nacional dos Estudos Pedagógicos.*

*lido de educação popular, e já as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural — que deviam assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as "reformas de base", inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que não chegamos a construir até hoje, já no meado do século vinte.*

*Uma das conseqüências dessa evolução, unilateralmente acelerada, da vida nacional vem sendo a incorporação, sem o devido preparo, das massas do campo e das pequenas cidades ao operariado dos centros industriais e o crescimento vertiginoso das grandes cidades, com os resultados já conhecidos da urbanização intensiva, agravada pela heterogeneidade e ausência de formação dos novos elementos transplantados.*

*Se esse fenômeno, em nações de sólida estabilidade, tem-se revelado causa de profundos desequilíbrios, que não poderá verificar-se aqui, com tal súbita concentração da população ineducada nas cidades em crescimento e a onda de mobilidade a percorrer todo o país, desperto, pelos novos meios de comunicação material e mental, para uma nova e indisfarçável inquietação?*

*Todos estamos a ver ou sentir o estado de confusão e de crise em que estamos imersos, que não é só o da crise geral de todo o mundo, mas esta mesma crise, já de si séria, tornada mais grave pela tenuidade de nossas instituições e pela impaciência insofrida com que as estamos expandindo, sem cuidar da reconstrução do existente nem de dar, ao novo, ou ao que as condições de eficiência ou eficácia que os novos expandimos, tempos estão a exigir.*

*Tudo isso vem resultar na imposição ao sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. Com efeito, não podemos olhar para a escola, hoje, como se fosse ela apenas aquela pacífica e*

quieta instituição, que crescia, paralelamente à civilização, nas mais das vezes com um retardamento nem sempre prejudicial sobre as suas mudanças, mas, sempre, cheia de vigor e rigor moral e até, não raro, excessiva em sua preocupação de jormar e disciplinar o futuro homem. Hoje, no atropelado do crescimento brasileiro e no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão.

O tumulto de forças, deflagradas pelas nossas transformações sociais, fêz, com efeito, do campo educacional o campo preferido para a projeção de sua ação desordenada e contraditória, com a exacerbação de certos defeitos crônicos do ensino nacional, a supressão dos freios e resistências, que antes nos impediam improvisações demasiado perigosas, e o envolvimento de tudo em certa simulação técnico-científica, muito característica do período confuso em que vivemos — simulação que, no fundo e na realidade, não passa de uma rígida e pouco inteligente burocratização.

Examinemos, embora rapidamente, o panorama de nosso ensino.

O ensino brasileiro, por isto mesmo que era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer.

Cultivava-se o homem, no melhor dos casos, para que se ilustrasse nas artes de falar e escrever. Não havia nisto grande erro, pois a sociedade achava-se dividida entre os que trabalhavam e não precisavam educar-se e os que, se trabalhavam, era nos leves e finos trabalhos sociais e públicos, para o que apenas se requeria aquela educação.

Quando a educação, com a democracia a desenvolver-se, passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola. Cumpria criar algo em oposição a tendências vis-

cerais de uma sociedade semi-feudal e aristocrática, e para tal sempre nos revelamos pouco felizes, exatamente por um apego a falsas tradições, pois não creio que se possa falar de "tradições" coloniais, escravocratas, feudais num país que se fez livre e democrático.

De qualquer modo, a nossa resistência aos métodos ativos e de trabalho sempre foi visível na escola primária, que, ou se fazia escola apenas de ler, escrever e contar, ou descambava para um ensino literário, com os seus miúdos sucessos de crianças letradas. No ensino chamado profissional, entretanto, é que mais se revelava a nossa incapacidade para o ensino prático, real e efetivo. Este ensino, porque não podia confinar-se ao livresco e verbalístico, não vingava, oferecendo as suas escolas um espetáculo penoso de instituições murchas e pecas. Só o ensino secundário prosperava, porque aí as tendências nacionais julgavam poder expandir-se, sem a consciência penosa de uma frustração. O ensino superior, embora todo êle de objetivos profissionais, mascarava o seu real academicismo com umas fantasias experimentais menos concretas do que aparatosas.

Todo o ensino sofria, assim, dessa diátese de ensino ornamental: no melhor dos casos, de ilustração e, nos piores, de verbalismo ôco e inútil.

A luta contra esse tipo de ensino sempre foi, entretanto, vigorosa, mesmo ainda no tempo da monarquia, recrudescendo vivamente na república. Uma parte culta e mais lúcida do país tinha perfeita consciência do fenômeno e, nos centros que mais se adiantavam, como em São Paulo "e no Rio, o esforço por uma verdadeira escola primária, por escolas profissionais autênticas e por escolas superiores eficientes e aparelhadas, chega a alguns resultados apreciáveis. Não esqueço nunca a saudável impressão que me causou, em São Paulo, ver ginásios decadentes e escolas profissionais vivas e prósperas.

Nos fins da década de 20 a 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o

ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam.

A primeira fase daquela jornada caracterizou-se por ímpeto construtivo e por um esforço singular pela recuperação da escola, sem perda da prudência, que uma longa consciência de nossa pobreza em recursos humanos nos havia inculcado. Menos do que expansão quantitativa, lutamos por melhorar a qualidade de nossas escolas. Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaaiou-se um ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio, era uma nota corajosa e promissora.

Em meio a tudo, o país crescia, aumentando as exigências em matéria de educação e tornando mais difícil a resistência às tendências improvisadoras, que se avolumavam em face da própria expansão nacional.

Numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se, com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais. O estado de espírito defensivo, que se apoderou da sociedade brasileira, interrompeu aquele ímpeto renovador. Afrouxaram-se as suas resistências ao que, embora aparentemente tradicional, já se mostrava à melhor consciência do país prejudicial à sua formação e ao seu progresso. Houve uma espécie de livre passe indiscriminado para tudo que fosse ou se rotulasse de tradicional e uma vigorosa hostilidade a tudo que fosse ou parecesse ser novo. E a educação — que fora sempre o setor mais sensível para a luta entre o novo e o velho — constituiu-se o grande campo para a derrota do que já havia -de melhor no país em resistência e espírito de reconstrução.

*Entramos em uma fase de condescendência para com os defeitos nacionais, que raiou pela inconsciência. Confundimos dissolução com expansão.*

*Na escola primária — que era a melhor escola brasileira, apesar de todos os pesares — a redução dos horários e a volta aos métodos tradicionais transformaram-na em má escola de ler e escrever, com perda sensível de prestígio social, eficiência e alcance, decorrente de não se haver articulado com o ensino médio e superior e de não mais satisfazer às necessidades mínimas de preparo para a vida.*

*A escola secundária multiplicou-se, quase diríamos ao infinito. Como escola de passar de uma classe social para outra, fêz-se a "escola brasileira". Aí é que a exacerbação de uma falsa filosofia de educação e todos os velhos defeitos de nossa pedagogia passaram a reinar discricionariamente. Como a primária, organizou-se em turnos, reduzindo o período escolar a meio dia, e, à noite, a um terço de dia. Improvisou professores. Sem sequer possuir a modesta pedagogia da escola primária, não a inquietou nenhuma agulhada de consciência na prática dos métodos mais obsoletos de memorização, da simples imposição de conhecimentos inertes e do formalismo das notas e dos exames. Fêz crescer uma indústria de livros didáticos fáceis e fragmentados, "de acordo com o programa", e reentronizou o passar no exame como finalidade suprema e única da tortura, meio jocosa meio trágica, que é o nosso atual ensino secundário. Num país em que a iniciativa privada foi sempre reticente ou apática, para tudo que custa esforços e não remunera amplamente, fêz-se o ensino secundário um dos campos prediletos dessa iniciativa.*

*Mas, não fica aí a conseqüência da nossa perda de resistência aos imediatismos de povo sem verdadeiras e firmes tradições educacionais. Passamos agora a "facilitar" o ensino superior, estamos dissolvendo-o, que a tanto importa a multiplicação numérica e irresponsável de escolas desse nível. Temos mais de SOO escolas superiores, mais de vinte faciãdades de "filosofia, ciências e letras" e outras tantas*

faculdades de "ciências econômicas", isto para somente citar escolas de que não possuíamos nenhuma experiência até uns quinze anos passados. E os processos de "concessão" continuam, tudo levando a crer que o episódio do ensino secundário se vai repetir, no campo mais alto do ensino superior. O espírito é o mesmo que deu em resultado a inflação do ensino secundário: o espírito da educação para o exame e o diploma, do ensino oral, expositivo, com o material único dos apontamentos, nosso ridículo sucedâneo das sebtas coitnbrãs.

Está claro que tal educação não instrui, não prepara, não habilita, não educa. Por que, então, triunfa e prospera? Porque lhe restam ainda duas saídas, sem esquecer a singular versatilidade brasileira, que nos torna capazes de passar vor cima de deficiências educacionais as mais espantosas.

As duas saídas têm sido e são ainda: a alargada porta da função pública e as oportunidades também ampliadas da produção brasileira, uma e outras sem maiores exigências ou padrões de eficiência. Com esse aumento quantitativo das chances de emprego, público e particular, e o baixo índice de produtividade do brasileiro, em qualquer dos dois campos, pagamos a nossa ineficiência, senão simulação educacional. É por aquele preço — parasitismo do emprego público e baixa produtividade, isto é, alto custo da vida — que conseguimos fechar o ciclo e impedir, deste modo, a rutura do equilíbrio. Enquanto o nosso crescimento quantitativo se fizer com a aceleração presente e a aceitação de elementos de qualquer ordem para o preenchimento das nossas necessidades impedir a exigência de melhores requisitos, os serviços educacionais brasileiros continuarão a ser o que são, ajudados pela válvula de segurança do emprego fácil para os seus produtos de segunda ordem.

Há, entretanto, sinais de que estamos chegando a um momento crítico. O número de pseudo-educados já está transbordando das possibilidades de absorção. Isto já se evidencia, claramente, nos exames vestibulares das escolas superiores e nos concursos para cargos públicos e privados.

*Por outro lado, a produção, o comércio e as atividades técnicas superiores começam a dar mostras de inquietação. Há sintomas de uma mudança de atitude, que se revela, pelo menos, por três aspectos, a se refletirem na própria educação. No ensino secundário, pelo aperfeiçoamento voluntário e espontâneo de instituições que, escapando ao tipo corrente de competição, conseguem alunos e recursos suficientes para oferecer um dique ao desejo de educação fácil e formal. Tal não seria possível se também os pais não estivessem a sentir que há vantagem numa educação de melhor qualidade. No ensino superior, por iniciativas sérias, tanto no ensino oficial quanto no particular, para a instauração de regimes novos, como em São Paulo e São José dos Campos, de tempo integral para professores e alunos, e o início de um verdadeiro ensino universitário. Nada disto seria possível, nos moldes da atual burocratização do ensino, se as necessidades nacionais não se estivessem fazendo a tal ponto gritantes que só cumprir as exigências de uma fiscalização burocrática não basta, impondo-se tentames que em muito já as superam.*

*Do ponto de vista da indústria, assistimos a fenômenos dos mais impressionantes e esclarecedores. Está ela tomando a si o problema de formar o trabalhador qualificado e especializado, com um sistema de ensino paralelo ao oficial e isento dos seus defeitos maiores.*

*Mas não nos iludamos. Todo esse mundo de candidatos reprovados nos vestibulares das escolas superiores e nos concursos de cargos públicos e de organismos paraestatais e privados constitui um mundo ludibriado pelas nossas escolas, que injeta na sociedade o veneno de suas decepções ou dos seus desajustamentos. São os frutos amargos do imenso sistema de frustração em que o ensino oficial e oficializado se vem constituindo.*

*Teremos, pois, de dar início a um movimento de reavaliação e reavaliação de nossos esforços em educação.*

*Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à idéia de que há passos e etapas, cronologicamente inevitáveis, para qualquer progresso. Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais frisante a falta de professores capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais? Para restabelecer o domínio deste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais.*

*Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição, que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual o Ministério da Educação e Cultura poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés da atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime, a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser os delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, da troca de informações e esclarecimentos, entre os*

*educadores, nas conferências educacionais. Será um regime de sanções mais de opinião pública e de consciência educacional, a se criar no país, do que de atos de autoridade.*

*A educação nacional está sendo, todos os dias, por leigos e profissionais, apreciada e julgada. Os métodos para estes julgamentos resumem-se, entretanto, nos da opinião pessoal de cada um. Naturalmente, os julgamentos hão de discordar, mesmo entre pessoas de tirocínio comprovado. Temos que nos esforçar por fugir a tais rotinas de simples opinião pessoal, onde ou sempre que desejarmos alcançar ação comum e articulada. Sempre que pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os fatos com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamentos válidos. Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. E' necessário levar o inquérito às práticas educacionais. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los.*

*Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo.*

*Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis de ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes, considerados necessários ou visados pela escola.*

*Enquanto assim não procedemos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo.*

*Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustra de alteração de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional.*

*Se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sobre eles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações, para a condução do trabalho escolar. Em complemento, deveremos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos.*

*Com tais esforços, estaremos dando início ao estudo objetivo da educação e lançando as bases de nossa ciência da educação. Uso esta palavra — ciência — com extremo cuidado, porque, entre nós, dela se vem abusando, como não menos, da palavra técnica.*

*Ao aplicar métodos objetivos e, quando possível, experimentais, não devemos com efeito, perder de vista o sentimento profundo do caráter provisório do conhecimento, mesmo quando ou, talvez, sobretudo, quando científico. A ciência não nos vai fornecer receitas, para as soluções dos nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos, que estaiá contida não só em nossa constituição democrática, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entr° os educadores. Será por este modo que melhor nos deixaremos conduzir pelo método e espírito científico.*

## A EDUCAÇÃO E A UNIDADE NACIONAL

O problema da unidade nacional revela-se tão complexo e tão diverso, que discuti-lo em contraste apenas com a educação poderá parecer uma limitação inibidora.

Não há, assim, outro recurso senão o de fazer preceder estes comentários de algumas considerações gerais que 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, esse tipo de unidade só é conseguido em momentos de perigo e de guerra e, por isto mesmo, também só é aceito como coisa 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 somente suportável temporariamente, em situações excepcionais de crise ou de guerra.

Seja na evolução da vida ou das culturas, diversificação é que é condição de progresso, e uniformidade e especializa-

Palestra pronunciada em 11 de agosto de 1952 na Associação Brasileira de Educação.

ção condições de parada senão de possível extinção ou morte. Na vida esse 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 mutuamente 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 somente nos últimos dois mil anos, isto é, em nossa era, conquistou uma relativa aceleração graças ao desenvolvimento da inteligência especulativa do homem e, em consequência, do seu pensamento literário e científico. Até então as culturas não tinham como não ser altamente inconscientes e, por isso 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 este 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 torna-las conscientes, e, por este 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 somente 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 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 vezes, 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, constrangerido-nos, assim, à homogeneidade de certos elementos culturais, como a língua, a religião e certas formas de sentimentos 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 oerta 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 interesses com a estagnação de determinados traços culturais brasileiros, vemos a cada passo esses grupos se esforçarem frenética-

mente pela conservação de certas uniformidades, mesmo quando o crescimento cultural está saudavelmente impondo diversificação e multiplicidade.

O erro provém, sobretudo, da idéia de que uniformidade, unitariedade, linearidade é um bem, quando, em cultura, é indicação de primitivismo, de selvageirismo, de barbarismo, de não desenvolvimento, ou de ausência de crescimento. Toda 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 apoia. Se o catolicismo continuasse uniforme e unitário, haveria sequer a possibilidade desse florescimento? E o maior ímpeto desse 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 interesse 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 de mortificação, provocada 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 estes são os elementos que promovem o revigoramento e a vida de suas instituições e maneiras de ser.

Além da estagnação, a uniformidade promove, como consequência 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 somente 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 somente 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 deste modo lhe dermos. Não serão instituições que promoverão a sua unidade, mas, o próprio pensamento e sensibilidade da Nação, expresso 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 todas elas, retratando-as, naturalmente, porque seus professores 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 mutuamente. Deste 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 entrefecundar, do que de qualquer plano unificador.

E quando se fala em planos desse gênero, devemos ficar de sobreaviso. Não será bem a unidade que se quer promo-

ver 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 nele 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 inglesa, ou italiana, e vejamos de quanta diversidade, até mesmo de língua, são feitas essas unidades.

No Brasil, temos culturas regionais muito menos diversificadas, todas 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 esse 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 este não é o da unidade nacional, senão o do controle 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 culturas 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.

Cumpramos reconhecer, entretanto, 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 forças sociais e combater outras, no intuito de impedir certas mudanças; ou a de criar uma atmosfera de estudo e de análise, em face das forças sociais em conflito, procurando antes redigi-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 dirigi-las e harmonizá-las. Esta terceira atitude, que é a mais difícil, parece-me também a mais certa. Depois de termos 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 dinamicamente 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 decorrente 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 de 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, preexiste 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 fatores 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 jogo de forças 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 fatores dessas transformações atuam com diferente intensidade nas diversas regiões naturais do seu território e nas diversas unidades políticas federadas, fazendo avançar urnas e deixando outras estacionárias. As diferenças desses níveis de transformação podem trazer desequilíbrios e, em casos extremos, poderiam produzir rupturas.

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

— Ê 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 esses "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 progressos", fatores das desordenadas e perigosas migrações, como forças 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 fatores 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. Politicamente, estamos unidos, não se registrando o mais débil caso de atrito, e, quando algum haja, o desequilíbrio de forças entre os Estados e a União é tão tremendo, que não há meio de precisar a União de sequer 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 fora 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 do que aquelas, cujos modelos rígidos e uniformes representam tão-somente 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 superestrutura 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 propriamente, mas com o domínio da escola, e este será mais exequível se a escola estiver sob o controle único da União. Influenciar o governo federal é muito mais fácil do que influenciar 21 governos locais e, muito mais, do que 1.800 governos municipais. Essa facilidade não decorre pura e simplesmente do maior número destes governos, mas de uma circunstância que cumpre salientar.

A opinião pública não atua como uma força contínua e permanente em todo o país, mas é, indiscutivelmente, mais viva junto aos governos municipais e estaduais do que junto ao governo da União. Este, 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 governo ideal para, sobre êle, concentradamente, se exercitarem os diferentes grupos de pressão que, hoje, procuram controlar o país, a serviço dos seus interesses ou dos seus preconceitos. A vantagem, assim, da centralização não está apenas em reduzir a área onde se vão decidir as coisas — o que já seria uma extraordinária vantagem — mas, ainda, na circunstância de ser o governo mais solicitado e premido por aqueles 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 circunstâncias, por todo um conjunto de circunstâncias. Ademais não tem, propriamente, 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 cha-

marei de primitivos ou imaturos. Seu comportamento é puramente emocional, em função dos interesses 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 eles 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 somente para demonstrar a capacidade de extravagância, e neste sentido é que uso a palavra "radicalismo", a introdução de uma língua morta, como o latim, praticamente desconhecida no país, do dia para a noite, em todas as escolas secundárias e em quase todas as séries. Isto nunca teria sido possível através de governos municipais, ou governos estaduais. Mas o governo federal pode praticar tamanha insanidade sem nenhuma conseqüência. Como, sem nenhuma conseqüência, pode "estatizar" o ensino do modo que o "estatizou".

E tudo é feito por inspiração ou sob a influência instantânea e frenética de grupos de pressão que agem de dentro ou em torno do governo, como se fossem os seus sustentáculos...

A centralização é buscada, assim, não como programa, mas como meio hábil para o exercício do controle 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 este 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 governo 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 controle e o poder que cabem à União não podem, em caso algum, atingir graus de centralização, pelos quais se destrua 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 sobre a educação por parte da União. Ora, este 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 propriamente de programa educacional. A escola brasileira poderá ser, teoricamente, com o regime descentralizado, a mesma escola do regime centralizado. Poderá ser expressão de uma política indiferente quanto às mudanças sociais, 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 toda 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 deste, que é o real aspecto da questão, levar-nos-ia muito longe, mas é indispensável 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-somente 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 sobre a possibilidade de uma liberdade individual absoluta. Sabemos que a vida humana é uma série de servidões, desde as biológicas até as sociais, dominadas todas 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 frustrando-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. Este 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 defini-la. Estes 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 todas 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 submeteremos às suas conclusões, por sua própria natureza relativas, mutáveis e, por vezes, 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 sobre 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 sobre 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 de 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 sobre o ensino não é propriamente a centralização desse 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 sobre 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 professores, 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 eles na educação, confiando inteiramente o poder de pôr e dispor, neste campo, ao Ministério da Educação, cuja ação foi, durante todo esse tempo, uma ação discricionária, em que legislou sobre matéria que jamais poderia ser objeto de lei, mas, sim, da competência profissional, suprimindo, assim, uma condição essencial da liberdade humana, que é a de poder sofrer limitações quanto ao ensino que recebe mas somente quando as mesmas provêm dos órgãos legítimos para impô-las, que são os da competência profissional devidamente estabelecida e pelos métodos especiais que caracterizam a ação desses órgãos, que são os da discussão objetiva e das conclusões provisórias, sempre mutáveis e sujeitas a constante revisão.

As leis de educação podem dispor sobre 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 professores 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 des-

ses 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 esse debate, dorme essa questão fundamental entre o que pode ser regulado por lei — que é uma norma compulsória de toda a comunidade — e o que só pode ser regulado pela força 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 erro de querer resolver, pela lei, o que deve ser deixado para o controle 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 jogo geral de todas as múltiplas forças regionais e locais, integradas no espírito e consciência comuns, que promoverão o livre debate e o livre esclarecimento na imprensa, no livro e na escola independentes e autônomos.

Assim resumiremos todo o nosso argumento:

Excesso de unidade cultural é indicação de barbarismo ou pvmitivismo. Essa homogeneidade e unidade são em muito consequência do alto grau de inconsciência que caracterizam 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. E' a percepção e o conhecimento desse 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 propriamente na unidade e coesão da cultura nacional, mas no controle das escolas para os seus fins próprios, defensivos de interesses e preconceitos. A centralização, afinal, não é uma política cultural nem educacional, mas uma política de poder, de grupos ou camadas sociais absorventes.
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 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 esse esclarecimento só pode ser conseguido, no regime de liberdade democrática, conforme a definimos acima.

## A CRISE EDUCACIONAL BRASILEIRA

**N**ÃO é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira, A divergência surge na análise das causas dessa situação e na indicação da terapêutica mais aconselhável.

Vamos tentar aqui encarar essa situação de pontos de vista mais recuados ou buscar novos ângulos de apreciação, com a esperança de que novas perspectivas, ou visão mais extensa dos fenômenos, nos desfaçam as divergências e sugiram diretrizes comuns ao nosso esforço de recuperação.

Antes de tudo, cumpre definir a educação como função normal da vida social e caracterizar os motivos pelos quais, além dessa educação, buscamos dar aos indivíduos educação formal e escolar.

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. E' por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. E' por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio.

A escola, propriamente dita, somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura, quando esta, já cons-

Palestra pronunciada no curso de administração da Fundação •Getúlio Vargas.

ciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita e o saber pelo livro, cuja transmissão não se pode efetuar senão sistematicamente. A escola surge, pois, assim, como uma instituição já altamente especializada proposta à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte.

Podemos dizer, numa simplificação um tanto ousada, naas em rigor certa, que até o século dezoito, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção.

Um dos resultados, porém, dessa cultura intelectual foi a ciência, cuja aplicação crescente à vida veio revolucionar os métodos de trabalho e de vida do homem. Começa, então, a necessidade de uma educação escolar mais generalizada, destinada a dar a todos aquele treino sem o qual não lhes seria possível viver ou trabalhar com adequação ou integração nos novos níveis a que atingiria a sociedade.

Essa nova escola, já agora para todos ou, pelo menos, para muitos, não tinha por objetivo preparar os especialistas das letras, das ciências e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornado este, pelo desenvolvimento da civilização, suficientemente técnico para exigir também treinamento escolar especial. Ora, para tal modalidade de escola não dispunha a sociedade de nenhuma tradição- Não havia, com efeito, senão as escolas altamente especializadas de treino e preparo de um grupo reduzido de intelectuais, letrados, cientistas e artistas. E a nova escola teve assim, que utilizar a tradição e os métodos das antigas escola\*. Daí

o seu carácter intelectual e livresco, como se a escola comum nada mais fosse que uma expansão da escola tradicional, uma iniciação de toda a gente à carreira de letras, de ciências ou de artes, fruição até então de poucos.

Somente nos fins do século dezenove, começa-se, no mundo, a rever e transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum ou, melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. A escola chamada tradicional, com a sua organização, o seu currículo, os seus métodos, somente teria eficiência para o tipo muito especial de alunos, a que sempre servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fêz uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos.

A reforma dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia, as escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas e as escolas superiores mais técnicas e especializadas. Cada escola passa a procurar servir mais diretamente aos seus fins, independente de qualquer preconceito social ou intelectual. Esse, o sentido da renovação educacional do nosso século.

As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna.

A formação comum dos homens não é formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento. Precipuamente, é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em

uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum. A escola, neste nível, longe de poder ser modelada segundo os antigos padrões acadêmicos, deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura, onde o aluno viva e aprenda as artes e relações da sociedade composta e difícil de que vai útilmente participar. Para essa nova, ativa, vital e progressiva educação, somente agora vem o mundo descobrindo e aplicando as suas técnicas e os seus métodos.

Depois da escola comum, eminentemente formadora de hábitos sociais e mentais, passa o aluno, já adolescente, a escolas especializadas, em que se habilita para a imensa variedade de trabalhos, que oferece a sociedade contemporânea, inclusive o trabalho do estudo e da pesquisa e das grandes profissões chamadas liberais, que, embora tremendamente importantes, constituem apenas um setor da vida hodierna. Em tais escolas especializadas, também hoje muito transformadas, é que se pode encontrar e se encontra ainda algo da velha tradição acadêmica e escolástica.

Essa evolução escolar, com anacronismo inevitável, também se vem realizando entre nós. Estamos, talvez possamos dizer, no período correspondente ao da segunda metade do século dezenove na Europa. A opinião pública tomou-se de certo entusiasmo pela educação e está a exigir escolas para todos. Há, por toda a parte, certo orgulho nos aspectos quantitativos da educação e a pressão se faz tão intensa, que até a limitação de matrícula se torna difícil senão impossível.

Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições européias, entre as quais as tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isto que pressupõe a exis-

tência da cultura especializada que busca conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que se vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para uma sociedade culturalmente mista.

O defeito original, mais profundo e permanente, de nosso esforço empírico de transplantação de padrões europeus para o Brasil, esteve sempre na tendência de suprir as deficiências da realidade por uma declaração legal de equivalência ou validade dos seus resultados. Com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, quando os não podíamos atingir, buscávamos, numa compensação natural, conseguir o reconhecimento, por ato oficial, da situação existente como idêntica à ambicionada. Aplicávamos o princípio até a questões de raça, como o comprovam os decretos de branquidade, dos tempos coloniais.

Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria natural e até explicável, à luz dos resultados que daí advinham para o prestígio nativo, perante a sociedade metropolitana.

A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, uma nação de dupla personalidade, a oficial e a real. A lei e o governo não eram para nós instituições resultantes de condições concretas e limitadas, contingentes, mas algo como um poder mágico, capaz de transformar as coisas por *fiats* milagrosos.

A divisão aceita tácitamente ou nem sequer discutida entre uma diminuta classe dominante e um grande povo analfabeto e deseducado, segundo os padrões convencionais, permitia essa dualidade que nos dava o aspecto de teatro, personificando alguns um elenco "representativo", no palco da nação supostamente civilizada, e estendendo-se, pelo imenso território nacional, silenciosa e *bestificada*, a grande platéia.

Nas últimas décadas, porém, houve desenvolvimentos, camadas sociais se misturaram, parte da massa popular se

incorporou à nação, e já não podemos apenas "representar" de país civilizado. Temos de *ser* um país civilizado. As instituições "transplantadas" não se podem conservar como instituições simbólicas e aparentes, mas têm de se fazer efetivas, extensas e eficazes, sob pena de não atenderem às imposições do real desenvolvimento brasileiro.

É a conjuntura em que nos encontramos. *O progredir ou perecer* de Euclides da Cunha está hoje superado. Progredimos... e pereceremos se não nos organizarmos em condições de poder suportar e dirigir o próprio progresso. E a organização de que aqui falamos não é a de nenhum plano racionalizante, mas de adaptação de nossas instituições à realidade nacional, para que elas não sejam fictícias nem inadequadas, mas os instrumentos eficazes da solução de nossos realíssimos problemas. Devemos reexaminá-las todas, à luz do nosso conhecimento atual das condições brasileiras, a fim de conduzi-las para melhor atenderem aos seus objetivos, na sociedade brasileira, unificada em todo o país. Temos de sair de um estado de ficção institucional para o da realidade institucional, integrando a nação *real* em suas instituições assim tornadas *reais*.

O caso da escola exemplifica e ilustra essas observações. Dentre as instituições, nenhuma, como já dissemos, oferece, ao ser transplantada, maiores perigos de se deformar ou perder mesmo a eficácia. A escola em parte já é de si uma instituição artificial e abstrata, destinada a complementar, apenas a ação de educação, muito mais extensa e profunda, que outras instituições e a própria vida ministram. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas completar-se com as demais instituições e o meio físico e social.

Não é, pois, de admirar que por muito tempo, entre nós, não se tenha tentado senão com extrema prudência a sua transplantação. O fato de os portugueses sempre se terem recusado a transplantar a universidade poder-se-á, talvez, admitir, hoje, como uma prova até de sabedoria, a despeito de todos os motivos de dominação política, que lhes ditaram efetivamente a recusa.

O que é fato é que chegamos à independência sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte de nossa elite formada na Europa, o que continuou a acontecer durante boa parte do império. Como que se percebia obscuramente o perigo de uma transplantação de instituições delicadas e complexas como as da educação, em seus níveis mais altos pelo risco de quebra de padrões...

Durante toda a monarquia, a expansão do sistema escolar se fez com inacreditável lentidão. A consciência dos padrões europeus era muito viva, para que se pensasse poder abrir escolas como se abrem lojas ou armazéns. Por outro lado, o desenvolvimento do país era tão lento e as condições até a abolição, de certo modo, tão estáveis, que a nação não se ressentiu demasiadamente da escassez de sua armadura educacional.

Com a abolição e a república, entramos, porém, no período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão do nosso progresso e do número reduzido de escolas, em que se buscava conservar a todo transe os melhores padrões, rompe-se definitivamente, e começamos a expandir o sistema escolar sem maior reflexão nem prudência.

O fenômeno a registrar era sempre este: a escola, como instituição de cultura, não era realmente exigida e imposta pelo meio brasileiro; representava, antes, um esforço para elevá-lo ao nível de outros meios, de que desejávamos copiar os padrões. Assim, ao ser criada, apresentava algo de semelhante ao modelo que se queria transplantar, mas, logo depois, entrava a se deformar e a se reduzir às condições do ambiente. A luta para mantê-la no nível inicial, permanente e incessante, era vencida pela tendência inevitável para se deteriorar.

Os analistas de nossas escolas sempre assinalaram um impasse: como construir um sistema escolar para uma nação, cuja aspiração de progresso o requer, mas cuja situação real não o determina? Precisávamos de educação. Mas, as condi-

ções existentes não nos haviam preparado para a espécie de educação de que dispunhamos, isto é, copiada de modelos alienígenas, sobretudo europeus. A escola, assim, não podia fugir a certo aspecto irreal, se não absurdo, no melhor dos casos, e, nos demais, paternalista, assistencial e salvador.

A nossa velha tendência nativa para a revalidação, para a transformação da realidade por declaração oficial, exercida a princípio contra a metrópole, para forçá-la a reconhecer-nos virtudes ou qualidades, passou a se exercer contra nós mesmos, ou pôr uns contra os outros.

O legislador, possuído, também êle, do velho vício metropolitano, entrou a fixar condições e padrões para a educação, tomado do susto de que os nativos, entregues a si mesmos, fizessem da escola algo de reprovável. Fora dessas condições, não haveria educação. O governo federal tomou, assim, rigorosamente, as antigas funções da metrópole. E os colonizados, como todos os bons colonizados, entraram a lograr os colonizadores, obtendo o "reconhecimento" para os seus colégios, fossem quais fôssem as suas deficiências, mediante o cumprimento formal dos prazos e demais exigências estabelecidas.

Está claro que nada disso se poderia dar se a educação fosse um processo de preparação real para a vida, pois, então, de nada valeria burlá-lo. Mas, como a escola se fez, muito mais que preparação, um processo de validação, pelo qual nos assegurávamos de um título legal de educado, com todas as vantagens daí decorrentes, a simulação se tornou não somente possível mas até frutuosa.

Tratava-se, na realidade de uma transplantação a que faltavam as condições históricas e sociais, que nutriam e justificavam, nos demais países, de onde as copiávamos, a sua existência e o seu florescimento.

As alternativas, então, haviam de ser o fenecimento, no caso das escolas de tipo profissional, ou a deformação, no caso das escolas de cultura geral. Como as condições sociais do país não exigiam, em rigor, tais escolas, estas últimas se

f eram formais e decorativas e aquelas ficaram abandonadas e vazias.

A justeza dessa observação se comprova, mesmo nos casos de êxito da escola brasileira. Vemos, assim, as escolas chamadas profissionais lograrem certo sucesso em São Paulo e no Rio Grande do Sul, onde as condições sociais e econômicas as recomendavam, e decair nas demais zonas do país, que não haviam chegado ao relativo progresso industrial daqueles Estados. Por outro lado, os três tipos de escolas superiores profissionais — de medicina, engenharia e direito — por isto mesmo respondiam a necessidades reais, também lograram um coeficiente razoável de êxito e eficácia.

Os demais tipos de escola não conseguiram vingar nem criar tradições, deixando o país, na hora que vivemos de expansão e desenvolvimento, sem as diretrizes indispensáveis para o seu progresso educacional. Daí o crescimento atual desordenado e anárquico das escolas e a ameaça em que nos achamos de ver todo o sistema escolar brasileiro transformado em uma farsa e uma simulação.

A crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. A escola transplantada para o nosso meio sofreu deformações que a desfiguram e a levam a assumir funções não previstas nas leis que a buscam disciplinar, impondo-se-nos um exame da situação à luz dessa realidade e não das aparências legais, para descobrirmos as causas e os remédios de sua crise.

Recordamos que, até pouco tempo atrás, a educação escolar era voluntária e destinada àqueles que dispusessem de lazer para recebê-la. Os educados pela escola constituíam uma elite social. A classe dominante é que educava os seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto mais longa.

E foi assim que a educação escolar se ligou indissolúvelmente à idéia de que era um meio de conseguir o indivíduo uma posição social de caráter dominante, conservando-a, se já a tivesse, ou adquirindo-a, caso proviesse de camada social menos privilegiada.

Note-se que as escolas, a princípio mantidas pela Igreja, se fazem depois, independentes e particulares, sob patrocínio discreto e acidental do Estado. Somente no século dezanove é que o Estado entra maciçamente a interferir na educação e, a princípio, apenas para oferecer um *mínimo* de educação escolar, considerado necessário para a nova vida em comum, complexa e progressiva da civilização industrial moderna.

Esse *mínimo*, que logo se faz compulsório, não tem, entretanto, o antigo caráter de manter alto ou elevar o *status* social do educando, mas visa, tão somente, e nunca é demais repetir, dar a todos, aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial.

Ao seu lado, continuava, porém, a existir a educação de classe, com a sua matrícula selecionada, não do ponto de vista das aptidões e capacidades, mas do ponto de vista de padrões herdados e dos recursos econômicos dos seus selecionados alunos. Na Europa e, sobretudo, na França, os dois sistemas escolares coexistiam, lado a lado, separados e estanques. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema popular de educação, destinado a ensinar a trabalhar e a perpetuar o *status* social dos que as freqüentavam, por condições ou contingência. As classes preparatórias (primárias), o liceu, as grandes escolas profissionais e a universidade constituíam o outro sistema destinado às classes abastadas e à conservação do seu alto *status* social. Está claro que freqüentar tais escolas passava a ser um dos meios de participar dos privilégios dessas classes e, desse modo, de ascensão social.

Como o critério da matrícula, nos dois sistemas, não era o do mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, dos pais, a injustiça era flagrante, concorrendo o sistema educacional para a perpetuação da divisão das classes, como ficara historicamente estabelecida. E essa injustiça, em choque com as aspirações democráticas, é que dá lugar à grande luta dos fins do século passado e dos começos deste pela integração dos dois sistemas em um único, com igualdade de oportunidade (unidades para todos).

Desejo, porém, aqui, não tanto acentuar a referida luta, quanto examinar os efeitos, sobre as escolas chamadas secundárias e as superiores de que as primeiras eram os degraus, da matrícula por simples motivos econômicos e não em virtude da capacidade e aptidão dos alunos-

A longa associação da educação escolar com as classes, mais abastadas da sociedade determinou que, só em mínima parte, a escola se fizesse realmente selecionadora de valores. Forçada a receber todos os alunos, cujos pais estivessem em condições de arcar com os ônus de uma educação prolongada dos filhos, independente da sua capacidade individual, a escola desenvolveu uma filosofia de educação, que qualificaríamos de extremamente curiosa, se a ela não estivéssemos tão habituados. Tal filosofia era a de que quanto mais inúteis fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a pertencer às classes mais ou menos abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos, inúteis em si mesmos, mas reputedamente formadores da mente, deveriam, depois, ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social...

E assim se afastou da escola qualquer premência do fator "eficiência", chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de "prático" ou "utilitário" como de pouco edu-

cativo. A escola "acadêmica", isto é, verdadeiramente formadora do espírito e da inteligência, passou a ser algo de vago, senão de misterioso, educando por uma série de exercícios, reputados de ginástica do espírito, capazes de produzir atletas — de todos os pesos, digamos de passagem — do intelecto ou da sensibilidade. Mas, por isto mesmo que buscava resultados tão indiretos e tão elusivos, não podia se ater a critérios severos de eficiência. Os seus resultados só viriam a ser conhecidos mais tarde, na vida, quando os seus alunos, vinte ou trinta anos depois, vitoriosos em suas carreiras, por motivos absolutamente diversos, apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios escolares e dissessem que tudo deviam àquela escola, aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa!

Estou buscando caracterizar a escola tradicional das classes altas da sociedade, nos casos extremos, para poder explicar o espírito de irrealidade e, por conseguinte, a complacência do seu auto-julgamento e a sua falência em funcionar como um aparelho realmente seletivo de valores, antes, pelo contrário, operando como uma perpetuadora das injustiças sociais.

Mas, ao lado do anacronismo, que representaria tal escola, as forças sociais, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, e a renovação científica do preparo para as profissões liberais e técnicas, estavam transformando a educação escolar em um processo de preparo dos homens (de todos os homens) para a sua redistribuição nas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial e complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos, é claro que não visava nenhuma ,pseudo-formação do espírito, mas algo de concreto e objetivo: um treinamento especial para uma ocupação especial. O pêndulo já aí inclinava-se para o outro extremo, criando a tendência para o regime de mero adestramento, que empobreceu tantas dessas escolas.

O importante a notar, em nossa análise, é, porém, que essa educação não objetivava nenhuma específica classificação

social, fosse a de manter ou de fazer ascender o aluno a determinada camada social, mas, simplesmente, ensinar a trabalhar e dar um "meio de vida" ao aluno. Como tal, desde o princípio, não gozou de prestígio social, fazendo-se por toda a parte, a escola para os que não tinham meios de seguir a outra, a escola acadêmica, a qual — ela sim — classificava socialmente e permitia a ascensão às chamadas profissões liberais.

A fusão ou integração dos dois sistemas escolares — o do povo e o das elites — veio se realizando em todos os países, por diferentes processos. Na América do Norte, pela organização de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programa e a livre transferência entre eles. Na Inglaterra, pela "escada contínua" de educação, pela qual se permite que o aluno, seja lá qual fôr a escola que freqüente, possa ascender a todos os graus e variedades de ensino. Na França, pela transferibilidade do aluno de um sistema para outro e por um sistema de bolsas de estudo favorecendo os alunos desprovidos de recursos para a matrícula e a freqüência das escolas seletivas.

Além dessa inter-fusão dos alunos, pela qual se quebrou o dualismo do sistema, do ponto de vista das classes que abasteciam os dois tipos diversos de escolas, processou-se uma verdadeira revisão de métodos e programas, graças à qual as escolas chamadas populares se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas chamadas "clássicas" ou "acadêmicas" se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura moderna, preocupadas com os problemas de seu tempo, sem perda dos seus aspectos culturais, hoje mais inteligentemente compreendidos.

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo

com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas.

No novo sistema educacional, que agora encaramos, a classificação social posterior do aluno é um resultado da redistribuição operada pelo sistema e não um objetivo predeterminedamente visado por certas escolas para um grupo privilegiado de alunos de recursos. O aluno terá as oportunidades que sua capacidade determinar.

Está claro que nenhum país atingiu ainda essa perfeição. Até agora, o que se tem feito é aumentar aquela educação mínima oferecida pelo Estado, até os 16 e os 18 ou 19 anos, e prover um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos, — considerando-se, como realidade iniludível, que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família, ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis.

Entre nós, porém, a evolução de que esboçamos as linhas mestras sofreu desvios e agravantes de toda ordem. Antes do mais, sempre tivemos um sistema dual, embora sem a nitidez do paradigma francês, A escola primária, a escola normal e as chamadas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas, e a escola secundária, as escolas superiores e, por último, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos "desinteressados" ou inúteis em si mesmos, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas.

O Estado tomou, em relação aos dois sistemas, uma atitude muito significativa. Houve, por parte do Estado, algo como uma duplicidade de comportamento.

Com efeito, se, por um lado, pagava um alto tributo de palavras e, por vezes, até de recursos, à educação popular, promovendo o ensino primário e criando escolas normais, profissionais e agrícolas, com sacrifícios tanto mais penosos quanto menos compensadores, por outro lado, estabelecia uma

legislação de privilégio para o chamado ensino secundário, propedêutico às escolas superiores, e firmava, de tal modo indireto, o prestígio incontestável deste ensino sobre o popular e prático.

Se o nosso desenvolvimento social e econômico obedecesse sincronizadamente ao dos demais países considerados civilizados, o embate se daria entre os dois sistemas e o mesmo processo de fusão ou conciliação se efetivaria aqui, como se efetivou, digamos, na Europa.

Mas, o desenvolvimento do Brasil, desigual no espaço, impondo aqui um sistema de escolas, moderno e variado, permitindo ali o anacronismo de escolas de pura e simples classificação social, e desigual no tempo, levando a nação a lidar com as suas crises de desenvolvimento quando as nações que nos fornecem os métodos de ação já de muito as superaram; esse desenvolvimento, diversificado e retardado somente agora vem provocando a crise de educação, que nos cumpre resolver, se não quisermos agravar a situação seriíssima em que se debate a nação com as suas escolas.

Na verdade, o que se está passando no Brasil é um resultado daquelas mesmas forças sociais de democratização do ensino que operavam na Europa e na América, em fins do século dezenove e começo deste século, mas com efeitos funestos, porque não encontraram ou não encontram as ditas forças, entre nós, as duras e sólidas tradições escolares dos países já civilizados.

Se possuíssemos, em relação aos dois sistemas, verdadeiras tradições, vivas, concretizadas em escolas modelares, cada dia que passasse seria mais difícil fazer, fosse uma autêntica escola de tipo "acadêmico" ou "superior", ou uma autêntica escola de tipo profissional ou prático. Mas, como as nossas tradições, ou se quiserem, padrões, são frágeis e sob o embate da inevitável pressão social "democratizadora" se desfazem facilmente, vimos assistindo a uma expansão desordenada e irref letida de escolas... de tipo acadêmico, com vários ou confusos desígnios, em várias e confusas direções.

Mas, por que de tipo acadêmico e superior, e não de tipo técnico ou do chamado ensino profissional? — Não será que está aí uma das pistas para explicação da situação educacional em que se encontra o país?

Já nos referimos à duplicidade ou ambigüidade do Estado em relação à educação pública, no Brasil. O Estado (união e províncias) promove diretamente a educação chamada popular, com as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas e, aparentemente, se desinteressa pelo ensino secundário, para o qual só muito poucos estabelecimentos mantêm. A sua política educacional seria, assim, a de promover um sistema público de educação, caracterizado por escolas populares e de trabalho. Ao mesmo tempo, porém, este mesmo Estado legisla sobre o ensino de modo a anular seu próprio esforço oficial, direto, pela educação popular, profissional e técnica. Com efeito, a legislação sobre o ensino secundário deu-lhe ou reforçou-lhe o privilégio de conduzir ao ensino superior, emprestando-lhe, assim, uma superioridade sobre todos os demais ramos de ensino. E depois disso, permitiu, pelo regime das equiparações, que os colégios particulares gozassem de todas as regalias de colégios oficiais e seus exames fossem válidos para o poder público, quanto a todos os seus efeitos ou alcance. De tal modo, somente o ensino secundário haveria de constituir a *grande via* para a educação das classes mais altas do país, ou dos que a elas pretendessem ascender. O ensino primário, o normal e o técnico-profissional ficaram como becos sem saída, para onde iriam os alunos que não pudessem frequentar o secundário, preparatório do superior.

Tal duplicidade e incongruência legislativa deu como resultado o afluxo natural dos alunos para as escolas secundárias. O Estado julgava que, não as criando nem mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso às mesmas. Mas, não reparou que, embora quase não as mantivesse, reconheceria, pela equiparação, as escolas particulares, quantas aparecerem. E isto era o mesmo, ou era mais do que mantê-las. E, por Outro lado, também não refletiu que, dada a organi-

yação da escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para treino da mente, tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas — para treino das mãos, digamos, a fim de acentuar o contraste — seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo.

Estava, pois, aberto o caminho para a expansão escolar descompassada, a que assistimos em todo o país, nos últimos vinte anos... Uma escola secundária regulamentarmente uniforme e rígida, de caráter acadêmico e portanto fácil de criar e de fazer funcionar, bem ou mal (mais mal do que bem), com o privilégio de escola única ou de passagem única para o ensino superior (passagem naturalmente ambicionada por todos os alunos), entregue ou largada, tão privilegiada e *atraente* escola, à livre iniciativa particular, mediante concessão pública, facilitada sob aleatórias condições e aleatórios controles, rígidos apenas no papelório e quanto a este, sob a complacência protetora de uma toda poderosa burocracia central e centralizadora. E um sistema público de educação — a escola primária, a escola normal, o ensino técnico-profissional e agrícola — sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de *passar* para outras escolas.

Claro que o sistema público de escolas, via de regra, entrou em lento perecimento; enquanto a escola secundária, em sua mor parte, de propriedade privada, mas reconhecida oficialmente, com o privilégio máximo de ser a verdadeiramente *estrada* real da educação, o caminho para todos os caminhos, distribuindo uma educação puramente livresca, facilitada por programas oficiais e rígidos, iniciou a sua carreira triunfal, multiplicando seis vezes a sua matrícula nos últimos vinte anos.

Operada essa expansão, melhor diríamos inflação, segue-se agora — era fatal ou óbvio — a do ensino superior.

A escola secundária propedêutica tem de se continuar na escola superior, multiplicada agora pela simples imposição da massa de alunos "deformados" pela escola secundária li-

vresca e acadêmica. Como as escolas de ensino livresco e acadêmico, baseadas naquela pedagogia do treino da mente, mediante simples preleções e exames, não precisam para existir senão do aluno, do professor e de um local para aulas, era de prever, mas parece não foi previsto, o que aconteceu e acontece ainda. Multiplicaram-se então os ginásios e colégios. E, agora, multiplicam-se as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia. O poder público mantém o seu sistema escolar "desprestigiado": as escolas primárias, as custosíssimas escolas técnico-profissionais e agrícolas, os institutos de educação ou as escolas normais. E a iniciativa privada, pobre e sem recursos, e valendo-se até de modestíssimas subvenções oficiais, que a escoram, mantém o sistema escolar privilegiado, o de mais alto prestígio social e alta procura, das escolas secundárias e superiores, freqüentado por pobres e ricos, com as suas jóias e mensalidades, relativamente bem modestas porque de fato proporcionadas ao modestíssimo ensino que ministram.

Como se vê — e não carregamos nas tintas — o quadro é, no mínimo, algo insólito, desafiando estudos mais completos que lhe esclareçam todos os aspectos.

Mas, tudo isto se fêz possível graças a uma legislação infeliz e ambígua, pela qual o ensino particular passou a gozar do privilégio de ensino público, explorado por concessão do Estado, em franca e vitoriosa competição contra o ensino público mantido pelo Estado, e graças às facilidades de uma pedagogia obsoleta, adotada rígida, uniforme e legalmente para o ensino secundário, em franca oposição à pedagogia mais moderna das escolas públicas primárias e pós-primárias.

A educação e as suas instituições sofrem, ademais, a ação das forças sociais que o desenvolvimento brasileiro vem liberando. A educação de tipo acadêmico e livresco não está sendo procurada pela população brasileira, em virtude dos ensinamentos que ministra, mas pelas vantagens que oferece e pela maior facilidade dos seus estudos. De modo que nem

professores nem alunos lá estão seriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução desses mesmos objetivos à "passagem nos exames". A escola se faz intrinsecamente ineficiente, se assim nos podemos pronunciar, pois, não é peixe nem carne, reduzindo-se a uma série de estudos disparatados e inconseqüentes, se não fossem nocivos.

Mas, a nação não podia se limitar a esse tipo de ensino. A educação de tipo mais eficiente ou, pelo menos, de objetivos mais diretos, visando a aprendizagem de ordem vocacional ou prática, veio, a despeito do desencorajamento legal, se desenvolvendo. E os seus alunos entraram a fazer pressão para que seus estudos fossem igualmente reconhecidos como preparação para os cursos superiores. Esta pressão já se fêz sentir em uma legislação fragmentária, mas de sentido uniforme, que culminou na lei n.º 1.821 de 12/3/1953, que reconhece todos os cursos de nível médio como de graus diretos para o ensino superior. Rompeu, assim, a pura pressão social a rigidez monolítica do ensino chamado secundário privilegiadamente preparatório do superior.

Por outro lado, a própria escola está a dar mostras da insatisfação e a lutar por melhorar e adaptar seus métodos às novas condições do tempo e da época. A revolta contra a uniformidade e rigidez do currículo, contra os programas impostos, contra os livros didáticos fracos e pobres, mas oficialmente aprovados, é manifesta e está a exigir reforma, que venha adaptar a escola secundária aos seus fins de formação do adolescente para as múltiplas ocupações da vida moderna, inclusive (mas não exclusivamente) a eventual continuação dos seus estudos em níveis posteriores de educação, universitários propriamente, ou não.

Existem, pois, diversas forças e tendências em jogo na crise educacional vigente. Com risco de fatigar pela repetição, insistamos nas duas principais, que se contrapõem, com

interações que dificilmente podem redundar num equacionamento feliz.

De um lado, temos o desejo positivo da população por mais educação escolar e a imposição das necessidades de local e de tempo para que essa educação seja melhor, mais eficiente e variada, para as múltiplas ocupações de uma sociedade já em parte industrial e complexa. De outro, temos a nossa pobreza de recursos a buscar, por uma falsa filosofia da educação, fundada em resíduos de uma teoria de treino da mente por estudos abstratos ou livrescos, reduzir a escola a turnos excessivamente curtos e o programa a pobres e disparatados exercícios intelectuais, transformando uma e outro em puro formalismo ou farsa, que pouco diverte e não sei se a alguém ainda pode iludir.

Como resultado, temos a escola com o máximo de quatro horas diárias, a funcionar em turnos (dois e até três), tanto no nível primário quanto no secundário e até no superior. O professor acumulando, ou várias funções, ou várias escolas. E o aluno dividindo o seu tempo em estudo e abandono, na escola primária, e estudo e emprego nas demais escolas, embora servindo mal a ambos.

Somente essa redução de tempo e as condições de trabalho do professor seriam suficientes para que a nossa escola não pudesse ser eficiente. Agravam, porém, ainda mais a situação as confusões pedagógicas, as deformações dos moldes mal copiados de educação acadêmica e intelectualista, esta, aliás, servindo de explicação para o funcionamento da escola nas condições em que funciona.

Com efeito, para que a escola pudesse reduzir as suas atividades ao tempo escasso com que conta e conformar-se com o professor apressado e assoberbado que a serve, foi necessária a adoção de objetivos os mais simplificados possíveis. A escola, assim, visa tão somente, inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o cará-

ter, não estimula ideais os aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revivendo até a apostila ou a "sebenta"!

Assim simplificada, pôde expandir-se e está ainda a expandir-se numericamente, em todos os níveis, reduzindo o período escolar e o conteúdo do ensino a um mínimo, insuficiente não só em quantidade, como em qualidade, pois o pouco que é aprendido não o é realmente, em virtude dos métodos defeituosos de aprendizagem e as escamoteações desta mesma aprendizagem.

Premidos, pois, pela necessidade de expandir as facilidades de educação, estamos a ludibriar a sede popular de escola com essa inflação de deficientes, más e péssimas escolas, que ameaça corromper todo o sistema educacional.

Não há para a conjuntura nenhum remédio fácil nem imediato. Temos de encarar a situação em sua totalidade e dar início a um movimento de contra-marcha na pior das tendências que apontamos, atendendo ou orientando a melhor da melhor forma possível, mobilizando esforços, recursos e cooperações as mais diversas para o mesmo fim.

Uma súmula de providências, tendo em vista meios e fins, ao nosso ver se impõe e aqui a sugerimos, como um esboço:

*Primeiro*, descentralizar administrativamente o ensino, para que a tarefa se torne possível, com a distribuição das responsabilidades pela execução das medidas mais recomendáveis e recomendadas;

*Segundo*, mobilizar os recursos financeiros para a educação, de forma a obter deles (de todos eles, em cooperação e conjugação) maiores resultados. Sugerimos a constituição, com as percentagens previstas na lei magna da Re-

pública, de *fundos de educação* — federal, estaduais, e municipais; estes fundos, administrados por conselhos, organizados com autonomia financeira, administrativa e técnica e todos os poderes necessários para a aplicação dos recursos, inclusive no pagamento de empréstimos e planos de inversões; e os quadros do pessoal e do magistério locais e com tabela de vencimentos locais, permitindo, assim, a adaptação da escola às condições econômicas de cada localidade;

*Terceiro*, estabelecer a continuidade do sistema educacional, com a escola primária obrigatória, o ensino médio variado e flexível e o ensino especializado e superior rico e seletivo;

*Quarto*, prolongar o período escolar ao mínimo de seis horas diárias, tanto no primário quanto no médio, acabando com os turnos e só permitindo o ensino noturno, como escolas de continuação, para suplementação da educação;

*Quinto*, alterar as condições de trabalho do professor, proporcionando-lhe novas bases de remuneração, para não lhe reduzir o período de influência aos escassos minutos de aula. Toda educação é influência de uma pessoa sobre outra, demanda tempo, e nas condições atuais não há tempo para se exercer tão imprescindível influência;

*Sexto*, eliminar todos os modelos e imposições oficiais que estão a produzir efeitos opostos aos previstos, servindo até como justificativa para o mau ensino — como é o caso dos programas oficiais, dos livros didáticos aprovados e do currículo rígido e uniforme;

*Sétimo*, permitir que os dois primeiros anos do curso secundário se façam, complementarmente, nos bons grupos escolares, com auxílio dos melhores professores primários e redução do número desses professores a 4 ou, no máximo, 5;

*Oitavo*, estabelecer o exame de estado para a admissão: ao primeiro ano ginásial; ao terceiro ginásial; ao primeiro colegial e ao colégio universitário, mantido o vestibular para a entrada na universidade;

*Nono*, dividir o curso superior regular em dois ciclos — o básico e o profissional, autorizando nas escolas novas ou sem recursos adequados, apenas o curso básico, e exigindo o exame de estado para a entrada no curso profissional e nos de pós-graduação;

*Décimo*, facultar no ensino superior a constituição de cursos variados de formação, em diferentes níveis, de técnicos e profissionais médios, prevendo sempre a possibilidade de poderem os assim diplomados continuar, ulteriormente, os estudos e terminar os cursos regulares.

Todas essas medidas seriam acompanhadas, em sua execução, por um vasto movimento de inquérito, graças ao qual se esclarecessem devidamente os objetivos a alcançar, se revelassem as deficiências e se corrigissem os erros e os maus resultados, e por uma campanha de renovação de métodos, aperfeiçoamento dos professores e melhoramentos dos livros didáticos, do material de ensino, dos laboratórios, dos prédios e de tudo mais que completa o universo escolar.

Para tudo, impõe-se a reforma radical das leis e do aparelhamento administrativo do ensino.

Resumindo os mais oportunos esclarecimentos, desde logo aqui acrescentamos mais algumas considerações, antes de terminar.

A nossa sugestão consiste em criarmos um sistema educacional para todo o país, em que um inteligente equilíbrio entre a liberdade de ensino e os controles centrais possa dar lugar à expansão escolar mais generalizada possível e do

mesmo passo estimular o progresso ininterrupto das escolas assim criadas e postas sob a responsabilidade dos seus fundadores ou diretores, pela própria responsabilidade estimulados.

Valendo-nos do momento adquirido pela força da opinião pública em relação a um sistema de educação, público e gratuito, e, por outro lado, reconhecendo que os nossos recursos econômicos, materiais e humanos são insuficientes para um sistema efetivo e realmente homogêneo em todo o país, julgamos que é chegada a ocasião para "municipalizar" a escola pública, entregando-a ao município, que a manterá com os recursos do Fundo Escolar Municipal, constituído pelos 20% de sua receita tributária, acrescido da quota do Estado e de possível quota federal.

Essa descentralização da administração e manutenção das escolas irá, antes de mais, ligá-las melhor à comunidade local e, desse modo, vitalizá-las, tornando-as responsáveis perante a comunidade e essa, por sua vez, responsável pelas suas escolas. A seguir, irá permitir, com os seus quadros locais de magistério e pessoal, o custeio desigual das escolas, adaptando-as aos recursos do seu fundo municipal.

Teremos, assim, possibilidades de proporcionar as despesas com a educação aos recursos de fato existentes, tomando possível a existência de escolas com diversidade de custeio e manutenção. O princípio da aplicação dos recursos deverá basear-se na população escolarizável, isto é, a população em idade escolar e suficientemente concentrada para permitir a criação da ou das escolas correspondentes. Recenseada ou estimada essa população, os recursos do Fundo serão divididos pelos alunos potenciais e a quota assim achada constituirá a medida ou o limite do custeio das escolas. Dever-se-á criar um sistema escolar em que o custo por aluno não seja superior àquela quota, na qual deverão ser incluídos o custo da administração, do material, do prédio e do professor. Para tanto deve ser previsto, em lei, que o Fundo Escolar será aplicado nas seguintes proporções: 60% no pagamento ao magistério, 20% em material didático e conservação do prédio,

15% em construção ou ampliação dos prédios e 5% na administração escolar.

O órgão de administração das escolas, em cada município, deve ser um conselho escolar local, constituído, inicialmente, por nomeação do Prefeito, dentre pessoas representativas da sociedade local e de boa reputação. Uma vez constituído, o conselho se renovará, cada dois ou três anos, por um terço, mediante lista tríplice de nomes indicados pela próprio conselho e de nomeação do Prefeito.

Além das limitações legais da aplicação do Fundo Escolar, o Conselho, ao qual compete a nomeação do pessoal do ensino, só poderá escolher para as funções de ensino, de administração ou de serviço, pessoas devidamente licenciadas pelo Departamento Estadual de Educação.

Este Departamento, libertado dos deveres administrativos, terá a seu cargo a expedição de certificados ou licenças para o exercício do magistério e de todo o pessoal que servir no ensino municipal. Mediante esse poder, terá o Estado assegurado condições de aperfeiçoamento crescente do magistério e de todos os demais servidores da educação. Mas, não é só. Como o fundo escolar municipal será constituído dos recursos do município, acrescido da quota por aluno que o Estado lhe destinará, o Departamento Estadual se reserva o direito de aprovar, anualmente, o orçamento municipal da educação, exercendo, desse modo, um segundo poder de controle.

A lei estadual de educação que fixará essa organização deverá, mais ainda, estabelecer o direito de intervenção do Estado sempre que o Conselho Escolar Municipal se afastar de qualquer dos seus deveres em relação à aplicação do fundo escolar.

Já se está a perceber que o Departamento Estadual de Educação deverá ter organização similar ao do órgão municipal de educação. Haverá um Conselho Estadual de Educação, que administrará o Fundo Escolar Estadual, constituído dos 20% da receita tributária do Estado, e nomeará o pessoal do Departamento, cujas funções serão as de fiscali-

zar o funcionamento dos Conselhos dos Municípios, expedir os certificados de licença para exercer o magistério e a administração escolar, em todos os seus aspectos, e prestar aos municípios assistência financeira e técnica no desempenho de sua responsabilidade de manter a educação pública e fiscalizar a privada.

Ao Governo Federal competirá, por sua vez, elaborar a lei de bases e diretrizes da educação nacional — lei complementar da Constituição — e velar pela sua execução em todo o país, por um sistema de assistência financeira e técnica, por meio da qual se efetivará a sua ação supletiva.

Do ponto de vista administrativo assim ficaria estabelecido o sistema do ensino público e privado em todo o país, para o efeito de se facultar a todas as localidades a constituição de suas escolas, reais e não fictícias, modestas mas não falseadas, naturais no sentido de legítimas e não de bastardas, autênticas e progressivas, refletindo os progressos efetivos de cada comunidade e neles se refletindo, por eles influídos e neles influentes.

E como se organizariam tais escolas? Como, em tal diversidade e diversificação, conseguir-se o mínimo indispensável de homogeneidade e equivalência, bem como sobretudo, a segurança de um progresso harmonioso, ao longo de linhas aceitáveis?

Respondo. Mediante a fixação de um certo mínimo de condições externas, como as da duração dos cursos e do número de horas do dia letivo, as da licença para o exercício do magistério e as de um sistema de exames de estado, na passagem do último ano da escola primária para o primeiro da secundária (o atual de admissão ao curso secundário), no início do terceiro e do quinto e ao fim do sétimo anos secundários, para dar ingresso ao colégio universitário, seguindo-se, por último, o vestibular, de entrada nos cursos universitários ou de escolas muito especializadas, de igual nível superior, fora das universidades.

No curso superior, repetir-se-iam esses exames de estado ao fim do curso básico e para a concessão da licença para o

exercício das profissões. Os exames de estado seriam organizados pelos Departamentos Estaduais de Educação até o sétimo ano secundário e, para o ensino superior, pelo Departamento Nacional de Educação, ou pelos organismos de classe, ou grupo profissional.

Com essa divisão de atribuições, ter-se-iam criado no país, as condições pelas quais, sem duplicação, as três ordens governamentais se empenhariam a fundo, cooperativa e inter-relacionadamente, na manutenção de um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância e juventude brasileiras, que possuiria, no seu próprio jogo de poderes e de controles, os elementos para seu indefinido progresso.

No começo, a escola não seria pior nem melhor que a atual. Mas, à medida que se fossem desenvolvendo as virtualidades do sistema e fossem sendo percebidas as possibilidades do regime de responsabilidade assim criado, forças insuspeitadas de iniciativa e de emulação surgiriam para conduzir o conjunto do sistema nacional ou os múltiplos sistemas escolares solidários, ao mais alto nível de decência e eficiência.

Não é, na realidade, com as nossas tradições que nos devemos embriagar, mas com o nosso futuro — o brilhante futuro que nos aguarda, se o soubermos preparar. A Pátria é menos o seu passado que os seus projetos de futuro. Está claro que esses projetos de futuro mergulham as suas raízes no passado e se apoiam no presente. Mas, a sua força vem antes dos objetivos antevistos, da sua projeção no amanhã, do que dos nossos pontos de apoio em nossa história ainda não de todo livre de incertezas e fragilidades.

Somente agora, a bem dizer, começamos a ser uma nação com suas diversas camadas sociais já se incorporando em um todo, que é e em breve ainda mais amplamente será o povo brasileiro, considerado êle, todo êle, como a própria nação e não como parcela desdenhada e obscura, sobre que reinava uma diminuta classe dominante.

Não se compreende, pois, que estejamos a lamentar somente as confusões e desordens presentes, quando temos também motivos para nos rejubilar com o crescimento nacional, aceitando a responsabilidade e o imperativo de, a tempo, deliberarmos sobre as transformações de fundo e forma que devem ser ensaiadas, a fim de conter, afeiçoar e dirigir as novas forças sociais nascentes, para os grandes rumos do nosso desenvolvimento como povo e nação.

Fomos, até ontem, algo de inautêntico, de fictício, confundindo a nação com a sua burocracia e as suas leis inexecutáveis, algumas, e impeditivas do progresso, outras. A tradição colonial do Estado fiscal e do Estado cartório continuou pela monarquia a dentro e pela república, dividindo a nação em duas — a nação real e a nação legal ou oficial. A superestrutura legal, toda ela transplantada de modelos europeus, primeiro portugueses e depois franceses e ingleses e americanos, constituía o nosso esforço canhestro de adaptar instituições estrangeiras e distantes, ao nosso meio. Não levávamos suficientemente em conta que as nossas condições não permitiam, em sua totalidade ou sem sábias e previdentes adaptações, essa transplantação, que trazia, pelo que lhe faltava de adequação ou reajustamentos, mal de origem que lhe iria ser fatal, pelo não desenvolvimento ou pela deformação, em face de condições reais desatendidas.

Tenhamos, agora, a coragem de lançar as bases de uma verdadeira readaptação institucional para o país. Criemos as condições necessárias a uma ampla experimentação social, mediante uma legislação proposta antes a dar os poderes e faculdades de organização do que a "organizar" a educação escolar, a educação nacional, como cousa pré-fabricada e imposta, ao jeito do que nos dava a velha metrópole de reinol e de reiúno...

Com isso, teremos cumprido o disposto na Constituição que declara livre a educação, dentro das diretrizes e bases que cumpre ao Governo Federal fixar, com a plasticidade e flexibilidade indispensáveis a que a *Escola Brasileira*, como uma planta viva e forte, brote e cresça da terra, das condições

e da experiência brasileiras, substituindo a instituição enfermeira, postiça e inviável em que resultou a nossa frustrada tentativa de transplantar somente modelos alheios, muitas vezes já obsoletos nos próprios países de que tentávamos, sem êxito, copiá-los.

Temos de reconstruir a escola brasileira para novas, instantes e mais altas necessidades nacionais, que já podem ser estudadas e conhecidas, a ponto de indicarem por si mesmas os rumos a seguir.

Primeiro, temos que planejar as escolas para o mercado de trabalho existente, desde o que exija apenas o nível primário até o que imponha o nível superior. Em cada caso, temos de adaptar a escola às exigências das atividades correntes. Isto, do ponto de vista propriamente econômico de preparo para produzir.

Do ponto de vista social, mais amplo ou mais elevado, temos que dar à escola a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia e, portanto, estender-lhe os períodos letivos, para se tornarem possíveis em escorreito e saudável ambiente escolar, as influências formadoras adequadas.

A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade.

E é sobre a base desse sistema fundamental, comum e popular de educação, que teremos de formar verdadeiras, autênticas elites, dando aos mais capazes as oportunidades máximas de desenvolvimento. A plasticidade e flexibilidade da escola irá permitir-lhe que se ajuste às condições do aluno e lhe ofereça as condições mais adequadas para o seu aperfeiçoamento para não dizer somente *crescimento*.

## *PADRÕES BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO (ESCOLAR) E CULTURA*

A melhor compreensão, hoje, do fenômeno social de educação nos leva a conceituar as instituições educativas como instrumentos da transmissão da cultura, sua consolidação e sua renovação. Estudar, pois, a educação corresponde realmente a verificar em que grau a cultura de um povo está sendo mantida e nutrida, para sua integração e renovação, como fenômeno histórico, dinâmico. Está claro que tal interpretação da educação como função integrativa e renovadora da cultura nem sempre se pode aplicar às instituições escolares, como têm elas existido até muito recentemente. A realidade, contudo, é que tal interpretação, primordialmente inspirada pelos estudos sobre a educação nas sociedades ditas primitivas, fornece, de qualquer modo, um critério para julgar aquelas instituições escolares e saber até que ponto estão concorrendo para a integração ou desintegração da cultura vigente, seu revigoramento e seu progresso, ampliação, aprofundamento e renovação.

O fenômeno da transmissão da cultura se opera, com efeito, pelo convívio social, nas sociedades elementares ou simples e que chamamos "primitivas". As relações entre os membros da família no seio de cada uma e entre os adultos

e as demais crianças da tribo ou nação, no conjunto das atividades desta, permitem que a criança e o jovem participem diretamente da cultura e a adquiram, com maior ou menor integração, sem o concurso de qualquer instituição intermediária, especializadamente proposta a este fim. A função de educar distribui-se, assim, pela própria sociedade, toda ela, sem nenhuma caracterização específica, salvo a das cerimônias de iniciação e confirmação, que atuam como provas mais ou menos dramáticas, formal e essencialmente simbólicas, da incorporação cultural, que se dá como processada. Toda a cultura regular — implícita nos meios de trabalho ou produção, nas relações decorrentes, nos modos de comportamento social, nos credos e ritos dominantes e nos conhecimentos correntes — transmitia-se desse modo e, ainda hoje, em grande parte, assim se transmite: pela participação direta neles do jovem membro da comunidade.

Com o aparecimento afinal da escrita e o enriquecimento da tradição oral por meio desta nova forma de memória coletiva, é que surgiu propriamente a escola, como instituição de preparação especial do *letrado*, a princípio sacerdote, depois filósofo, pensador, moralista, cronista, eruditos de vários tipos e, por fim, o homem de ofício alto ou "livre", o profissional, o artista e o cientista.

A escola, portanto, não surge como instituição destinada a substituir a influência direta da sociedade, nas suas formas de participação educativa, pela vida de família, pelo trabalho em comum, ritos comuns e recreação em comum; mas, sim, como uma instituição específica para a formação de especialistas da tradição escrita, a *latere*, e sem prejuízo daquela influência social direta, quanto à participação e integração de todos na comunidade.

Não é, por conseguinte, nada de admirar que a escola tenha sido, ou seja como ainda hoje o é, em muitos casos, uma pura escola de letras. Acumulada ou desenvolvida que foi a tradição escrita da humanidade, ler e escrever foram-se tornando artes essenciais para a aquisição dessa tradição, cada vez mais importante na cultura de um povo. Adquiri-

das que fossem tais artes, teria o indivíduo a *possibilidade real*, de, por si só, conseguir até mesmo a plenitude de participação nessa cultura.

E quando, e por fim, ocorreu a necessidade de se dar a todos os indivíduos a oportunidade de partilhar da tradição escrita, que consubstanciava a cultura letrada e mesmo *literária* de um povo, a escola que se instituiu foi a escola de ler e escrever. E tais artes ultra-especiais haviam de ser ensinadas com dificuldade. Daí todo um mundo estranho e extraordinário de "disciplina escolar", de castigos e de prêmios, com que se havia de inculcar na criança e nos jovens o conjunto de conhecimentos e perícias, que constituiriam o programa escolar.

Ensinar se fez sinônimo até de castigar. "Deixa estar que eu lhe *ensino*" ou "deixa estar que a vida lhe ensinará" significa "deixa estar que a vida o castigará". A escola se fez, assim, não a instituição ajustada à demais forças espontâneas e diretas de *educação pela participação*, que existiam e sempre existem na sociedade; mas, uma agência especial, destinada a inculcar artes e conhecimentos desligados e abstraídos de suas funções reais na vida e, como tais, sem sentido, e porque sem sentido, difíceis de aprender, e porque difíceis de aprender, exigindo disciplina e castigos especiais.

Está claro que essa escola não representa a sociedade e que seus padrões não são rigorosamente os padrões da sociedade. Mas, a despeito de tudo, tal escola se situa dentro da sociedade, os seus professores pertencem à sociedade, as suas crianças não vêm de outro planeta, mas, da sociedade, que os envolve, os nutre e, a despeito de tudo, os forma. E, por isto mesmo, apesar de todo o seu artificialismo, é (a escola) expressão da cultura de um povo e nela é que podemos melhor ver muitos dos irredutíveis do carácter nacional, que se afirmam aí mais claros, em virtude mesmo do tipo artificial e artificeioso da instituição, transformada, assim, em "laboratório extravagante das contradições nacionais. "Chassez le naturel, il révient au galop". A escola é mais uma ilustração dessa feliz expressão da sabedoria gaulesa<sup>^</sup>

Entre essa escola dos primórdios da introdução do ensino sistematizado (escolar) na sociedade moderna e que se fez, por fim, universal e a escola contemporânea, de hoje, ocorreu toda uma evolução.

Estamos lentamente chegando a uma situação — quero afirmá-lo — equivalente à inicial, ou já de completa e espontânea integração da tradição escrita e técnica no processo global da vida. A sociedade moderna, neste nosso período da civilização, é uma sociedade institucionalizada, em que toda a cultura se fez efetiva ou presumidamente uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas especialmente para esse fim. A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade — apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea, para recuperar a sua capacidade educativa, perdida, em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais, abstratas ou irreais. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem.

A nova escola, que aqui estamos considerando, é a consequência de uma sociedade emancipada do mero costume, ou da rotina das tradições, governada por instituições deliberadamente estabelecidas por leis e movida por um mecanismo de conhecimentos extremamente complexos e dinâmicos, isto é de natureza experimental ou científica. Nesta sociedade em transformação permanente, a parte de integração espontânea do homem em sua cultura diminui na razão direta em que crescem a complexidade social e a velocidade das mudanças e, daí, a necessidade de se ampliar a *educação intencional*, que é a *educação escolar*, até se tornar a fonte dominante de toda a educação do homem. Assim sendo, a

agência ou instituição que lhe corresponde não pode mais estar *a latere* da sociedade e nem pode estar apenas *dentro* da sociedade, pois, mais do que isto a refletirá, a representará no seu *ser* e no seu *vir a ser*...

A verdadeira nova escola será então o retrato mais lúcido da sociedade a que vai servir. Nela encontraremos, cuidado e cultivado, tudo que a sociedade mais preza, os seus hábitos, as suas rotinas, as suas peculiaridades, e também as suas aspirações, os seus ideais, os seus propósitos, as suas reivindicações.

Está claro que as escolas ainda não são isto. Ao contrário, conservam ainda muito do seu carácter originário de instituições de ensino abstrato e irreal. A tendência generalizada, porém, é para a sua transformação em instituições muito mais amplas, destinadas a condensar e concentrar a experiência social, vista e *realizada* em condições idênticas às da realidade, para que possa educar como educavam e educam ainda as atividades de participação na vida em comum.

Aí estão, para citar dois exemplos correntes mesmo entre países de pequeno desenvolvimento educativo, os jardins de infância e alguns bons institutos de ensino superior, ambos reproduzindo, na prática escolar e em condições especiais, o ambiente social real, para poderem educar e formar.

No jardim de infância, a criança não vai "aprender", mas viver inteligentemente com outras crianças, sob a orientação de uma especialista em crianças na idade correspondente, para conquistar os hábitos de convivência, a capacidade de brincar em grupo, o domínio da linguagem oral e iniciar-se naquele comando emocional indispensável para se fazer uma criatura humana entre outras criaturas humanas, isto é, na sociedade ou comunidade. Todo o artificialismo da velha escola aí desapareceu e com êle todo o suplício do professor e do aluno, para se fazer, em muitos casos, um verdadeiro *jardim* de crianças a crescerem felizes e ajuizadas.

No nível superior — quando a escola é, realmente, uma boa escola profissional ou um bom centro de pesquisas — também encontramos a reprodução, na prática escolar, das condições reais da profissão ou da pesquisa. A atividade é uma atividade integrada, realizada por discípulos e mestres, que sabem o que estão fazendo e que comunicam ao que estão fazendo calor, realidade e entusiasmo. Aprender, então, é, sem dúvida, o prazer dos prazeres. Entre o que vai pela sociedade e o que se realiza na escola não há nenhuma distância, a não ser, em certos casos excepcionais, da escola estar, às vezes, com algum avanço sobre certas práticas correntes da profissão ou, sobre certos interesses imediatos que constroem a pesquisa.

O progresso da re-integração geral ou generalizada da escola nas condições da vida, que hoje se impõe como necessidade, em face das novas condições sociais, ainda se acha retardado em relação à escola primária, à secundária ou média e às próprias escolas superiores, pelo menos as de certo tipo profissional que mais refogem ao domínio do espírito científico. Trata-se, porém, insistamos, de retardamento e não de condições que determinem uma estruturação diferente dessas escolas. Um dos países mais resistentes à mudança, como a França, exatamente por haver atingido, no tipo de escola intelectualista ou de letras, uma singular perfeição, está hoje, apesar de sua longa e alta tradição, em franca e deliberada tentativa de renovação de métodos e programas, instituindo a chamada escola ativa inclusive no próprio nível da escola secundária.

Somente em face dessa aqui sumariada transformação escolar (potencial quando já não efetiva), é que podemos pretender analisar os padrões de educação escolar, como reflexos dos padrões de educação e cultura da sociedade brasileira, procurando demonstrar até que ponto a nossa escola está concorrendo para uma boa integração social ou, pelo contrário, pondo em perigo a nossa mais desejável e desejada integração social.

*Padrões históricos, e padrões vigentes da educação Brasileira*

O Brasil amanheceu para a história ainda em pleno Renascimento, e em coincidência com a eclosão do surto humanista, mas, sob a influência intelectual e espiritual da então jovem Companhia de Jesus, organizada como a força de vanguarda da contra-reforma religiosa.

Por isto mesmo, não haveria de ser o Brasil um campo para a afirmação do individualismo europeu, que se vinha implantando, decorrente da Reforma e do Livre exame, por ela deflagrado e que se ampliou além do que ela pretendeu. Pelo contrário, teve como destino ser um novo mundo de compensação ao que de velho se perdera e em que se buscava reafirmar a doutrina da *autoridade* externa ao indivíduo e o conceito de disciplina social pela obediência à autoridade espiritual e temporal, ambas de origem divina.

Temos, pois, que o nosso período colonial (e não só êle) nunca foi nem poderia ser jamais um período em que nos pudéssemos iniciar na experiência nova do individualismo religioso (protestante) e suas decorrências; e sim, um período de poder absoluto, de caracter mais medieval do que moderno, mitigado apenas pelas condições reais do continente virgem, muito lenta e dispersamente habitado. Sociológica e espiritualmente vivemos os três primeiros séculos em um regime praticamente teocrático e intencionalmente de transplantação-restauração feudal, educados, formados e verdadeiramente governados pelos padres-jesuítas e outros — com acidentais conflitos entre o poder temporal e o espiritual, graças aos quais, às vezes conseguia o indivíduo parcelas de liberdade, quando as conseguia.

A educação escolar da época era a educação dos jesuítas, isto é, uma educação destinada a formar um pequeno grupo de instruídos para o serviço de direção, por eles orientada, da sociedade. Esses instruídos seriam os sacerdotes e alguns leigos, a serviço dos senhores ou da igreja. A profissão da

inteligência não tinha autonomia na época e em tais condições, e ainda menos a poderia ter com a formação jesuítica, cuja excelência era exatamente a de conseguir treinar a inteligência e mantê-la em completa e passiva subordinação. Quando e se alguma inteligência se emancipava... era que o método falhara. 'Embora espetaculares, estes casos, entre tanto, sempre foram raros e arriscados. A história de nossa independência intelectual como que se poderia datar do Marquês de Pombal e da expulsão dos jesuítas.

De qualquer modo, não podemos falar de padrões escolares brasileiros, pois, toda a educação obedecia aos padrões romano-jesuíticos, adotados pela metrópole e impostos à colônia. Os poucos homens cultos tinham formação portuguesa, mesmo quando não eram de nascimento ultra-marino.

Somente a transferência forçada da família real e, depois, a nossa transacionada independência nos iriam trazer, senão as primeiras idéias de educação popular e educação secular, as primeiras instituições de tal natureza. Todo o período manárquico, entretanto, ainda transcorreu mais em meio a "debates" sobre educação, do que em meio a realizações que tivessem vulto para caracterizar verdadeiras tendências nacionais...

A República, contudo, retomou o assunto com certo vigor enfático. No período republicano, ab-initio, já podemos encontrar os germes do que agora vem ocorrendo em toda a federação. Com efeito, as primeiras grandes contradições nacionais entram a revelar-se. Num país conservado em subdesenvolvimento colonial, começam a circular idéias provenientes dos países de maior desenvolvimento. A elite de formação estrangeira fala em todas as reivindicações típicas dos países de estrutura mais ou menos democrático-capitalista, sem refletir, entretanto, que tais reivindicações somente seriam possíveis com o enriquecimento. A educação popular, livre e gratuita, era uma consequência direta do individualismo e do sucesso econômico, multiplicado embora individual ou privado, e o Brasil não tinha condições

nem para uma nem para outra cousa. Por isto mesmo, toda a educação tinha de ser um pio desiderato, de gente bem intencionada mas sem recursos.

Somente existiam os poucos "colégios" secundários para a classe abastada, as pouquíssimas escolas superiores profissionais para essa mesma classe e um ensino primário disperso e de proporções reduzidas para uma parcela nem sempre substancial da população.

Depois da primeira grande guerra mundial, o problema ganha, porém, um certo ar de realidade e entra a preocupar os dirigentes nacionais. Surge, então, uma corrente de opinião a pleitear, não a educação popular ainda por desenvolver, mas a simples e pura alfabetização do povo brasileiro. Até aí, o problema de educação se erguia ante a consciência nacional como um problema semelhante ao dos demais povos, tal como o víamos daqui ou mesmo lá indo. Tratava-se de reproduzir, no país, as escolas como existiam elas nos países desenvolvidos. Não nos ocorria que não tínhamos nem dinheiro para manter, nem cultura tradicional a perpetuar em escolas semelhantes às daqueles países. As tentativas se sucediam com escolas instaladas, às vezes, à perfeição e logo depois decadentes.

A idéia de que não podíamos ter escolas como as estrangeiras, mas devíamos tentar a simples alfabetização do povo brasileiro, devemos convir, triste ou alegremente, foi a primeira idéia brasileira autóctone no campo da educação e, talvez, por isto mesmo, destinada a uma grande carreira ...

Tal idéia estava, entretanto, atrasada de quatro séculos: só era nativa pelo seu anacronismo. Com efeito, a idéia pura e simples de alfabetizar era, no Ocidente, originária da reforma protestante: ensinar a ler para ler a bíblia tivera grande influência na difusão da escola, nos séculos anteriores à revolução francesa. O conceito, porém, de educação popular, em marcha após aquela revolução e desde o primeiro terço do século dezenove, e completamente vitorioso, ainda

nesse século, nos países desenvolvidos, já era bem mais complexo e envolvia, além do ler, escrever e contar, "educação cívica", "educação moral" e começos de iniciação científica, "lições de cousas" ou "noções de ciências físicas e naturais".

Pelas alturas da década dos vinte, já neste século, *descobrimos* nós aquela idéia de simples alfabetização e entra a agitar os crônicos debates educacionais brasileiros o *novíssimo* conflito entre "educação" e "alfabetização". E é este o primeiro conflito real de conceitos ou de padrões educacionais.

Certo grupo de educadores, reconhecendo embora a pobreza brasileira, insistia por uma educação escolar adequada às condições em que já começávamos a ingressar de estado moderno, em processo, embora lento, de incorporação da civilização moderna. Outro grupo deixava-se dominar pelo mito da pura e simples alfabetização. O importante era saber ler. O mais, viria por si, como deveria ter acontecido nos demais países...

A ninguém ocorria verificar que em nenhum país ocorrera semelhante cousa. O puro e simples saber ler podia ter bastado a alguém para ler a *bíblia* em outros tempos, e, por meio dessa leitura, se haver educado. Mas, saber ler e assinar o nome, e nada ter para ler pode sempre valer algo; não transforma, entretanto, a nação, nem habilita o indivíduo ao progresso ou sucesso individual, necessário para o progresso e o sucesso da nação, no regime de "livre competição" e de capitalismo.

Mas, a idéia estava em feliz adequação com os nossos recursos e tinha uma flagrante aparência democrática, tornando-se logo vitoriosa. Washington Luís, então governador de São Paulo, logo a adotou oficialmente no estado líder da União, fazendo-se por assim dizer o seu pioneiro político, com a reforma em que reduziu o período do ensino primário de cinco para três anos. Depois de já tão drástica redução no período escolar, vieram os turnos. E a nossa educa-

ção primária é, hoje, uma simples educação de alfabetização ensinando, e mal, a lêr, escrever e contar... em dois e até três turnos por dia, em semanas de apenas cinco dias, e em anos letivos de 160 dias.

Esse *padrão* educacional, vigorante em nossas escolas primárias, é sem dúvida, para não dizer mais, insuficiente porque não corresponde às necessidades educativas da fase de desenvolvimento que já estamos vivendo nas principais áreas urbanas do país, e representa, sob ares de expansão ou difusão ampliada, um pungente retrocesso social. Os sinais da sua deficiência revelam-se, muito claramente, de dois modos, aliás contraditórios: pela evasão escolar e pela impaciência de obter educação complementar. Na evasão, manifesta-se a decepção do aluno, que não vê utilidade na educação puramente formal que lhe ministram; na impaciência por educação *secundária*, em continuação, manifesta-se a decepção do que logrou ajustar-se ao tipo de ensino formal e já agora vê que só dele se aproveitará se o prosseguir no mesmo sentido, até o curso secundário.

A realidade é que estamos a cultivar padrões escolares primários perfeitamente superados para os tempos em que estamos vivendo. Seja na zona rural, onde se deveria tentar, menos talvez que a escola tradicional de crianças, algo como um centro de educação de adultos, sob a direção de um modesto líder social e servido pelo rádio, seja na zona urbana — a escola tem de ser, hoje, não pode deixar de ser, alguma coisa mais que uma casa de ler, escrever e contar. O nosso conhecimento do processo de aprendizagem e o conhecimento da marcha do processo social de modernização, que está em curso em todo o mundo, leva-nos a compreender que a escola tem de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que serve, constituindo-se em centro de reintegração cultural — o centro de integração das mudanças de qualquer modo em curso, em todos os setores da vida do país.

Isto corresponde sobretudo a uma mudança na formação do magistério — nos padrões da educação dita normal e na elaboração do chamado livro didático, com uma larga substituição do estudo de "matérias" ou disciplinas" pelo estudo de atividades correntes do meio, postas ao nível dos alunos.

Como se acha organizado, o ensino primário brasileiro não é a formação comum do homem brasileiro — do nosso homem, e nem mesmo se pode aceitar que concorra para tal formação; pois é um simples curso preparatório para o ginásio de letras, que o sucede. E padrões escolares neste nível estão, assim, duplamente superados. Superados, como ensino de formação, que como tal não satisfaz as necessidades de educação elementar do educando nacional (e daí a evasão e a repetência tremendamente acentuadas, na escola primária); e superada, mesmo como ensino preparatório de letras, porque este tipo de ensino não convém nem mesmo aos que o vão continuar, passando da escola fundamental para a escola média.

Não se pode, em face disto, julgar que a escola primária esteja cumprindo a sua função de integrar culturalmente a população brasileira ou integrá-la em seu progresso e em suas necessidades.

Ao ensino primário, reduzido no tempo è no programa a mero ensino preparatório e, como tal, duplamente deficiente, — já para os que não o terminam, porque de pouco lhes aproveita o que aprenderam, já para os que o terminam, porque apenas os habilita a continuar uma educação de letras, inadequada para o "ganhar a vida" da maioria do povo brasileiro, — sucede, entre nós, a educação chamada secundária, em que se concentram mais de 80\$ da educação média-

Quais os padrões dessa educação média existentes no país? Até muito recentemente, em rigor, até 1930, a educação média com preocupação popular era chamada técnico-profissional, compreendendo escolas de ofícios, escolas normais, escolas comerciais e escolas agrícolas. A escola chamada secundária — de tipo acadêmico ou pré-acadêmico — não

tinha caracter popular, constituindo simples escolas preparatórias ao ensino superior, com um currículo de humanidades ampliado com algumas línguas estrangeiras e ciências.

Um conflito semelhante ao que devastou o ensino primário já lavrava também nesse nível médio do ensino. Certa parte do país se inclinava pelo ensino técnico-profissional, como o ensino adequado a uma jovem república democrática e capaz de formar o seu operariado qualificado, em contraposição à república frustradamente aristocrática de "funcionários e doutores", que a escola acadêmica de humanidades ou pseudo-humanidades estava a formar e pela qual se batia outra corrente da cultura brasileira.

Como, no ensino primário, o debate entre alfabetização e educação, também aqui o debate entre ensino técnico-profissional e ensino acadêmico se fazia, sob vários aspectos, um debate de idéias e orientação políticas. O Estado resolveu manter apenas ginásios-padrão, de tipo acadêmico, para a formação da chamada cultura geral, deixando a responsabilidade de sua expansão aos particulares, e dispôs-se a ampliar a rede de escolas técnico-profissionais, de escolas normais, de escolas agrônômicas, etc. Pode-se bem ver como esta era a política dominante, observando-se os melhores sistemas escolares da nação — os do Rio de Janeiro (DF) e de São Paulo. Logo após as escolas primárias, erguiam-se as escolas normais e técnico-profissionais, em belos edifícios, servidas por laborioso professorado e distinguidas com a preferência carinhosa dos governos. Ao seu lado, no Distrito Federal, existia um único ginásio oficial, da União, — o "Colégio Pedro II". Em São Paulo, o caso se repetia com pouquíssimos ginásios do Estado e uma rede também oficial de escolas normais e profissionais, algumas de primeira ordem.

Durante certo período, o conflito entre os dois tipos de escolas médias — o popular e profissional e o acadêmico e de "classe" — nem chegou a se inflamar. Era antes um dualismo do que um conflito. Acompanhava, aliás, uma divisão

corrente na Europa, sobretudo na França, com o ensino para a "elite" e o ensino para o povo, o ensino para a chamada "classe dirigente" e o ensino para os dirigidos.

As duas escolas coexistiram de certo modo pacificamente, até a década de 20 a 30, quando começou a se processar a "revolução" brasileira, que ainda continua, e em que a nação está a buscar encontrar-se consigo mesma e elaborar fórmulas próprias para a solução dos seus problemas também próprios.

Nesse período é que começa o país a sentir as contradições de todo o sistema recebido ou imitado passivamente do estrangeiro. Numa das escolas se pretendia educar a mente e noutra as mãos — como se vivêssemos numa sociedade em que uns trabalhassem e produzissem e outros apenas gozassem e contemplassem. Assim fora, em toda a antigüidade e assim fora, com efeito, entre nós, durante o regime colonial e monárquico, fundado na escravidão. Suprimida esta, o nosso enraizado espírito de classe no sentido corrente de qualificação "social" entrou a cultivar uma falsa teoria pedagógica (falsa porque sobretudo caduca), propícia à conservação dos preconceitos caros à nossa tradição.

Na realidade bem vista do mundo, entretanto, desde o renascimento ou desde Bacon, desde o surgimento do método experimental ou científico, ficara, em princípio, definitivamente vencida a idéia de uma educação da mente, oposta à educação das mãos; de uma educação de cultura (ilustração ou iluminação) geral, oposta a uma educação especial ou profissional; de uma educação de classe dirigente, oposta a uma educação de classe dirigida. Toda a educação, *passou* racionalmente, devia passar a ser, uma só, isto é: — a educação para descobrir e para fazer, só havendo nela diferença de graus, de menos e de mais educação ou de educação nisto ou naquilo, mas, toda ela, equivalente e da mesma natureza.

Com efeito, desde que o homem verifica que o seu espírito não era apenas a máquina especulativa e contemplativa, que criara o método dedutivo, mas um instrumento de observação e de descoberta, pensamento e ação se fizeram a

mesma cousa, não podendo ninguém pensar sem agir, nem agir sem pensar. A imensa conciliação assim operada pelo método experimental teria de unir e iria unir o trabalho e o pensamento, a oficina e a escola, a prática e a teoria. Pensar não era, já não era contemplar, mas investigar, e investigar nada mais é que trabalhar com a atenção necessária para descobrir o que se passa no trabalho e daí extrair a *teoria*, que vai depois orientar o trabalho reconstruído e progressivo de todos os que, sem capacidade de descobrir, tenham a capacidade de compreender, pelos resultados, o alcance da descoberta, na prática aplicando-a, por ela orientando-se e com ela elevando o seu pragmatismo.

Desde, pois, a descoberta do método experimental que desaparecera qualquer razão para o dualismo de educação intelectual e educação prática, e toda a posterior sobrevivência da educação intelectualista foi a simples sobrevivência de resíduos culturais de épocas superadas.

Os nossos imediatos e atuantes modelos estrangeiros estavam, porém, dominados ainda pelo velho dualismo para aqui transplantado ou aqui restaurado, e que copiamos servilmente, com as nossas escolas técnico-profissionais ("de ofícios", "de artífices" ou "de aprendizes") imbuídas do espírito e do preconceito de uma educação popular, à parte, anti-intelectual, empírica ou simplesmente prática, como tais, destinadas às classes desfavorecidas e sem prestígio social, e de uma educação de "colégios" ou ginásios, imbuídos do espírito ou do preconceito de uma educação de *classe, qualificada*, pretensamente humanística, literária, intelectualista e teórica, destinada à "elite" ou classe dirigente.

O debate entre os dois tipos de ensino, quando brotava ou se tornava agudo, era, assim, algo de anacrônico, baseado em dois conceitos superados, pois, nem a educação de intelectuais podia ser intelectualista, nem a educação dos trabalhadores, podia ser "empírica" mas, antes, deviam ambas ter o mesmo novo carácter de educação experimental, buscasse a escola, nos seus vários graus, formar o cientista ou o humanista, o profissional superior ou o operário qualificado. O

novo conhecimento era um só. A teoria do maior dos sábios num laboratório de pesquisas, mesmo os do tipo "ciência pura" já era a mesma teoria que dirigia o trabalho do menor dos operários de uma fábrica moderna...

Mas a Europa — de uma parte da qual herdamos o modelo para as nossas escolas — possuía uma civilização histórica, com forte sobrevivência ou persistência de artesanato, em que predominavam o empirismo e os hábitos artísticos de sua população, e não a nova tecnologia do novo pensamento experimental, integrada numa renovada cultura. O desenvolvimento desigual da industrialização, até mesmo ali, impedia mudanças decisivas, sobretudo onde havia estancamento ou lentidão de progresso econômico e deficiências acumuladas de renovação e reintegração da cultura...

Quanto a nós, nada melhor havia — pensava-se ainda — do que copiar os velhos modelos de escolas e os modelos de racionalização que os justificaram, considerados comprovados ou aprovados pelo tempo ou pela tradição, quando não pela relativa eficiência que tiveram.

Surgiram mesmo, então, defensores à *outrance*, tão audazes quanto retardatários da educação profissional, como educação prática, para a massa, e os defensores requintados da educação "clássica" ou "humanista", diziam, concebida como educação literária, para a elite ou para a "formação de nossa elite", insistiam. Essa elite seria educada por meio do latim, com o que se esperava manter algo que se chamava de "nossa civilização". Com uma elite que soubesse latim e uma massa educada dentro dos limites de um estreito empirismo — esperávamos construir u'a nação que em nada desmerecesse dos "grandes modelos europeus".

Tais "grandes modelos europeus" não tinham, porém, esse dualismo educacional por motivo de seu progresso, mas, por motivo de sua história ou antes do peso morto de tradições não descartadas a tempo, algumas ainda à espera de condigno arquivamento... Não era tal dualismo educacional

que as fazia progredir, mas, pelo contrário, se e quando progrediam, ainda era a despeito dele e o seu progresso acabaria por destruí-lo implacavelmente.

A América do Norte, que teve a sorte de não receber a transplantação da idade média, e à qual não chegara nenhum feudalismo de contrabando, fora de tempo, pôde logo emancipar-se desse dualismo e dar à sua educação o caráter de continuidade condizente com a nova compreensão do fenômeno da inteligência humana e da sua atuação na vida. Também lá as escolas médias surgiram já como escolas de latim, já como escolas práticas — mas, depressa, ambas se fundiram numa escola diversificada e múltipla, estudando latim ou carpintaria, com dominante espírito de observação, experimentação e prática.

Entre nós, o dualismo se conservou até bem pouco, com escolas puramente acadêmicas e escolas práticas ou profissionais. Recentemente, as últimas passaram a chamar-se de industriais, no que já revelam um como pressentimento da sua capacidade de formação técnica, e os cursos secundários acadêmicos se fizeram ecléticos, pretendendo ensinar um pouco de tudo.

Com o progresso do espírito democrático, que é, acima de tudo, um espírito de unificação e de destruição dos dualismos intelectuais, que se não encobrem disfarçam os dualismos sociais, o povo resolveu ingressar, não na escola "prática" que a *priori* se lhe destinou, mas na "acadêmica", com tanto maior razão, quanto se pretende que seja esta a escola de formação da "elite" e o povo não vê razão dele também não se fazer "elite", e por tão simples processo, quanto o de estudar somente com a cabeça e não com as mãos e aprender latim e não a trabalhar inteligentemente.

Além, demais, tal escola "acadêmica" nunca foi uma escola cara, e por isto pode existir, e até multiplicar-se, em períodos de, grande pobreza social. Ora, o Brasil, a despeito do seu início ou inícios de progresso, ainda é vastamente pobre, não possuindo recursos para a escola moderna de conhecimentos e saber experimental, com seus laboratórios e ofi-

cinas; logo, que grande "descoberta" não é esta de educação por meio de livros, no melhor dos casos, e, na grande maioria, sem nem sequer livros, mas, apenas, notas ditadas pelo professor, como qualquer velha escola da idade média!

Assim como a escola primária de alfabetização foi a "*descoberta*" brasileira no ensino primário, a escola secundária de letras, de tempo parcial, falsamente intelectualista, falsamente humanista e falsamente eclética, tudo tentando ensinar e nada realmente ensinando, está sendo a "*descoberta*" brasileira no nível médio. Expandimo-la e continuamos a expandi-la... até que se haja de tornar a escola para todos os adolescentes brasileiros.

A nossa esperança — sem paradoxo — está nessa mesma expansão. Buscada como um privilégio, deixará de ser tal, em virtude de sua própria generalização e, nesse dia, um novo processo terá início — o de sua transformação na escola moderna de nível médio, que se há-de criar também no Brasil, em virtude mesmo do seu progresso real.

Do ponto de vista nacional ou de quem vê a nação em sua realidade, os padrões de educação da escola média brasileira estão, assim como os vemos e os expus, longe de atender às necessidades do seu desenvolvimento cultural, quer material, quer social. Ao ímpeto do seu iniciante progresso industrial e às exigências crescentes de sua intensa urbanização, estamos oferecendo uma escola de meias letras, com métodos anacrônicos de memorização, a funcionar em meio ou terço de tempo, e a produzir em série adolescentes desastrosos mental e praticamente, que buscam sobretudo no serviço público já pletórico a sua única possibilidade de emprego.

E daí partimos para o ensino superior. Escasso até bem pouco tempo, prolifera hoje, quase repentinamente, em cerca de 595 cursos, com mais de 64.000 alunos. Se refletirmos que vinte anos atrás, não tínhamos senão 286 cursos com apenas 27.000 alunos, podemos medir a tremenda expansão, que não só no tempo, mas também no espaço, por todos estes vastos Brasis, se pode observar...

A constante brasileira de dualismo (mais um) entre o Brasil que "resiste" e o Brasil que "se adapta" vai também encontrá-se no ensino superior, onde se manifesta pelo conflito entre "ensino livre" e "ensino oficial", paralelo ao conflito "alfabetização *versus* educação", no ensino primário, e ao conflito "ensino técnico-profissional *versus* ensino acadêmico", no ensino médio.

O drama do ensino superior, como o chama com razão Almeida Júnior, está cheio das mesmas lições e, ao meu ver, nos conduz a esclarecimentos idênticos aos que nos trazem os dois outros dramas, o do ensino médio e o do ensino primário.

É sempre o mesmo esforço impotente do governo e da lei para manter "padrões" pré-concebidos, rígidos, uniformes e artificiais, fundados e inspirados nos modelos das escolas européias, para uma nação nas condições as mais descontradadas possíveis de desenvolvimento cultural e de riqueza econômica, — sempre com o mesmo resultado: o não cumprimento generalizado daqueles padrões e conseqüente degradação das condições escolares, que nem são as da lei, nem as de um livre esforço experimental, mas uma desmoralizada e desmoralizante contrafação e simulação de umas e outras, concorrentemente fraudadas e frustradas.

As vacilações e oscilações entre ensino livre e ensino oficial, afinal, se fixaram em um regime misto de ensino oficial e ensino equiparado, mas, já agora, se insinua ou já se ostenta a tendência à *federalização*, como se reconhecida e demonstrada tivesse ficado a impossibilidade, pelo menos econômica, da escola superior privada, que os poderes públicos apenas suplementariam, se e quando necessário fosse.

O grave, porém, não é somente isso, mas, como sempre, o conflito entre padrões legais, abstratos, uniformes e rígidos, e as condições reais de cultura e de recursos do meio, diversificadas, desniveladas e fluidas. Essa contradição, irremovível, de essência, faz com que a expansão do ensino superior — que é uma autêntica necessidade, em princípio — se faça, como a dos outros ensinos, em particular o ensino médio, nas

condições menos desejáveis e, como já disse, até desmoralizantes, porque as novas escolas com aquela necessidade não se equacionam ou mal se ajustam, e não são por isto mesmo germes fiomissores de futuras grandes escolas, mas, de regra, contrafações e simulações grosseiras de algo abstratamente dado como perfeito e acabado e em tudo idêntico às boas e grandes escolas.

Os que julgam que tal situação é irremediável, baseados nas múltiplas experiências da legislação brasileira do ensino superior, estão, ao meu ver, esquecidos de que as condições mudaram ou estão mudando muito no Brasil e que hoje pode-se tentar, com êxito, o que, em outros períodos, fracassou completamente.

Três pontos podemos e devemos fixar, desde agora, como básicos e orientadores: *primeiro*, a necessidade do ensino superior é real e sentida, havendo mercado para os profissionais e especialistas que se vão preparar; *segundo*, a possibilidade de controle e verificação indireta dos resultados do trabalho escolar é muito maior; *terceiro*, o conhecimento do que é um bom ensino superior, muito mais desenvolvido.

E nessas bases, estou em que não se deve ter receio e eu não tenho receio de aconselhar um regime de ensino superior praticamente livre, isto é, com o mínimo de imposição externa, sujeitos os seus resultados ao controle de exames de estado, compreendidos estes, digamos, como hoje são compreendidos os concursos para os cargos públicos.

Parece-me que, desse modo, se criariam as condições para, sem coartar as forças sociais que estão a reclamar novas e legítimas oportunidades educativas, transformar-se a expansão educacional brasileira em um movimento saudável e promissor de tentativas, experiências e esforços, que, gradualmente, iriam se concretizando nas escolas sofríveis, regulares, boas e afinal, nas ótimas que todos desejamos.

A expansão, porém, que se deu e se está cindo não é isto, em face dos motivos que já expusemos. Não se pode, entretanto, negar que, como no nível primário e no médio, o país, do ponto de vista cultural, está, diríamos, a perder o

acanhamento e a tentar, sob esse aspecto, com certa desordem, mas não pequena coragem, ser êle próprio... Não se pode, com efeito, tudo condenar, mesmo no errado... Apesar de não ser de todo *puro* o esforço nacional, apesar de haver muito de falso ou mau interesse na busca indiscriminada dos diplomas, o ímpeto de hoje, sob certos pontos de vista aceitável, é preferível à estagnação de ontem...

Há que aproveitar o novo dinamismo social, que tais atividades provocam ou põem de manifesto, e buscar redirigi-lo no sentido da autêntica construção nacional. A escola superior, sem os velhos requisitos das suas congêneres estrangeiras, improvisada e ardente, é a réplica, no nível universitário, da desabusada atitude que vem tomando o país de fazer educação escolar com a prata da casa. Há uma ingênua e vigorosa confiança no futuro e, sobretudo, um sentido talvez errôneo, mas interessante, de fazer as cousas a nosso modo, sem maiores preocupações já agora de imitação ou de obediência a padrões estrangeiros, e até sem pensar neles, compreendê-los e adaptá-los... Creio que se poderão encontrar aí motivos de esperança...

Tanto a nossa escola primária, quanto a secundária e a superior, podemos dizer que estão sendo criadas em pleno regime de improvisação, e por isto, em condições de fluidez e plasticidade que podem vir a constituir-se em uma grande oportunidade. Tudo está em retirar-lhes as sanções "legais", retirar-lhes os privilégios "legais" e reorientá-las para um progresso real, no mérito, gradual e constante.

Jamais deixei de reconhecer, apesar da extrema severidade com que julgo os nossos padrões escolares, o que há de esplêndido vigor nessa nossa expansão educacional recente e em curso. O interesse e a comovente paixão com que municípios, estados e particulares estão a construir prédios, improvisar professores e fundar escolas, de todo gênero, são, sem dúvida, dignos de amparo e estímulo, a par de diligentes esforços de orientação, sem *parti-pris*, sem imposições, oferecida e livre, compreensivamente aceita, a bem do melhor e do mais promissor em progressividade.

Possamos nós descobrir os modos e meios de coordenar todas essas energias e canalizá-las para um grande e patriótico esforço nacional, autêntico, planejado e vigoroso. Ainda recentemente, caracterizava eu do seguinte modo a conjuntura educacional que estamos vivendo.

Estamos francamente a viver uma fase contraditória da nossa evolução escolar. Se, até recentemente, a luta no país era para se compreender a necessidade de educação escolar, impondo-se uma verdadeira pregação para a criação de escolas e a sua aceitação pelo meio, agora é a população que se bate por escolas e, à míngua de maior esclarecimento, as deseja de qualquer modo, boas ou más, improvisadas ou adequadas.

Como resultado dessa nova consciência social, o sistema escolar brasileiro vem se expandindo, em todos os níveis, com indisfarçável ímpeto e não sem grave perigo para aqueles padrões de qualquer modo indispensáveis para as instituições de ensino de um país jovem e de frágeis tradições de organização cultural.

À vista disto, estão as escolas primárias multiplicando os seus turnos e reduzindo, conseqüentemente, o seu esforço educativo; as escolas secundárias aumentando as suas turmas, congestionando os seus prédios, funcionando também em turnos ou períodos parciais, ou simplesmente, se multiplicando em novos colégios sem instalações nem professores devidamente preparados; as escolas superiores seguem o mesmo caminho, havendo aumentado entre 1940 e 1950, de 91 novas unidades e de 1950 até esta data de 55, achando-se projetadas mais 40 para funcionamento no corrente ano.

São, assim, manifestas as novas forças sociais atuantes no país e que estão a exigir, diria mesmo, a impor a expansão das oportunidades escolares até o presente oferecidas aos brasileiros. O particular desafio lançado por tal imposição ao governo brasileiro é o de conduzir estas novas forças de desenvolvimento de modo que, sem coarctá-las indevidamente, as provoque para a libertação das energias necessárias ao processamento do seu progresso, com o esforço e o sacrifício

que se fazem indispensáveis para que as nossas instituições escolares não se diluam em uma expansão incoerente e contra-producente, sem normas nem padrões.

Tal esforço disciplinador só poderá ser conseguido se as três órbitas do governo da República harmonizarem os seus poderes e os seus recursos nesse grande empreendimento comum, que é o do desenvolvimento de suas instituições escolares.

Presentemente, as atribuições dos poderes da República, municipal, estadual e federal, se duplicam ou se fragmentam e os seus recursos se mantêm totalmente independentes uns dos outros, nas iniciativas que toma cada um deles. Dessa forma, os próprios poderes públicos aumentam a confusão em que se debatem as escolas em seu ímpeto de expansão, gerando uma irresponsabilidade generalizada em relação às conseqüências globais ou de conjunto.

Parece-nos, assim, que seria chegado o momento de se pensar em um plano unificado de ação, em que os três poderes juntariam os seus recursos para uma ação coordenada e contínua, nas órbitas do Município, do Estado e da União, em prol do desenvolvimento disciplinado de suas escolas.

A respeito das dificuldades que, por certo, existem para um plano dessa ordem, cumpre-nos reconhecer que o espírito de nossa Constituição não só o permite como o indica, nos dispositivos do capítulo sobre educação e cultura. Por outro lado, se o plano em vez de optar pelo centralismo da sua autoridade executora, escolher corajosamente a orientação descentralizadora, confio em que venha a despertar insuspeitadas forças de cooperação nos estados e municípios. As linhas fundamentais do plano consistiriam, assim, na atribuição aos poderes municipais da função de administrar a escola primária e, em certos casos, a média e secundária; na atribuição ao Estado da função de formar os professores e manter o ensino médio, secundário e superior; e à União, a função supletiva, de preferência mediante a assistência financeira e técnica, e, além dessa harmônica distribuição de funções, na xinação dos recursos das três ordens governamentais, des-

pendendo o município a totalidade dos seus recursos para educação no ensino primário, no que seria substancialmente ajudado pelo Estado e pela União, os quais, por sua vez, despenderiam, além do que fosse atribuído a essa assistência ao município, os seus restantes recursos na formação do magistério e no ensino médio e superior.

Posto, assim, o sistema escolar público na órbita municipal, ajudado pelas instituições complementares do sistema dos Estados e pela assistência técnica e financeira da União, toda a obra se desenvolveria em uma ação, descentralizada administrativamente, mas unificada no seu planejamento global, evitando-se a duplicação e a expansão unilateral ou extravagante.

### *Conclusão*

Examinamos os padrões escolares no Brasil vigentes, embora e até bem pouco muito pouco brasileiros, e mostramos como a tendência nacional para adapta-los às condições reais de pobreza econômica e de deficiência em tradições progressivas vem reduzindo e simplificando tais padrões, com perigo real para a cultura brasileira, mas, ao mesmo tempo, com certos indisfarçáveis visos já de autonomia. Na realidade, estamos desenvolvendo o sistema escolar existente, que é um sistema anacrônico e deficiente, mas, ao expandi-lo estamos a simplificá-lo e reduzi-lo nas exigências de condições materiais, de conteúdo e de preparo do magistério, isto é, nos seus padrões. A situação, por isto mesmo, tende a ir além dos propósitos explícitos. Operada a simplificação, quase diria, liquidação dos padrões, que não eram genuínos, mas não eram dos mais baixos, outros irão surgir em seu lugar, terão de surgir ainda, oxalá que, por fim, melhores e mais legítimos, porque mais ajustados ou equacionados com a realidade, se de fato o forem, como todos devemos desejar.

Com efeito, o sistema escolar brasileiro é um sistema artificial de ensino, desligado da realidade e da cultura ambiente, com um currículo uniforme, fixado por lei e até programas uniformes e também oficiais, rígidos. É este sistema que está sendo liquidado pela própria expansão escolar desabrida. Dia chegará em que teremos de oficializar a liberdade de ensino, porque ela já terá sido conquistada pelo não cumprimento das leis de ensino, em avançado processo de *des-moralização*, não só da parte dos seus executores como da parte dos que ao seu cumprimento estão obrigados. Cada concessão irregular que se pratica em relação ao ensino secundário ou superior é um golpe nessa legislação, de intenção coercitiva, mas efetivamente sem sanções operantes efetivas. E tais concessões são cada vez mais numerosas, diria mesmo incontroladas ou descontroladas.

Essa liquidação dos padrões escolares "legais" irá determinar o aparecimento de padrões escolares "reais", repito por outras palavras, e obrigar à mudança de legislação. Nesse momento, é que devemos poder abrir, por uma legislação inteligente, e realista, um caminho para o efetivo e autêntico progresso escolar brasileiro, com adequação às condições reais e às exigências ou às aspirações da cultura brasileira.

A confusão atual, vista em perspectiva, é a mais natural possível e, sob certos pontos de vista, até sinal de reação orgânica em busca de saúde, como o alarma da reação febril nos nossos organismos individuais... O sistema escolar legal que aí está é um diminuto *colete de gesso* para um organismo em anseios de expansão. Foi idealizado para *conter*, para *impedir* o desenvolvimento escolar brasileiro. Para tal, imaginaram-se escolas — secundárias e superiores — absolutamente uniformes, requintaram-se as exigências para seu licenciamento, fizeram-se extremas exigências quanto ao professorado e, acreditou-se, em face disto, que as escolas não apareceriam, ou se aparecessem, que seriam *perfeitas*, isto é, perfeitas do ponto de vista preconcebido do legislador livre de peias críticas, pois, uniformes e abstratas, está claro,

que não seriam perfeita», Tem como adaptação ao meio ambiente, nem como instituições destinadas à sua renovação.

Mas, como vimos, as escolas apareceram, quebrando todos os padrões e criando a confusão atual, em que já não há outra saída senão a mudança da legislação — a vigente de todo em todo superada, cumprindo à nova, já agora efetivamente formidável para a escola legitimamente brasileira, admitir e acoroçoar objetivos diversificados e flexíveis, adaptados às condições regionais de cada zona cultural, e adequados aos seus variados desenvolvimentos.

Superada a fantasia legislativa dos sistemas escolares uniformes, ideados pelos caprichos intelectuais do legislador, não iremos conservar e muito menos repetir esses monstruosos códigos de educação, mas, fixar na lei apenas os *objetivos amplos* e *claros* da escola e dar-lhe *recursos* para que ela se crie ou se reajuste e cresça e se aperfeiçoe dentro das condições ambientes, autônoma e responsável, procurando, apesar da diversidade de programas e de condições, certa equivalência de resultados dentro dos objetivos comuns.

Nesse dia, nesse dia somente, poderemos falar a rigor de padrões escolares equivalentes aos padrões de educação e cultura da sociedade brasileira, pois, então, a escola será, na realidade, aquele "meio social especial, purificado e renovador" de que fala Dewey, refletindo, como um espelho, a sociedade a que serve, no que ela tem de melhor, e contribuindo para a retificação dos seus erros ou aspectos menos desejáveis. Esta nova escola, viva e real, veraz ou autêntica, feita sob o figurino concreto do seu próprio meio social e não o figurino artificial, pré-concebido e abstrato da lei, será então, aquela agência ou instituição de que falávamos a princípio, de transmissão, integração e renovação da cultura brasileira, constituindo-se, assim, efetivamente, em maior e eficaz artífice da solidariedade e segurança nacionais.

## A ESCOLA SECUNDÁRIA EM TRANSFORMAÇÃO

A escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma A escola preparatória. Preparava os candidatos ao ensino superior; como escola de "preparatórios", tinha objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamava de cultura geral. Tal escola secundária, como aliás a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior, não visava dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, ministrar uma educação literária, que era toda a educação que a esse tempo se conhecia.

Hoje, não se desconhece que há três tipos de educação: podemos dar, na escola, uma educação literária, uma educação científica, ou uma educação técnica.

Mas, a educação literária era a única educação existente no mundo, até, pelo menos, o século XVII. Até então, em todo o mundo, a única forma de alguém se educar consistia em buscar apropriar-se dos grandes documentos da cultura literária. Eram os grandes livros da literatura grega, os grandes livros da literatura romana, nos quais a ciência era

(\*) Notas taquigráficas da palestra realizada, no seminário de Inspectores de ensino secundário, a convite de seu presidente, Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura.

apenas um balbuciar de ciência, que resumiam os conhecimentos existentes até a época. O conhecimento das línguas clássicas, portanto, e dos monumentos que os seus melhores conhecedores puderam escrever, monumentos artísticos ou monumentos de pensamento, representavam a cultura da época. De maneira que, até então, para um homem se reputar completamente educado, teria que entrar na posse da cultura contida em livros e em *livros* geralmente anteriores à sua época.

Toda a educação consistia em levar o homem a se familiarizar com os grandes documentos literários da cultura grega e da cultura latina, e com os comentários sobre tais culturas, não havendo nenhuma preocupação com a cultura atual, local ou nacional.

Fosse "cultura", fossem "humanidades", nada mais eram que esse apropriar-se da obra literária antiga e anterior à vida contemporânea do período histórico em curso. A escola, até a época a que remontamos, não resolvia nenhum problema presente; os homens se cultivavam para ficar de posse de uma herança literária da humanidade e se fazerem os seus apreciadores e os seus comentadores ou continuadores.

Somente a partir do século XVII, podemos falar em uma cultura própria da época. Vale lembrar que, em rigor, podemos datar a ciência de Descartes. O que havia antes, era começo, relativamente insignificante, e, sobretudo, sem nenhum reflexo sobre a vida prática dos homens.

Vejam bem que a cultura não visava a resolver nenhum problema de produção econômica, nem resolver nenhum problema material ou prático da vida corrente. A escola cultivava certas pessoas, transmitindo-lhes a herança intelectual da espécie, herança que estava consubstanciada em certos grandes livros. Era esta a chamada educação humanística. Conhecer a cultura grega e a cultura romana importava em ser educado nas humanidades. Tais "humanidades" produziam o que se chamava o homem livre: a educação liberal, quer dizer, a educação pela qual o homem, tomando conhe-

cimento de todas as conquistas intelectuais dos antigos, se fazia um homem livre, isto é, um homem com o poder que a sabedoria antiga até então dava aos seus portadores.

Ora, a sabedoria antiga, apesar de toda a sua extrema importância, desenvolveu-se e em-se desenvolvendo em toda a humanidade, até os nossos dias mas, sobretudo, vem se desenvolvendo, a partir do século XVII, no sentido de se fazer uma cultura científica e depois técnica. A escola, entretanto, continuou no seu hábito de transmitir uma cultura pretérita, só do passado...

Ainda no século XIX, um país como a França conserva a educação secundária de tipo humanístico, destinada a transmitir aos seus alunos a cultura greco-romana, a cultura chamada clássica, porque esta é que seria a cultura formadora, ignorando as outras culturas que se vinham elaborando, desde o século XVII, e que, resultado de transformações da sociedade, por seu turno, estavam começando a transformar acentuadamente a vida humana.

Ao findar o século XIX, é que surge uma certa inquietação e se começa a perceber que tal educação já não atendia aos problemas contemporâneos. Cultura, sobretudo do século XIX até os nossos dias, não podia ser apenas o conhecimento de coisas existentes em livros de uma cultura passada. A cultura da época, a cultura contemporânea, predominantemente científica e técnica, e, quando literária, constituída por grandes documentos literários da fase histórica em curso, tem que ser o objetivo da escola, pois agora já temos a nossa própria civilização com a sua literatura, a sua ciência e as suas técnicas-

E se analisarmos desde o fim do século XIX, mais profundamente, o problema da educação adequada ao nosso tempo, verificamos que a educação técnica, e não a literária ou mesmo a científica, é que deveria ser a educação comum a todos os homens. A literária já é uma especialidade, a científica ainda, outra especialidade, e a técnica é que passa a ser a educação generalizada, necessária a todos e que todos devem possuir.

Aliás, — e aqui destaco — seja a educação predominantemente literária, seja a científica ou a técnica, todas elas, em rigor, participam dos três aspectos da educação.

Ninguém adquire — para só considerar a mais tradicional — uma educação literária, se não adquire as técnicas do trabalho literário, que se baseiam nos aspectos científicos do conhecimento da língua e da literatura. Uma coisa é o primeiro deslumbramento com a literatura, em que se vive a fase de consumo, encantado com as maravilhas que a literatura oferece, e outra coisa é a segunda fase, pela qual alguém se faz literato e conquista o pleno conhecimento da língua e da sua gramática. Este conhecimento é tão científico quanto qualquer outro conhecimento de ciência. Assim como, em ciência, teria que conhecer a *gramática* da ciência em literatura, teria que conhecer a *ciência* da língua e da literatura. E para passar a ser um produtor em literatura, terá o estudante também que aprender as *técnicas* da literatura.

Com efeito, toda e qualquer educação, sabemo-lo hoje, é, fundamentalmente, técnica, embora tenha e deva ter sempre seus aspectos científicos e literários ou estéticos. Daí, também a impropriedade do conceito restrito de educação humanística, que herdamos da Idade Média. Como só existia, outrora, a educação literária, considerávamos a educação científica ou técnica, como formas à parte, mecânicas e limitadas de educação, sem a harmonia e o sentido integrador da educação literária. Hoje, toda a educação deve ser essencialmente técnica, com o enriquecimento do aspecto científico, quando pudermos ensinar o fundamento teórico das técnicas, e do aspecto literário ou estético, quando ensinarmos também o sentido humano das técnicas e lhes acrescentarmos essa dimensão imaginativa.

Em relação à educação secundária, em particular, quer isto dizer que, assim como no passado a indenticávamos com a educação literária, hoje devemos identificá-la com a educação técnica. Na vida moderna, toda educação secundária, isto é, a educação que sucede à comum educação funda-

mental ou básica, elementar ou primária, deve ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário. Mas, em todos esses três campos, cumpre que a educação cultive as três modalidades de uma verdadeira formação integral, ensinando as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas./ Em cada um dos três campos, seja no da educação literária, seja no da científica ou seja no da técnica, há que seguir os três estágios de uma verdadeira formação humana contemporânea. E, neste sentido, todas as três educações serão educação humanística.

Até aqui, um lado da evolução da escola secundária. O outro lado da evolução está no fato de que, no curso da história, a escola secundária, que tinha por finalidade exclusiva preparar um pequeno grupo de "pessoas cultas" ou o dos "intelectuais", de trabalhadores da "elite", de literatos, a escola secundária, em virtude da evolução da própria civilização, passou a ser uma instituição absolutamente necessária, não já para a ilustração de alguns espíritos, não já para habilitar aquele grupo especializado de intelectuais, de trabalhadores de nível científico ou técnico ou literário, mas para habilitar os homens a viver adequada e inteligentemente.

Com efeito, anteriormente, o trabalho e a produção estavam fora da escola. Somente com a civilização contemporânea, civilização que tem apenas 150, ou melhor, 100 anos, porque somente há 100 anos os resultados propriamente da ciência e dos laboratórios estão sendo aplicados à vida, é que a arte de viver passou a precisar de ser aprendida, e aprendida na escola.

Até 1850, podíamos em rigor dizer que a vida evolvia melhorando empiricamente as suas técnicas de produção, as suas técnicas de trabalho, mas sem sofrer nenhuma ação direta e patente da ciência. Esta, como obra intencional, for-

mulada teoricamente pelos homens, não se aplicava à vida. Aplicou-se, entretanto, e mais e mais, a partir da máquina a vapor, e, depois dessa aplicação da máquina a vapor, é que passamos sucessivamente a sofrer-lhe o impacto e a ver a vida modificada e alterada, cada vez mais, pelas tecnologias, pelas técnicas que decorriam do conhecimento elaborado pelo homem, dos seus conhecimentos teóricos e científicos.

Ora, é esta civilização tecnológica, esta civilização de aplicações de ciência, "cada vez "mais numerosas e em ritmo acelerado, é ela que está transformando toda a nossa vida, transformando nossos métodos de alimentação, nossos métodos de vestir, nossos métodos de residir, nossos métodos de comportamento, criando condições novas para a nossa própria evolução pessoal. E é esta nova civilização que passou a exigir, para todos os indivíduos, não um mínimo de educação escolar, mas uma educação escolar suficientemente desenvolvida para nos permitir viver e compreender as novas complexidades da vida.

Não se trata mais — note-se bem — de educação, pura e simples, que desta sempre a humanidade precisou; mas de *educação escolar*, isto é, educação que se recebe especialmente, numa instituição especial, chamada escola. Anteriormente à nossa época, o homem se educava para a vida, vivendo, e ia à escola aprender certas técnicas de que precisava, ou para a profissão, ou para a ilustração. Do século XIX em diante, começa a surgir a necessidade absoluta de educação escolar para todos.

O Estado, então, assume a responsabilidade do processo educativo escolar, que a humanidade havia, desde os tempos anais remotos, considerado um processo altamente especializado para algumas pessoas, e cria a escola primária compulsória, obrigatória para todos. Esta escola primária é uma escola que dá aquele mínimo que o Estado pode pagar de educação, mas como é uma educação para todos, já não é a educação puramente intelectual, já não é uma educação livresca, já não é uma educação especializada, científica, lite-

rária ou técnica, mas é a educação comum de que qualquer pessoa precisa para poder viver.

Uma educação desse tipo, desde o início adotou certos aspectos práticos. Não era, pura e simplesmente, uma réplica elementar da escola tradicional e convencional, a ensinar cousas abstratas ou de outra época. A escola primária nasce assim com um pouco de preocupação pela realidade ambiente, ao lado da escola secundária tradicional, intelectualista e livresca, distanciada da vida, do contemporâneo e das necessidades práticas da existência. Porque, como já acentuei, a escola tradicional visava à aquisição de uma cultura anterior à sua época, cultura que se assimilava, a princípio, numa língua morta. Com efeito, era pelo latim, no chamado ocidente, que o homem se cultivava, pelo latim é que se transferia para a comunidade dos homens cultos e passava a viver entre os seus clássicos, distante da realidade contemporânea e da vida corrente, cujo conteúdo não interessava à escola, isto é, às escolas tradicionais antigas, secundária e superior, que precederam a escola primária, de constituição muito mais recente. Foi esta escola primária que deu início a uma pedagogia de certo modo diferente da tradicional. Sendo uma escola despreziosa e prática, admitia que ao lado de ler, escrever e contar, pudesse acrescentar algo de educação religiosa, moral e utilitária. Tal escola primária, sem feições intelectualistas, nos países de evolução normal, chegou a evolver paralelamente ao outro sistema tradicional de educação. Na França, na Europa toda, de um modo geral, verificamos o dualismo de um sistema de educação popular e de um sistema de educação para elite, ou educação secundária e superior, lado a lado. O sistema de educação popular passou logo a compreender a escola primária e escolas posteriores à primária, como a escola complementar, que muitos de nós chegamos a conhecer mesmo no Brasil, e que, na França, era a escola primária superior, seguida de escola normal para a formação de professores primários. Tal sistema existia paralelamente ao outro sistema, acadêmico, das esco-

las secundárias e superiores. O acadêmico preparava a "elite" e o "popular preparava "o povo".

Que se está dando presentemente? Está-se dando, não somente no Brasil, mas no mundo inteiro, a transformação da escola secundária, no sentido de perder o caráter de escola de "elite", o caráter de escola intelectualista, e de adotar a pedagogia e a psicologia da escola primária. Não se trata de uma luta de sistemas pedagógicos, mas de um desenvolvimento institucional, conseqüente a mudanças sociais. Primeiro, há a mudança de clientela da escola secundária, que já não é especificamente a de pessoas que se destinem ao ensino superior. Já agora a clientela é mais de pessoas que, julgando o ensino primário insuficiente para a sua formação desejam de qualquer modo continuar, prolongar a sua educação. Buscam, então, a secundária, porque esta educação secundária, dentre os diversos ramos da educação média, é a de mais prestígio e além disto, a única que até pouco tempo atrás permitia a continuação indefinida da educação, até os níveis mais altos. O sistema paralelo "popular" de escolas médias — escolas normais e profissionais — não assegurava a possibilidade de continuação da educação. Daí não merecerem tais escolas a preferência das camadas populares em ascensão e com um novo senso dos seus direitos. Estas escolas nunca conseguiram prestígio equivalente ao da escola secundária, aureolada pela idéia de que ministraria cultura geral, cultura humanística, destinada a conduzir à elite, ao nível das classes dominantes, freqüentada que sempre fora antes somente por pessoas com suficiente lazer para fazer cultura, adquirir cultura e gozar a cultura-

As novas gerações, cada vez mais oriundas das camadas populares, buscam essa escola, na ilusão de que, não somente vão ali adquirir a "melhor" educação, uma vez que a escola se destinava aos "melhores" ou melhor classificados socialmente, como também o meio mais fácil de "melhorarem" ou se "reclassificarem" melhor socialmente. Mas, tal mudança de clientela vai, inevitavelmente, mudar a escola. Com' efeito, tomada de assalto, a escola secundária está-se multi-

plicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo desse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas, em transformação constante.

Este é o fato que cumpre reconhecer. Todos os brasileiros estão querendo ter educação secundária, estão ganhando consciência dessa necessidade e querem ter a educação secundária, e uma educação secundária que lhes abra todas as portas. Por isto não desejam a educação técnico-profissional, nem a normal, nem a industrial, que lhes vedam alguns caminhos de acesso social.

Este movimento é absolutamente geral em todo o mundo. Na França, em 1930, a despeito dos seus quarenta milhões de habitantes, havia apenas cerca de 100.000 alunos no ensino secundário. Hoje, está com o mesmo problema que nós, tem mais de um milhão de alunos no ensino secundário. E esta proporção, note-se, já foi ultrapassada por nações outras, mais renovadas na base econômica e nos seus ritmos de progresso. O movimento de massas — pelo qual as camadas que não pertenciam às chamadas elites e, longe delas, não tinham lazer nem condições econômicas suficientes para prolongar a sua educação, estão todas buscando educação secundária — vai transformar fundamentalmente essa educação secundária.

A reforma de 1902 na França dividia o velho curso humanístico em 4 ramos, que, no fundo, se resumiam em dois, como os daqui, depois de 1937 — o clássico e o científico. Já no começo deste século, a França se vira coagida assim a quebrar a rigidez da formação humanística, reconhecendo ao lado das humanidades clássicas as "humanidades" modernas. Era ainda um dualismo que haveria de evolver para o pluralismo americano ou, melhor, para uma compreensão mais ampla e unitária da cultura, que pode ser transmitida "humanis-

ticamente" em qualquer dos seus aspectos, seja literário, científico ou técnico.

E' o novo sentido que se define da escola secundária, cuja evolução se irá fazer fatalmente em virtude do crescimento de sua clientela, hoje, diversificada e múltipla, e, em virtude dessa compreensão mais perfeita da cultura de nossa época, toda ela hoje científica ou técnica, e entretanto capaz, pela natureza teórica dos seus conhecimentos e pela amplitude humana de sua aplicação, de produzir uma educação humanística. A escola secundária vai-se fazer a escola para os adolescentes, destinada a prolongar a educação humana além do período primário, oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades. Em vez de ser uma escola exclusivamente de elite, com uma pequena matrícula de alunos predispostos a se fazerem heleenistas, latinistas, cientistas ou, de modo geral, intelectuais; será uma escola para todos, a todos educando e orientando segundo suas aptidões, para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências. Está claro que tal escola, visando a educação de muitos, senão de todos, não pode ter a pretensão de fazê-los todos "intelectuais", no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra. Mas se todos não serão intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participarem de uma civilização que não é simplesmente empírica, mas racional e científica, intencionalmente construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios.

A nova pedagogia da nova escola secundária será assim, a pedagogia da formação do adolescente, insistimos; como a da escola primária é a pedagogia da formação da criança, O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões. Sempre, entretanto, se poderá dizer que a educação

se fará ou predominantemente literária, ou predominantemente científica, ou predominantemente técnica, conforme os interesses dos alunos, os seus talentos e a sua capacidade. Em cada um desses aspectos, haverá ainda variedades, pois, em rigor, toda educação atende ao individual e cada aluno se educará de um modo especial ou com um cunho pessoal. O importante é saber que, nas condições atuais do conhecimento humano, a escola pode dar uma educação integral mediante o ensino adequado de qualquer programa. A regra de ouro é ensinar pouco e bem, pois se fôr *bem*, o pouco permitirá que, depois, o aluno se auto-eduque. A particularidade do homem é ser êle auto-didata. Os animais podem ser "ensinados", ou melhor "adestrados", o homem não é "ensinado" mas aprende por si. E a finalidade da escola é torná-lo capaz de fazê-lo ampla e abundantemente, poupando-lhe desperdícios e descaminhos evitáveis. Por isto é que a escola secundária inglesa ou americana tem a liberdade que possui de organização de programa, de seriação e de método, sujeita a inglesa somente à limitação de exame final feito na Universidade.

A solução por mim aventada de exame de Estado, entre nós, visa poder levar a escola secundária a essa liberdade de organização e variedade de níveis, inevitável pelo menos na sua fase atual de desenvolvimento, sujeitando-a entretanto, a esse controle remoto dos exames finais ou de passagem de um curso a outro. Somente, assim, poderemos olhar sem receio para a expansão irrefreável do ensino secundário. Permitir essa expansão sem medida nem padrões, e dar a todas as escolas o benefício da sanção oficial, indistintamente, é igualizar cousas desiguais e desmoralizar a boa educação em face da sofrível e da absolutamente má... Demos liberdade à escola secundária e classifiquemos e julgemos, no fim da jornada, os seus produtos, os seus alunos, dando a cada um segundo o que cada um adquiriu na sua luta livre pela educação. Assim é na Inglaterra. Só existe uma limitação: o aluno tem que passar por um exame, perante professores estranhos, ao entrar na Universidade.

Não vejo razão para não tentarmos algo de semelhante. Mais; não vejo meio de evitar uma solução desse gênero. Pois, a escola secundária, por motivo da sua expansão, terá de adotar a pedagogia da escola popular, isto é, escola para todos, e neste sentido, da escola primária. E escola tal se caracteriza por não ser uma escola intelectualista e livresca, mas uma escola de formação prática, com programas utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida. Nisto se terá de transformar a escola secundária, uma vez passando a ser a continuação da escola primária.

Ora, ninguém repete que essa continuação da escola primária seja uma perda de categoria para a escola secundária. A escola primária, também desde 1900, pelo menos, vem passando por uma transformação e uma reforma de métodos e de objetivos muito grande. A escola primária está sendo a escola mais ambiciosa dos três tipos de escola que possuímos. É uma escola que está visando formar efetivamente a criança, não só intelectualmente, mas moral e praticamente, quer dizer, visa dar-lhe educação nos três grandes aspectos que a educação pode assumir. De maneira que se a escola secundária continuar a escola primária, não irá perder, antes ganhar categoria, porque as diferenças de educação, como educação para todos e ajustada a cada indivíduo, são apenas as que decorram das diferentes idades dos respectivos alunos.

Caberia aqui uma rápida análise do processo educativo como o concebe Whitehead, num daqueles seus pequenos e penetrantes ensaios, condensados no seu livro "Aims of Education". Whitehead esclarece aí que a educação tem um ritmo próprio, ritmo que é o ritmo do espírito humano na aquisição do conhecimento. A primeira fase do conhecimento é a fase de romance como compreendem os anglo-saxões esse termo, isto é, uma fase imaginativa, a segunda fase, a da precisão e do detalhe e a terceira, a da generalização. Na primeira fase, o conhecimento deve ser adquirido com certo globalismo impressionista; numa segunda fase, tomado o gosto pelo conhecimento, o indivíduo passa a desejar dominá-lo precisamente, exatamente, e chega-se ao compasso do detalhe,

do esforço e disciplina e, depois, atravessado o compasso da especialização, entra-se novamente no compasso da liberdade, quer dizer a generalização, o estado de posse perfeita do conhecimento e do seu jogo em plena liberdade. Toda a educação segue esse ritmo: imaginação, deslumbramento, "romance"; precisão, detalhes, esforço e disciplina; generalização ou liberdade. Começo a conhecer numa certa forma de liberdade, alargando os olhos sobre o campo novo do conhecimento que estou a buscar. Depois, conquistado e interessado por este campo de conhecimento, desço ao pormenor, à minúcia, ao conhecimento das particularidades, constringendo-me e disciplinando-me nos esforços necessários para, afinal, reconquistar, em novo nível, a liberdade inicial com a posse precisa e completa do conhecimento. Tal ritmo, diz Whitehead, não se encontra somente em cada um dos períodos de aprendizagem mas também na vida, considerada ela como um todo.

O período da escola primária é um período de certo deslumbramento com o conhecimento humano, período de conhecimento impreciso e imaginativo ou impressionista; o período da escola secundária é um período de precisão e disciplina na aquisição do conhecimento; e o período da universidade é o período da generalização, da autonomia e da liberdade. De modo que o aluno, de maneira geral, deve encontrar liberdade e direção moderada e compreensiva na escola primária, atingir na escola secundária uma fase de trabalho mais exato, mais disciplinado e mais rigoroso, e reconquistar, afinal a sua autonomia, a sua liberdade, baseado nos seus novos poderes, nos poderes que deram a posse completa do conhecimento, na universidade.

Acrescenta o filósofo, eutão, uma observação muito interessante: e é que no processo de conhecer nem sempre se parte do mais fácil para o mais difícil, mas, do mais difícil para o mais fácil. Com efeito, vejamos como se passam as cousas na vida. Que é que aprende primeiro a criança na sua luta para se fazer um ser humano? A falar. E que é falar? Ouvir sons, perceber o que significam e usá-los ade-

quadamente em situações sempre novas, pois novo é todo o mundo em que passa a criança a participar. Haverá algo mais difícil? Dar sentido aos sons, compreender as suas relações, identificá-los com as cousas, com o espaço, com o tempo, com as pessoas e usar esses sons, em todas as suas variedades de tom e de sentido... Que álgebra será mais difícil do que esta? Entretanto, a conquista da fala se faz quase sem pedagogia, e aos três anos uma criança normal domina satisfatoriamente a técnica da linguagem.

Agora mesmo está em um dos nossos cinemas uma fita inglesa sobre a educação dos surdos-mudos. Nenhum educador devia deixar de ver esta fita, para ter o conhecimento concreto de como é difícil falar. Desde que nos falte um dos sentidos necessários\_a essa imediata captação da linguagem humana, que é o do ouvido, logo se pode ver que inaudita proeza intelectual representa o ato de aprender a falar. Perceber o som, ser capaz de reproduzi-lo e ligá-lo às cousas e pessoas e atos, e jogar com estes sons na linguagem articulada — perceber a dificuldade de tudo isto — só é possível acompanhando-se o trabalho dos educadores especializados, que ensinam os surdos-mudos a falar. Só então teremos exata, concreta e realisticamente a idéia de quanto é difícil falar. Entretanto, a criança realiza entre 1 e 3 anos de idade essa proeza extraordinária. E a realiza sem nenhuma pedagogia, sem nenhuma escola.

A explicação está em que somos animais que aprendem. Aprender é a nossa forma natural de desenvolvimento, e por isso crescemos em força e poder, em conhecimento, à medida que vivemos. Todos os segredos da pedagogia estão nesse caráter auto-didático fundamental do homem. Todas as vezes que se criarem na escola condições semelhantes às em que vive a criança de 0 a 3 anos, as crianças aprenderão inteligentemente, as crianças revelarão uma enorme capacidade de esforço e as crianças ganharão a posse, realmente o poder novo, que significa um novo saber, que significa "ser educado". Porque ser *educado* não é saber informações, não é saber falar sobre as coisas. Educar-se é passar por uma transfor-

mação da própria pessoa, atingir um nível mais alto de poder, e esse novo nível de poder é o que verificamos em cada fase por que passa a criança que ainda não chegou à escola. Primeiro, não sabe caminhar. Lentamente aprende, aprende e conquista aquela nova forma de poder: caminha. Depois, não sabe falar. E luta, e aprende, e desaprende e volta a aprender, e conquista a capacidade de falar, de expressar os seus desejos, de dizer o que quer, para onde quer ir, conquistando plenamente este novo poder. Quando a criança não consegue atingir estas etapas de sua educação normalmente e sem dificuldades, o escândalo é tão grande que, logo, se pensa em levar a criança ao médico. É um caso clínico. Se a criança não conseguiu aprender a falar, não conseguiu ajustar-se à suas companheiras, não conseguiu ajustar-se à situação da família, não estabeleceu boas relações afetivas no seu grupo social, todos a imaginamos doente. Entretanto, essas proezas intelectuais e sociais serão tudo menos cousas fáceis.

Em pedagogia, o fácil não antecede o difícil, antes o sucede. O importante é que o esforço seja pedido dentro das próprias condições naturais da situação, de modo que a criança esteja percebendo o problema que tem em mãos e deseje resolvê-lo, ou se interesse pelo problema e pela solução. Na escola, entretanto, chegamos a fazer o oposto. Criamos uma série de exercícios absurdos, que seriam viáveis somente naquela antiga escola, onde alguém entrava para aprender, em uma língua morta, a cultura de uma época dez a doze séculos anterior. O grupo de especialistas *in-fieri*, que procurava tal escola, de antemão sabia que a procurava ou o mandavam lá para isto, e aprendia a especialidade como poderia aprender qualquer outra.

Uma escola para todos não é porém isto. Vai-se ali continuar a aprender o que se vinha aprendendo na vida, precisando-se de escola porque a nossa civilização não é uma civilização natural ou primitiva, mas eminentemente intelectual e técnica. Se dermos, assim, à escola primária as mesmas condições em que se faz a educação pré-escolar, antes da criança

sofrer a escola, aí também encontraremos as mesmas crianças altamente inteligentes, altamente capazes, altamente interessadas nos seus esforços, cooperando com o professor admiravelmente e o professor aprendendo extraordinariamente com elas. Sabemos quanto as mães inteligentes aprendem com os seus filhos. E o que os professores não irão aprender com as crianças, o dia em que nos resolvermos a nos conduzir inteligentemente como educadores, na escola?!

Terminada a fase, em que a criança se educa sem escola e vem a adquirir perfeitamente as técnicas e os comportamentos que tem a adquirir nesta fase, ingressa ela na escola para, acima de tudo, conquistar o melhor domínio da linguagem, pois que já aprendeu a falar. Vai aprender a ler e escrever a língua, a perceber-lhe os valores e as potencialidades, usá-la mais ampla, consciente e adequadamente, jogar com os conceitos e as formas de linguagem, os seus símbolos, a sua modalidade conceitual, matemática e gráfica; ler, escrever, contar e desenhar. Não deve a escola estar dominada por nenhuma idéia de fazer da criança um intelectual. A escola tem que fazer com que aquela criança viva esse segundo período educacional, o período primário, continuando o deslumbramento que é sua iniciação à vida desde o 1.º ano de idade.

Terminada a escola primária, entra, já pré-adolescente, na escola secundária. E, para que? Para adquirir nesta escola secundária, que seria então a escola da precisão, do pormenor, da disciplina, o comando mais perfeito daquelas técnicas de linguagem, cuja conquista iniciou na escola primária. A fase do "romance" da linguagem deve ser considerada terminada na escola primária, vai o aluno agora estudar a gramática da língua, a sua estrutura, ver como é que essa língua se arma e se desarma, como é que êle próprio pode manejá-la mais habilmente e chegar à expressão escrita e oral não só correta, mas elegante e, se possível, perfeita, e passear este uso da língua pelos diferentes campos do conhecimento e do sentir humanos. Aprender a língua já é agora, sobretudo, aprender a pensar. Pela língua vai êle se fami-

liarizar com o que o homem fêz e pensou no campo da história e da ciência. Com a ênfase nesse ensino da língua, o aluno pode chegar, na escola secundária, no limiar do seu comando completo, em que adquire a liberdade da generalização. Mas, ao lado disso, inicia o estudo da ciência, de que já teve os primeiros contactos na escola primária, e que, na primeira fase do ensino secundário, constituirá o período do "romance", em que aprende a ciência como algo de global, de forma prática, de modo a lhe dar o sentimento desse novo setor do desenvolvimento intelectual do homem.

A cadência e ritmo do processo educativo se entrelaçam assim, nos diferentes níveis do ensino. De modo geral, repetimos, o período primário é o do "romance", o secundário, o da disciplina e precisão, e o superior, o da liberdade e autonomia. Mas, dentro de cada período, o ritmo se reproduz, em fases de deslumbramento ou romance, disciplina e esforço, autonomia e liberdade. Na língua, o conhecimento será iniciado na escola primária, e já na escola secundária pode ganhar o período, não somente da disciplina, mas até o da generalização; e se inicia, nesse período, por sua vez, com a posse da língua, que não deve ser só a sua, mas a de mais uma, estrangeira, pelo menos, o período de deslumbramento ou "romance" da ciência. A ciência, então, deve ser apresentada, como uma coisa global, resolvendo os problemas cotidianos da vida, sem maiores aspectos técnicos, estritos ou difíceis. É a ciência na sua aplicação imediata à vida, pois que só depois desse período de "romance" é que a escola vai procurar dar-lhe os rigores e precisões do pensamento científico, isto é, na segunda fase da escola secundária que, no nosso sistema, é a fase dita colegial. Conjugado com esse largo ritmo, está o aluno sempre a aprender a fazer cousas e a se conduzir adequadamente; está, por conseguinte, também aprendendo técnicas, porque técnica é, já passou a ser a base de toda a educação, sobre que se alarga, acima e em volta, a atmosfera intelectual de compreensão, que o conhecimento propriamente dito cria e alimenta.

A formação humana, então, seria uma formação, primeiro em linguagem, no domínio da língua materna e de mais uma língua estrangeira, e sempre que possível, quando o aluno fôr altamente capaz, de uma língua antiga, para, por este meio, habilitá-lo a dominar completamente o campo e o curso da cultura. Depois, uma introdução à ciência, que deve ir familiarizando o noviço com o pensamento de alta precisão que é o pensamento científico, e, deste modo, habilitá-lo a entrar na fase da plena compreensão, que será a da generalização.

Quando me refiro a essa capacidade de generalização, peço que não julguem que me refiro a conhecimento de cousas gerais e não especiais. Não. Trata-se de algo diferente. Não há nenhuma educação que não seja especial ou especializada. Nada se pode ensinar, senão como uma especialidade. O modo de tratar esta especialidade é que faz com que o meu conhecimento possa, ou não, atingir a fase de generalização. Não posso ensinar idéias gerais, como idéias gerais. Posso fazer alguém chegar a idéias gerais, mas por intermédio do ensino de algo específico. O que ensino será sempre qualquer coisa particular e especial. Mas, poderei obter que o conhecimento dessa particularidade leve o aprendiz à generalização. Isto é muito importante. O contrário é ensinar o vago e não propriamente o geral. No ensino secundário, estarei sempre ensinando especialidades e, por meio delas, procurando atingir a generalização, que é a compreensão mais ou menos profunda. Não posso ensinar conhecimento geral, pois não existe conhecimento geral, mas sim a generalização de um conhecimento especial. Sempre que estiver ensinando ciência estarei ensinando algo de especializado, o mesmo acontecendo se estiver ensinando música ou desenho; devo entretanto, estar procurando sempre com que o aluno faça desprender daquele conhecimento especial a parte de generalização ou compreensão, que o vai habilitar, exatamente, a, depois, aprender, por si, outras cousas especiais.

Um dos grandes equívocos da escola secundária é julgar que pode ensinar as coisas pela generalidade. Não. Toda a educação tem que ser especializada ou particularizada. Conforme, porém, o modo de dá-la, poder-se-á levar o aluno além daquilo que especificamente aprendeu e torná-lo capaz de generalizar os conhecimentos especiais e particulares.

Mesmo na escola primária, toda a educação se faz por uma atividade especial e todo conhecimento será, de início, um conhecimento especilizado. Não irei tentar o ensino de ciência na escola primária, julgando que devo dar conhecimento geral em ciência. Devo dar, mesmo na escola primária, um conhecimento específico e que permita, por meio dele, atingir a criança aquela compreensão imaginativa da força e capacidade do conhecimento científico. A atividade científica será simplificada por ser simples o problema que se deve oferecer à criança. Mas, a atividade será *especialmente* científica e não *geralmente* científica o que seria absurdo.

A transformação, portanto, por que está passando a escola secundária — digamos, já pensando em concluir — decorre de mudanças sociais, de nossa época, e de mudanças em nossa compreensão do processo educativo. Não é uma mudança voluntária, não é uma mudança que possamos impedir. É inevitável a evolução da escola secundária, como a compreendemos e expusemos; tão inevitável como tem sido inevitável a evolução da Casa Brasileira, do solar em grandes chácaras ou dos sobrados citadinos para o apartamento em horrorosas novas "cabeças de porco".

Está claro que poderei deixar que a transformação se processe livremente, sem intervenção alguma, poderei dificultar a transformação, freiando-a por uma inteligente legislação conservadora, ou poderei dirigi-la e orientá-la para produzir os melhores resultados, à luz da melhor crítica social e pedagógica possível.

Que iremos fazer? O ensino secundário para todos ou, pelo menos para muitos, deve-se fazer, ao lado e além do quanto já dissemos, uma educação extremamente diversificada, a fim de atender às capacidades e aptidões individuais

dos seus alunos. O que antigamente se fazia para alguns, cie antemão e por dominante causalidade social, selecionados •e destinados ou "predestinados" a atividade altamente especializadas, está-se hoje a fazer para todos, ou muitos, sem seleção alguma e com destinação às atividades mais diversas.

Que faria, diante das novas ou novíssimas condições, um magister da Idade Média, que se encontrasse entre nós? Na sua época, só possuía êle a literatura clássica para ensinar e com ela ensinava. Aqui e hoje, logo veria que havia mil outras possibilidades de ensinar e educar. Há muita gente que, um pouco ingenuamente, chega a suspirar por um período em que se sabia tão pouco, que a educação podia tornar-se algo de muito mais fácil, comparativamente. Não há, me desculpem, disparate maior. Se Platão pudesse ter lido Newton, Platão se reputaria muito feliz. E nós não podemos e não devemos dizer que seria melhor vivermos no tempo de Platão, porque no tempo de Platão só se sabia aquilo que Platão sabia. Platão, se aqui estivesse, protestaria, por certo, pois não só estimaria conhecer Newton, como, talvez, ainda mais Einstein. Seria infantil que, hoje, em 1953, aqui estivéssemos a querer simplificar a educação de tal modo, que nos reduzíssemos apenas à Grécia... e à Roma antiga, — e somente ensinássemos o que Grécia e Roma houvessem sabido.

A nossa escola secundária tem de ser a escola de nosso tempo e atender aos objetivos da população que a está procurando. A sua evolução é a meu ver uma coisa inevitável, está acima da vontade dos governos e acima das vontades nossas, individuais, e sobretudo acima das vontades dos pedagogos. Os pedagogos, como todos os especialistas, naturalmente se enganam e julgam muito importante a sua atuação. Mas, a educação vai se transformar a despeito deles. A despeito da enorme resistência que estão oferecendo à transformação dessa escola secundária linear, uniforme e rígida, segundo o figurino legal imposto a todo o vasto e já tão diversificado país; a escola secundária vai-se fazer uma escola média vária, diversificada, múltipla, heterogênea. A lei de

equivalência do ensino médio foi o começo dessa transformação. O legislador brasileiro atuando por força exclusiva da pressão social do tempo presente, constituiu-se o maior reformador educacional até hoje aparecido no Brasil. Reformou, contra todos os pedagogos, a famosa escola secundária humanística e clássica.

Não sou contra o humanismo, nem contra o humanismo clássico. Apenas acho que pode ser humanística também a educação dada com os conhecimentos de hoje, sejam eles literários, científicos ou técnicos. Por isso, há pouco o disse, se os homens antigos estivessem aqui, acredito que todos estariam apoiando francamente o estudo das técnicas, da ciência, pois este é o conhecimento mais importante de nossa época. De maneira que não sou, repito, contra a formação humanística, nem clássica, pois apenas julgo que a formação humanística e clássica de hoje é outra que não a da Idade Média, digamos. Podemos hoje ser muito mais perfeitos humanistas do que foram os que nos precederam.

Tomemos, pois, face a uma realidade que não se tapa com peneiras, a atitude mais aconselhável. A escola secundária vai transformar-se, está a transformar-se. Dentro de pouco, a lei de equivalência terá produzido seus efeitos e o nosso processo de equiparação de escolas ficará superado. Procuremos, assim, estudar esta transformação e busquemos guiá-la e orientá-la, a fim de levá-la para melhores rumos e caminhos. Antes do mais, cumpre suprimir o regime de revalidação formal ou formalística que é o processo de equiparação, pelo qual se assegura, na realidade, a todas as escolas sejam boas ou más, a mesma sanção e o mesmo resultado. Enquanto se mantiver tal regime, só por heroísmo ou algo de milagre teremos boas escolas no Brasil.

A seguir, busquemos melhorar a escola, melhorando, tanto quanto possível, os vários fatores que nela atuam. Melhoremos os professores. Melhoremos o livro didático. Melhoremos o equipamento. Melhoremos o prédio. E, sobretudo, melhoramos o financiamento da educação, dando recursos às escolas para que elas elevem os seus padrões e as suas ambi-

ções. Substituamos a ação pela lei; a ação pela fiscalização; a ação pelos programas oficiais, por uma ação concreta pela elevação de suas condições reais. E teremos iniciado a verdadeira reforma da educação.

A escola, como o lar, é instituição de tal modo fundamental no funcionamento da sociedade, que o seu progresso será menos efeito de leis, do que do progresso real da sociedade brasileira e da melhor expressão dos seus anseios. Não pretenda tanto o Estado o seu controle, quanto assisti-la, estimulá-la, ajudá-la a ser o que deve ser, para se constituir a reguladora da civilização brasileira.

Todos desejamos uma boa escola. Deixemo-la livre e responsável e confiemos que a consciência pública dos pais e a profissional dos educadores orientem e controlem o seu desenvolvimento.

Pouco a pouco se irá apagando o gosto nacional pelas sanções formais de validação de resultados falsos, e se irá criando a consciência de que o válido em educação é o resultado concreto e real dos estudos, e não o formalismo de sua prática. E nesse dia, estaremos entrando na estrada real do progresso educativo, autêntico, vigoroso e incessante, que é a nossa aspiração e a aspiração de todo o Brasil-

## A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO

Não é nenhuma novidade afirmar-se que uma das tendências de nossa época, com o progresso das comunicações e das técnicas, é o crescimento das organizações humanas, não só no sentido da área territorial sob seu alcance, como no da densidade de sua força unificante e uniformizante. Toda a indústria moderna é uma ilustração, quase diria assustadora, dessa tendência. As críticas ao gigantismo americano se fazem sempre à luz desses aspectos estandarizantes da técnica, excessivamente mecânica, dos tempos atuais.

Essa tendência à grande organização da indústria e à uniformização dos seus produtos decorre do caráter mecânico da produção e da conseqüente facilidade de se produzirem, em massa, antes produtos estandarizados do que produtos diferenciados. A destruição da produção local e da variedade dos produtos é, assim, mais o *resultado* da produção industrial e mecanizada, do que objetivo deliberadamente pretendido e procurado. Se fosse possível idêntica eficiência industrial com fabricação diversificada e em pequena escala, não creio que alguém se opusesse à idéia, que, aliás, não me parece impossível, pois nada há na ciência que impeça o desenvolvimento de uma tecnologia para pequenas organizações, em oposição à atual, para produção em massa.

A minha observação, contudo, restringe-se, nos limites da argumentação que desejo aqui desenvolver, ao aspecto de

serem a centralização e a estandarização industriais mais uma conseqüência dos atuais métodos da produção moderna em massa, do que uma aspiração ou um ideal. Busca-se produzir mais e com a maior eficiência possível e para isto se organiza a produção em série e em larga escala, com o máximo de planificação, mecanização, divisão do trabalho, uniformização das operações e uniformização de produtos.

A "produção" fundada, assim, em planos uniformes o repetição indefinida das mesmas fases operatórias faz-se algo de quase automático, reduzindo-se ao mínimo a participação individual do operário e exaltando-se ao máximo a contribuição central no sentido de planejamento e decisão. Toda a organização industrial funciona, então, como um organismo, com as funções centrais de deliberação e as funções automáticas de execução.

A velha e pretendida analogia de "organização" com "organismo" ganhou, assim, em face dos métodos modernos de produção, um novo rigor, tornando menos evidente a não menos velha "falácia do administrador", que consiste exatamente nessa propensão a crer naquela falsa analogia e julgar a organização um organismo, como os biológicos, com existência própria, necessidades próprias e até interesses próprios.

A transferência desse espírito, até certo ponto compreensível ou explicável nas puras organizações industriais, para as organizações políticas e de serviços públicos só em parte pode ser feita. Quando a transferência se generaliza, temos nada mais nada menos que totalitarismo.

Ocorre, porém, que o Estado, independente da tendência moderna de centralização e concentração do poder da organização da indústria, já possuía a tendência à centralização.

O Estado, como organização, busca a centralização como forma de exercício do seu domínio — não para produzir, mas para controlar. A sua eficácia consiste em conter e subordinar, sendo, assim, centralizador por essência e natureza. As técnicas modernas de comunicação e transportes, portanto, se fizeram logo instrumentos preciosos de sua ação fiscal,

policial e militar, tomando possíveis, afinal, os grandes maços políticos, entre os quais tende o mundo, hoje, a dividir-se.

A centralização de poder nos Estados seria a consequência da sua própria natureza expansionista como organizações do Poder — poder político. A concentração de poder na produção industrial seria, principalmente, um resultado da aplicação de métodos uniformes e mecânicos de produção. Os dois fenômenos são diversos, embora, tanto em um quanto em outro caso, se registre a mesma subordinação do indivíduo à organização, com perda consequente de independência e liberdade individual, tanto na organização do "Estado", quanto na produção moderna, seja esta, ao meu vêr, do tipo capitalista ou do tipo socialista.

Ambas as tendências, hoje facilitadas pelas técnicas modernas, seja a do Estado ao poder absoluto, seja a da produção industrial moderna à concentração, — que acaba por se tornar uma outra forma de poder, — não são tendências pacificamente aceitas, mas, pelo contrário, tendências contra as quais vem lutando o homem, infatigavelmente, na busca de uma organização do Estado e do Trabalho em que se conciliem as suas necessidades, de segurança — Estado e de *eficiência* — Trabalho, com as necessidades de certa independência e liberdade individual, que lhe parecem, talvez, ainda mais que as primeiras, imprescindíveis ao seu bem-estar e felicidade.

Nesse sentido, pelo menos desde 1776 (revolução americana) e 1789 (revolução francesa), vem-se tentando a organização de um Estado, que afinal viemos a chamar de democrático, em que o indivíduo conserve um mínimo de independência pessoal e, na parte em que se sinta subordinado, *participe*, de algum modo, do poder a que esteja sujeito, intervindo em sua constituição e podendo ainda recorrer dos seus atos, mediante mecanismos indiretos e complicados, mas susceptíveis de razoável eficácia.

Tais propósitos, dos mais caros ao espírito humano, opõem-se às tendências do Estado para aumentar o seu poder

sobre o indivíduo e à do Trabalho em se organizar de modo a transformar o homem em engrenagem de máquina, corrigindo e moderando estas últimas tendências, quando se tornam inevitáveis, ou, cancelando-as, simplesmente, quando supérfluas ou impertinentes.

Os próprios termos que estou a usar revelam que tais tendências não são algo que se encontra na natureza das cousas, mas outros tantos propósitos, corporificados em pessoas ou grupos de pessoas, que usam vontade e força para impor limitações e uniformidades ao comportamento humano. O Estado, no fim de contas, são os seus funcionários, que, embora divididos em organizações aparentemente impessoais de poder — legislativo, executivo e judiciário — têm uma vontade coletiva e inconsciente tendente à concentração e centralização do poder. E o Trabalho são as empresas industriais, que também têm a sua propensão natural à expansão, com as conseqüentes limitações à independência individual não só dos seus operários, como dos seus próprios clientes.

Do outro lado, opostos ao Estado e às organizações de produção, temos a vontade dos indivíduos, organizada em partidos políticos ou em associações, sindicatos e uniões, nem sempre lúcidos e eficazes em sua luta contra as tendências expansionistas e absolutistas das duas primeiras forças referidas — estatal e industrial — muito melhor organizadas.

Tais considerações visam mostrar quanto é legítimo e necessário examinar-se a tendência à racionalização mecânica da vida moderna, que, longe de constituir-se em algo sempre e indiscriminadamente benéfico ou implacavelmente inevitável, é uma tendência a se admitir com reservas, a moderar sempre que inevitável e a combater sempre que supérflua ou pedantesca, ou grosseiramente contraproducente.

Outra não é a tarefa da democracia, que, constituindo, historicamente, a luta do homem pela organização de um Estado em que fique salvaguardada a sua relativa independência individual, passou a ser também a sua luta por uma organização do trabalho, em que não se veja transformado em engrenagem pura e simples de uma máquina econômica.

A feição mais sutil por que se insinua a tendência totalitária do progresso material moderno está no convite que tal progresso, à primeira vista, parece fazer à organização em massa, ou em grande escala, fundada na divisão do trabalho e especialização de funções. Tomado, com efeito, o progresso técnico como simples arsenal de meios de ação e considerando-se que, teoricamente, não há limites para o tamanho da organização, desde que se dividam e uniformizem as funções e se especializem as pessoas para essas funções, está aberto o caminho para o gigantismo organizativo moderno, com a conseqüente *impressoalidade* da organização e concentração irresponsável de poder no pequenino grupo de dominantes e mandantes, do vértice da pirâmide.

A tirania e irresponsabilidade desse tipo de organização é a mais perfeita das que o homem logrou criar, em sua história, até hoje. Porque não é tirânico apenas o grupo central, dotado de capacidade de decisão, mas cada um dos indivíduos componentes da organização, que, agindo como peça de máquina, tem a implacabilidade e a irredutibilidade do dente da engrenagem.

Os tempos modernos, em face disto, estão assistindo uma fase de absolutismo, que excede tudo que se experimentou em relação ao poder absoluto de reis e sacerdotes, o que não deixa de estar suscitando certas atitudes irônicas de saudade ou mesmo de volta ao regime de poder pessoal. Afinal, um tirano pessoal é melhor do que um tirano gélidamente impessoal ...

A democracia, como regime *do homem para o homem*, importa em evitar tais *organizações* monstruosas, aberrantes da dignidade humana, sejam elas do Estado ou do Trabalho, ou só permiti-las se e quando não ponham em perigo essa ímprescriptível qualidade de respeito pelo indivíduo, que é a marca de toda saudável *organização humana*.

Em relação ao Estado, os remédios democráticos são os da difusão e distribuição do poder por organizações distritais, municipais, provinciais e nacionais ou federais, em ordens sucessivas, autônomas, de atribuições, de modo que a

centralização total acaso inevitável fique reduzida em seu alcance somente às funções mais gerais do Estado soberano, em rigor, às relações com outros Estados, à segurança e à defesa. Na parte em que o Estado assume funções que não são privativas — a democracia recomenda um pluralismo institucional, que impeça toda centralização perniciosa ao princípio fundamental de respeito da organização pela pessoa humana. Difusão, pela extrema distribuição, do poder propriamente do Estado e pluralização competitiva das organizações outras que prestem serviços ou rejam, de qualquer modo, direto ou indireto, a vida humana, são os dois modos pelos quais a democracia luta contra a tendência totalitária na utilização dos novos meios de controle e produção obtidos pelos progressos técnicos modernos.

Ora, é essa luta democrática que se interrompeu, entre nós, em 1937 e que, retomada nominalmente em 1945, está longe de haver feito o que já devia ter realizado.

Embora não se possa considerar que o país, mesmo no período em que passou pela coqueluche fascista, tenha sido integralmente totalitário, o espírito das leis do chamado Estado Novo foi o da mais extrema centralização, uniformização e mecanização da administração pública. Jogando com as aparências modernas da tendência concentracionista do poder que, de começo, sucintamente focalizamos, e falando um jargão pseudo-científico de "racionalização de serviços", o Estado Novo elaborou um conjunto de leis centralizadoras e uniformizadoras na organização política, jurídica e administrativa do país, como, talvez, não tenhamos tido nem sequer na colônia. E não somente no plano federal. A fúria uniformizante e centralizante estendeu-se aos estados e aos municípios, como se fazer tudo do mesmo modo, de forma mecânica e estandarizada, sem respeito às circunstâncias nem às pessoas, fosse o último estágio do progresso.

Uniformizaram-se e unificaram-se governos, impostos, orçamentos, quadros, estatutos de pessoal, repartições e serviços, sem consideração de lugar, nem de tempo, nem de circunstâncias, nem de pessoas. Procedeu-se, além disto, à cen-

tralização dos serviços de pessoal e material de todos os governos, desde o federal e os estaduais até os municipais, destruindo-se, de um jacto, todas as independências e diferenciações e criando-se monólitos burocráticos tão gigantescos quanto inoperantes.

Essa tremenda reforma administrativa decorreu e foi acompanhada de uma série de leis uniformes para todo o país, sobre todos os assuntos, sem excetuar quaisquer setores especializados — nem mesmo a educação, em cujo campo ou domínio se decretaram "leis orgânicas" a respeito de todos os ramos e níveis de ensino, com incríveis detalhes de matérias ou disciplinas, currículos e programas, quiçá até horários.

São os resultados dessa centralização e uniformização, antes que tudo profundamente anti-democráticas, que iremos analisar em alguns dos seus aspectos, e muito especialmente em suas conseqüências sobre a educação nacional.

Mas, vamos, primeiro, à administração geral, pois, centralizada como ficou esta, os seus efeitos são omnímodos e invadem todos os serviços públicos, inclusive a educação. Com fundamento numa distinção perfeitamente óbvia entre serviços de meios e serviços de fins, ou serviços auxiliares e serviços executivos, como melhor se poderiam chamar, praticou-se a monstruosidade de se centralizarem os serviços de meios, sob o pretexto de que estes poderiam ser estandarizados e concentrados, à maneira de serviços industriais, para maior economia e eficiência da máquina do Estado. Deste modo, transformou-se todo o governo federal em um "organismo" único, em rigor uma única repartição, cujo diretor geral seria o presidente da república; o diretor do DASP — o seu super-assistente; os ministros — meros diretores de serviços; os chamados diretores — apenas chefes de seção. Nesse monolito federal, a linda de comando real, era Presidente — Diretor do Dasp — diretores dos departamentos de administração — diretor de orçamento — diretor de material — diretor de pessoal, isto é, os detentores dos "meios", os quais a despeito de sua tremenda importância, deveriam atuar *automaticamente* como atuam nos organismos biológicos, os seus

órgãos viscerais em oposição aos voluntários, que seriam os órgãos dos "fins". Como, porém, "organização" não é "organismo", os detentores dos "meios" ficaram efetivamente com a força, o poder, e os dos "fins", com a veleidade e a impotência. O grande gigante todo-poderoso da organização imensa ficou com os músculos para um lado e o cérebro para outro. Em torno da linha de músculos — os meios — passaram a agitar-se ministros e diretores, supostos cérebros da organização, ganhando ou perdendo poder conforme o maior ou menor "prestígio", ou a maior ou menor habilidade. O Ministro da Fazenda, na sua função de detentor também dos meios, era o único que se aproximava um pouco do poder autônomo da grande linha de força das funções que, por ironia, se chamavam "adjetivas".

Durante oito anos viveu o país nessa paradoxal anarquia, provocada pela centralização das funções-meios e conseqüente competição dos que detinham as funções-fins, junto aos que detinham funções-meios, para conquistarem um lugar ao sol, nos grandes e extraordinários planos unificados e formais da nova administração "científica" do país. Todo o período transcorreu nesse pandemônio, em que, como era natural, se algo se fazia era quando alguns detentores dos "meios" se metiam a ter "fins" e a realizá-los por conta própria, ou a "proteger" alguns dos detentores dos "fins" para realizar o que os "meios" quizessem ou julgassem bom. Daí os "grandes projetos" do Departamento de Administração do Serviço Público, repartição evidentemente de "meios", na sistemática "racionalizadora", e que passou a ser o próprio governo federal.

A imobilização da administração federal, em face dessa divisão e separação entre fins e meios e da centralização dos serviços de meios, transformou-se em fato de observação quotidiana.

Por certo que não é impossível a centralização dos serviços de meios, sendo até aconselhável sinão necessária; mas, em organizações de tamanho suficientemente razoável, nas quais o comando central fique com alguém que tenha poder

eficaz sobre os fins e sobre os meios, pondo estes *efetivamente* a serviço daqueles.

Sempre, porém, que a organização fôr demasiado grande para esse controle efetivo pelo comando unificador, ter-se-á de desdobrar a organização, ou de sofrer as conseqüências de vêr os serviços centrais de meios tomarem, subversivamente, o controle efetivo de toda a organização.

E foi isso o que se deu entre nós. Com efeito, os centralizados serviços de meios, na administração federal, estariam, teoricamente, sob o comando do Presidente da República, por meio do Dasp e do Ministro da Fazenda, e dos demais Ministros, estes por seus diretores de Administração. Mas, como nenhuma das *onze* autoridades governamentais (Presidente e Ministros) pode ser realmente *administradora*, pois suas funções políticas as absorvem precipuamente, a máquina dos "meios" entra a operar por si e a ser governada somente pela sua força de inércia, sem comando geral unificador nem propulsão interna, sem sinergia nem unidade com os órgãos-fins, o que transforma toda a sua força em uma força cega e irresponsável, acessível somente às pressões externas e igualmente irresponsáveis da corrupção, do "prestígio" ou do "jeito".

A "racionalização" dos serviços gerou, assim, uma anarquia fundamental, de alcance muito superior à possível anarquia dos múltiplos órgãos semi-autônomos e completos, do período *histórico* e empírico da administração brasileira.

Não foi porém a anarquia e imobilização dos serviços públicos o pior mal do equívoco "racionalizante" da administração pública brasileira. A corrupção generalizada e a irresponsabilidade a que foi arrastado o funcionário parecem-me males muito maiores.

Quando falo em corrupção e irresponsabilidade não me estou referindo a faltas pessoais dos funcionários, mas a condições gerais que determinam, salvo exceção, atitudes generalizadas de corrupção e irresponsabilidade. Qualquer exemplo pode demonstrar o que desejo dizer. Imaginemos uma simples fila de protocolo. Os protocolos, como se sabe, foram

todos centralizados. Ali, na fila, estou submetido a uma autoridade que, na medida em que o objeto do meu pedido ou de minha necessidade for mais remota ou distante do conhecimento real do funcionário de que estou a depender, o que se dá sempre que esse funcionário estiver em um serviço centralizado de meios, no caso o protocolo central da Fazenda, por exemplo, nessa medida estou a depender de sua *boa vontade*. Essa *bôa-vontade* é algo que se move independente do seu sentimento de dever. Tal fato gera imediatamente uma situação que considero de corrupção ou irresponsabilidade. O meu direito passa a não ser *exigível*. O funcionário tem outros casos a tratar. Não vejo eu quanta gente está a depender dele! E, então, só a *sorte*, o "*agradado*" que consegui suscitar ou o meu "prestígio" podem ajudar-me. Tal situação é uma situação corrupta de minha parte e irresponsável da parte do funcionário. Não se corrige por conselho, nem pelo aperfeiçoamento moral de nenhuma das partes, mas, pela *redução* da distância entre o trabalho do funcionário e o *centro*, onde a operação total esteja sendo considerada, redução que se dá sempre que houver desconcentração dos serviços e organização dos mesmos em *bloco*s, tão autônomos e completos quanto possível.

Há que evitar as organizações excessivamente grandes e, sobretudo, as linhas centralizadas de serviços, na realidade, auxiliares, e que, centralizados, se transformam em serviços em que os meios passam a valer como fins em si mesmos, acabando por obstruir todas as atividades reais ou "substantivas", operando-se a pior das subversões que é a supremacia dos *meios* sobre os *fins*, com a conseqüência ainda mais grave de criar a irresponsabilidade dos funcionários dos serviços auxiliares, pois estes, não tendo consciência da subversão gerada pelos fatos, embora negada pela lei, não se sentem, efetivamente, responsáveis pelas conseqüências perturbadoras, mais do sistema do que deles próprios.

A irresponsabilidade, mesmo no caso de haver consciência da situação criada, não pode ser corrigida por nenhum dispositivo do sistema, pois o único encontro das linhas dos

meios com a linha dos fins seria naqueles onze comandantes centrais do sistema — presidente da república-diretor do Dasp — ministros — todos tão distantes, que se pode considerar, com algum exagero, um encontro no infinito. Mas, se o encontro efetivamente se desse, em todos os casos de conflitos entre os meios e os fins, então, os onze comandantes (Ministros) nada mais teriam a fazer do que resolver os problemas dessas linhas de meios, perdendo-se nos problemas processuais de material e pessoal da administração, não para criar a eficiência administrativa, e sim para se ocuparem de sua parte formal, centralizada de tal sorte que todas as suas horas seriam poucas para fazer marchar a infinita e atravancada linha de montagem.

Todos sabemos, aliás, que é isto que se dá com o pouco que acaba por chegar ao comando central e que as nossas supremas autoridades, nem com doze horas de trabalho diário, conseguem pôr em dia o número de processos de pessoal e material, que acabam por lhes chegar às mãos, em cada dia, nessa incrível e monstruosa linha de montagem, sem direção nem comando, que são os serviços centralizados de meios na administração da república, compreendendo o pessoal, o orçamento e o material.

Por isto mesmo, já de muito deixou de ser intenção de presidente de república ou de ministro ter qualquer programa sistemático de trabalho (e já não digo de governo) ou pretender pôr a máquina sob seu comando ao menos em condições de operação eficaz, o que seria a sua mínima obrigação, uma vez que a lei os faz gerentes, efetivamente gerentes, dessa imensa máquina única em que se transformou o governo federal.

Rebaixados, com efeito, presidente e ministros a simples administradores e lhes sendo impossível a administração efetiva, dados seus outros encargos políticos e sociais e a grandeza incontrolável do maciço administrativo assim criado, entra a máquina burocrática imensa a operar, como já disse, pela força da inércia e pelas pressões externas das partes e dos interesses, e os administradores, no caso, o pre-

sidente e os ministros, a arranjar "programas extraordinários", cada um escolhendo duas ou três cousas a que possam prestar atenção e para as quais têm de usar todo seu poder e prestígio (às vezes, com que sacrifício!) a fim de vêr se as levam por diante.

Só as grandes organizações dos chamados serviços adjetivos e de meios — o Ministério da Fazenda, o Dasp, os serviços de orçamento, de pessoal e de material (parte formal) — escapam, entre nós, ao tremendo sentimento de frustração que permeia toda a administração pública. É que tais serviços-meios, a despeito de sua fantástica ineficiência, quando funcionam dão tal satisfação e quando não funcionam inspiram tal receio e respeito às partes deles dependentes, que constituem para seus funcionários fontes de pura, rara e larga fruição de poder. Seus funcionários são, em geral, gente inflada, pelas circunstâncias, quando não por tendências pessoais, de imenso senso de importância, dispendo, por conseguinte, de certa condição, vulgar e elementar, é certo, mas muito significativa para se considerarem felizes: o poder de fazer o mal ou o bem, como verdadeiros deuses.

E aí está uma das fortes razões psicológicas do triunfo do sistema. A outra, é a feliz irresponsabilidade em que acabam por cair também os especialistas, os verdadeiros técnicos a cujo cargo se acham os *fin*s. Como pouco ou nada podem fazer, é infinita a complacência de toda gente para com estes pobres diabos, sobretudo quando, por alguma arte, não arranjam algo de independente a realizar ou não se insinuam na aparelhagem dos *meios*, obtendo que qualquer coisa venha também a depender deles. Nada se lhes pede e se se conservam quietos, podem também levar vida muito agradável. São amados por tão pouco poderem, assim, como são temidos e respeitados os homens dos "meios".

Nisso é que deu a moderníssima "racionalização" dos serviços empreendida no Estado Novo. Há, porém, um pouco mais. A algum observador menos atilado poderia parecer que, afinal, isto é o que se está passando em todo o mundo. E me oporiam as grandes organizações maciças do nazismo,,

do fascismo, do comunismo, ou, mesmo, do governo americano — a do pentágono, por exemplo, a cujo cargo está toda a defesa do "mundo ocidental".

A peculiaridade da grande organização monolítica brasileira — a do nosso governo federal, que estamos a focalizar em contraste com qualquer dos exemplos monstruosos que nos oferece o mundo nesse reino das macro-organizações, consiste na força de inércia ou na feição estática da organização brasileira. Os demais macro-organismos são instituições dinâmicas, com uma tremenda força de propulsão e pontos sensibíllimos de consciência. Se algo funcionar errado, a máquina toda se quebra, qualquer deslealdade é punida violentamente e o centro está animado de extrema excitabilidade para acompanhar o próprio dinamismo da organização total. Reclamações funcionam, todo um sistema de controles e super-contrôles percorre o organismo do monstro, que é frio no sentido nitzcheano, mas vivo, tremendamente vivo.

Coube ao nosso país criar organizações semelhantes, mas totalmente desprovidas de sensibilidade, não frias e duras, porém mornas e sorumbáticas, quase diria mortas, deixando que se processe nas juntas da grande maquinaria sacudida apenas pelas pressões externas, uma multidão de pequenos processos operatórios independentes, com que alguns, com a habilidade ou jeito, conseguem o que seria impossível, mesmo em pequenas organizações nucleares e autônomas. O prestígio, a relação pessoal e o "jeito" são os manipuladores solertes do monstro, que, fora disto, é frio sem ser cruel, tardo sem impertinência, obstrutivo sem insolência, deprimido e deprimemente sem consciência ao menos disto.

É esse amaciamento brasileiro das condições brutais da organização absurda, junto com aqueles privilégios psicológicos já apontados, sobretudo o do novo senso de importância criado para os funcionários dos serviços de "meios", que faz com que tudo isso funcione, saí ano e entra ano, como algo não só normal, como até esplêndido. Só alguns marginais, excessivamente impertinentes, é que ainda se irritam e criticam. . .

Para se ter idéia do estado espiritual, digamos assim, da burocracia brasileira, da sua euforia, do seu êxito, do seu *status* social, basta observar as posses dos altos funcionários, sejam ministros, ou diretores de serviços de "meios" ou de serviços autárquicos. A acomodação com a organização é tão extraordinária que constitui para mim uma das maiores provas da virtuosidade brasileira, que sabe de tudo perceber as vantagens e passar a dançar de acordo com a música...

Não ficaram, porém, a centralização e uniformização dos serviços públicos brasileiros e a divisão das funções de meios e de fins limitadas apenas ao governo federal, que, no fim de contas, não prestando às populações brasileiras nenhum serviço essencial direto, salvo o da segurança e da defesa, podia sofrer tal gigantismo esterilizante e fatal. O mesmo espírito, durante o período do Estado Novo, penetrou os Estados e os Municípios. O Dasp multiplicou-se em DSP estaduais e até municipais e a nova "ciência da administração" impregnou toda a ação dos Estados com o caráter formalístico da ação federal, dividindo e separando fins e meios, uniformizando e centralizando estes últimos e provocando, por toda parte, a mesma ineficiência e imobilização dos serviços públicos.

A crítica esboçada à organização monolítica do governo federal pode estender-se aos governos estaduais, onde também se processou a mesma hipertrofia e centralização dos serviços de meios, com a perda da eficiência dos serviços de fins, e a redução das funções dos governantes aos trabalhos de direção formal do pessoal e do material ("meios"). A situação nos Estados ainda se tornou mais grave, dada a natureza dos serviços essenciais que lhe estão precipuamente afetos, como os da saúde, da educação e até mesmo serviços urbanos. Em alguns casos, nos Municípios atingidos pelo espírito "científico" da administração, o desastre atingiu caráter catastrófico, como é o da administração municipal do Rio de Janeiro (D.F.), um dos maiores exemplos de teratologia administrativa talvez existentes em todo o mundo.

Com efeito, toda a Prefeitura do Rio de Janeiro é um imenso e ineficiente serviço de pessoal, comandado por uma secretaria de administração, que é uma peculiaridade de Dasp municipal, com agravantes sensíveis sobre o federal, pois tem a efetiva administração de todo o pessoal, podendo-se bem imaginar qual não seja a sua ação retardadora e obstrutiva sobre todos os demais serviços da cidade.

Porque não pode ser esquecido que, não constituindo atribuição do governo federal prestar serviços diretos à população brasileira, os erros de sua organização de governo são susceptíveis de produzir males infundáveis, desconfortos inaceitáveis, mas, não chegam a poder parar o país, como é o caso dos governos estaduais e dos governos municipais, que atuam em setores de interesse vital imediato para as respectivas populações.

Salvo a vida financeira e econômica, que, praticamente, passou de fato, a depender do governo federal, os demais aspectos da vida brasileira escapam, de certo modo, à ação federal. Note-se, com efeito, que os serviços de defesa, que atingiram, afinal, o grau de eficiência que atingiram, fizeram-se quase, se não de todo, independentes da organização governamental, constituindo-se praticamente em verdadeiras autarquias, com autonomia suficiente para se fazerem eficientes. É os departamentos do Ministério da Viação, que têm real prestação de serviços a fazer, também se fizeram relativamente independentes. No mais, somente funcionam razoavelmente no governo federal serviços fiscais e de controle, pois apenas estes resistem ao poder obstrutivo e retardador da sua "racionalizada" organização burocrática.

Passemos, porém, embora rapidamente, ao exame dos aspectos da centralização em relação a pessoal, com a criação de "carreiras" e "quadros únicos".

Além da organização centralizada, com especialização das funções adjetivas e substantivas, o Estado Novo legislou

sobre o funcionário público, deixando-se também aí dominar pelo espírito formalista e uniformizante, elaborando um estatuto único para o funcionário administrativo, o técnico e o professor, criando um sistema de deveres e direitos absolutamente insusceptível de ser controlado, pois, tal controle se distribui por uma série de funcionários, sem autoridade final, reservada esta para o órgão central, que, todo-poderoso e distante, age com total irresponsabilidade.

Além dos estatutos únicos, tivemos os quadros únicos, de sorte que todos os funcionários passaram a pertencer à grande organização impessoal de todo o Estado e a ser lotados nos diferentes serviços, como seus hóspedes mais ou menos passageiros.

Este fato foi um dos mais radicais, que se poderia praticar, para acabar com a história e a fisionomia específica de cada serviço, destruindo-se de um só golpe todas as repartições do Estado, por assim dizer, e retirando-se ao funcionário a possibilidade de se dedicar ao seu serviço. Selecionado e recrutado por um órgão central e por êle distribuído ao serviço especial, pode-se perceber como o funcionário terá duas lealdades a cultivar: ao serviço central, que realmente tem poder sobre êle, e ao serviço especial em que se acha lotado. Quando se tratar de funcionário administrativo, isto é, um funcionário de meios, ainda poderá haver uma certa identidade de critérios entre o serviço especial e o central, mas, no caso dos funcionários técnicos ou de ensino, a divergência é inevitável. O serviço central não pode ser onni-competente para entender de todos os serviços, passando, então, a fazer a funcionários técnicos e ainda mais aos de ensino exigências idênticas aos administrativos, com grave prejuízo para estes e para os serviços.

Mas, não é só isto. O mais grave é a dualidade de autoridades a que se vê, praticamente, subordinado o funcionário, podendo resolver seus casos com o poder central dos "meios" sem dar satisfação ao poder específico, ao qual, realmente, preste os seus serviços. Tal fato produziu uma desmoralização generalizada dos serviços específicos e encoraja cada vez

mais a sua progressiva desagregação. Não direi que tal devesse ser o resultado teórico da organização. Bem sei que se previa teoricamente outro funcionamento, mas, na prática, o que se dá é isto, que, para ser evitado, exigiria que os diretores do serviços-fins se dispusessem a verdadeiras batalhas em relação ao seu pessoal com resultados por certo muito duvidosos.

Ora, todo esse espírito de centralização e unificação invadiu, como já afirmamos, os Estados. Os governos estaduais foram unificados, à maneira do governo federal, dando-se todo o poder ao Governador, assistido por DSP estaduais, sobre os serviços centralizados de pessoal, de orçamento e de material. As Secretarias, como os Ministérios, passaram a depender desses órgãos centrais. Processou-se, assim, na Educação, agora "elevada" à categoria de Secretaria, a mesma curiosa anarquia e impotência administrativa. O Sistema Escolar foi envolvido na unificação e passou a ser dirigido pelo Governador, assistido pelo Secretário e pelo DSP estadual.

Anteriormente, as escolas eram dirigidas por Departamentos de Educação, providos por diretores gerais, geralmente conhecedores do seu trabalho e com poderes suficientes para administrar técnica e materialmente as escolas, cujo pessoal lhes era todo subordinado. Havia, pois, espírito profissional e unidade na direção das escolas, condições imprescindíveis para um mínimo de eficiência. O Diretor respondia perante um Secretário, geralmente do Interior, ao qual, cabia não a administração, mas a supervisão geral da educação.

O espírito de "racionalização" criou as Secretarias de Educação, cujo provimento havia de ser de natureza política, e lhes deu toda a responsabilidade de administração. Tal Secretário — político e administrador — não tem sequer o poder do antigo diretor-geral, porque dada a unificação do governo, o real diretor-geral, é o governador com o DSP estadual, e o secretário, o seu assistente em educação. Dada a centralização de todo poder com o Governador, como na

União, com o Presidente, é puramente ilusória a divisão do Governo em Secretarias e Ministérios. Separadas as funções de meios e fins e estando as primeiras centralizadas, as Secretarias são muito menos autônomas que as antigas diretorias-gerais.

Deste jeito, as reformas provocaram praticamente uma perda do espírito profissional na direção das escolas — pois o cargo de Secretário não podia nem pode ser técnico — e ao mesmo tempo, por mais paradoxal que pareça, foram-lhe aumentadas terrivelmente as responsabilidades técnicas dessa direção. Com efeito, transformando todas as escolas, com os quadros únicos para todo o Estado, em uma só imensa escola, obrigou o administrador, isto é, o governador com o seu secretário, à tarefa impossível de administrar o sistema escolar, como um todo único, nomeando, removendo e promovendo, não em cada escola, mas em todo o Estado, o seu professorado, o seu pessoal administrativo e o seu pessoal subalterno.

Imaginemos algum industrial que dispuzesse para as suas cem fábricas de um só quadro de pessoa], que ele distribuisse do centro para os cem estabelecimentos fabris, que mantivesse. Pareceria absurdo. Entretanto, seria imensamente mais fácil que um quadro único para, digamos, as 15.000 escolas do Estado de São Paulo.

Pode-se bem avaliar o que isso deve ter provocado nos sistemas escolares. Deve ter-se dado uma profunda alteração na história, na fisionomia, no caráter das escolas. Deve-se ter perdido a individualidade de cada escola, algo de impessoal deve ter sido criado, tornando as escolas instituições desenraizadas, imprecisas e fluídas. A mobilidade de professores, diretores e serventuários gera por um lado essa perda de personalidade da instituição e, por outro, lhe comunica um sentimento de impotência e de irresponsabilidade.

Embora julgada célula ou unidade do grande organismo abstrato que são todas as escolas do estado, passa, realmente, a ser um fragmento, movido ou sacudido por ordens do centro, que, de tão remoto, faz-se acidental ou fatal, como as forças cósmicas, importando a monstruosa centralização na

mineralização das escolas, que se "organizam" e "desorganizam" como os acidentes geográficos, sujeitos às forças independentes e distantes dos ventos e das chuvas, a que, por fim, acabam por se identificar as ordens, instruções e determinações do poder central distante.

Toda centralização, mesmo razoável, importa sempre em criar-se certa irresponsabilidade no centro e certa impotência na periferia. Mas, quando a centralização conduz à desintegração das unidades por ela atingidas, por isto que se separam as suas diferentes funções, que passam a órgãos centrais, por sua vez, independentes, como é o caso brasileiro, com a separação prática dos fins e dos meios, em tais casos não é só a irresponsabilidade do centro e a impotência do órgão atingido que se cria; cria-se na verdade, a real desintegração do órgão, que ainda parece existir, na sua aparência física, mas, de fato, já não funciona.

Somente a centralização dos chamados serviços de meios — pessoal e material — teria de produzir a desintegração da escola, partida que ficou esta em sua unidade substancial pela dualidade de autoridades independentes a que se via submetida. Houve, porém, mais do que isto. O espírito formal e burocrático de uma falsa técnica administrativa, concebida como uma ciência autônoma de organização e de meios, não distinguiu serviços de controle e fiscalização dos serviços de condução de atividades próprias e autônomas como os de educação. De modo que estes serviços passaram a ser regulados de forma idêntica aos de arrecadação de impostos ou de fiscalização da legislação trabalhista.

Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legal e regularmente fixados.

De tal sorte, a educação do brasileiro, que é um processo de cultura individual, como seria o processo do seu cresci-

mento biológico, passou a ser um processo formal, de mero cumprimento de certas condições externas, que se comprova mediante documentação adequada.

E foi este fato que transformou o Ministério da Educação, durante o período estado-novista, no organismo central de controle e fiscalização da educação, em tudo equivalente a um cartório da educação nacional. Ali se registra e se "*legaliza*" a educação ministrada aos brasileiros. É o cartório e o contencioso da educação nacional, atuando mediante autos de processos, e prova documental, concedendo o direito de educar e fiscalizando o cumprimento da lei nas atividades públicas e particulares relativas ao ensino.

É certo que o Governo Federal, além dessa ação de controle e fiscalização, mantém um estabelecimento de ensino secundário, algumas escolas industriais, várias universidades e escolas superiores e institutos de ensino especial.

A administração desses institutos em pouco ou nada difere da administração comum de qualquer órgão burocrático do governo. O seu pessoal está centralizado, à maneira comum, dependendo do departamento de administração, pela sua diretoria de pessoal e, em última instância, do DASP. O mesmo, de referência ao material.

Programa, seriação, métodos de ensino, horas de trabalho, condições de matrícula, de exames, etc, tudo se acha estritamente regulado por lei e o estabelecimento federal em nada difere dos estabelecimentos de ensino particular "equiparados", no que diz respeito ao controle legal das atividades educativas. Difere destes últimos, nas dificuldades — consequentes à centralização de parte dos seus serviços (pessoal e material) — de se administrar eficientemente, o que vem conduzindo o país a uma idealização das condições do ensino privado, tido, por muitos, como mais eficiente do que o público.

A legislação de tipo uniforme e a uniformização dos métodos e processos de controle, por um lado, e a centralização dos serviços de pessoal e material, por outro lado, determinaram a completa *burocratização* do Ministério da Educação,

que se fêz um atravancado cartório de registro de centenas de milhares de documentos educativos e um ineficiente administrador das poucas escolas, que ainda mantém.

O mal é muito grande, mas podia ser muito pior, se estivesse a cargo do governo federal toda a educação nacional.

Nos Estados, a situação é mais grave, por isto mesmo que há grandes serviços educacionais, com milhares de escolas públicas. Tais escolas, quando puramente estaduais, encontram-se sob o controle de um governo unificado, como o federal, isto é, transformado todo êle em uma só repartição, com serviços à parte e centrais de pessoal e material, o que torna praticamente impossível a administração individual de cada escola.

Na parte dos métodos e conteúdo do ensino, o mesmo espírito unificante prevalece, tudo sendo determinado pelo centro, segundo normas rígidas uniformes.

Quando a escola, além desse controle central do Estado, está ainda sujeita à legislação federal, passa a funcionar em obediência a instruções ainda mais distantes, as instruções federais, e a ter, praticamente, uma dupla direção — a do diretor estadual e a do fiscal federal.

A transformação de todas as escolas em uma só escola monstruosa, com seções espalhadas por todo o Estado, um quadro único de pessoal e distribuição uniforme de material, só por si destruiria, como já disse, a individualidade de cada escola, mas, além disto, as escolas têm todo o seu trabalho uniformizado e controlado por órgãos *administrativos* centrais e órgãos *técnicos* centrais, que acabam por lhes destruir mesmo a aparência de integridade.

Com efeito, o fato de haverem perdido a autonomia quanto a pessoal e material inicia a desintegração da escola. Esta desintegração se completa com a supressão da autonomia quanto ao ensino, sua seriação, métodos e exames. Levada a ordenação externa da escola até este ponto, é evidente que nada restará sinão o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivessem no mais mecânico dos serviços.

Ora, mais não será preciso dizer para explicar a pobreza a estagnação, a total ausência de pedagogia, que vai pelas nossas escolas. Com o tempo reduzido, pelos turnos, os horários e os programas determinados pelo centro, os exames feitos igualmente por órgãos técnicos e centrais, o pessoal e o material dirigidos por DSP ainda mais centrais — não há possibilidade de vida na escola, pois vida é integração e autonomia e na escola de hoje, os processos de "racionalização da administração" destruíram toda integração, transformando-a em uma justaposição de aspectos impostos e mecânicos.

Mesmo que se tratasse de um simples serviço material, digamos que as escolas não tivessem sinão que alimentar as crianças, centros de alimentação organizados e administrados desta sorte, isto é, por poderes centralizados e distantes deles, não seriam eficientes. Mas, escolas não são serviços materiais, e sim, casas de educação, exigindo que alunos e educadores tenham a autonomia necessária para juntos conduzirem um processo que é, por excelência, pessoal e tão diversificado quanto fôr o número de alunos que ali se estiverem educando.. Se há tarefa que não pode obedecer a planos previamente fixados é o da educação.

A educação é um cultivo individual, diferente em cada caso. Quem se educa é o aluno e a êle tem o mestre de atender. Se algum serviço jamais terá aspecto mecânico, este será o da educação. Ciência, técnica e filosofia da educação sempre hão de constituir não receitas, mas esclarecimentos para conduzir a experiência única e exclusiva, que é a educação de cada um.

Diagnósticos de situações, medidas dos resultados obtidos poderão ser feitos, mas, tudo isto servirá somente para fornecer indicações e sugestões sobre o que deva cada mestre em cada situação observar e vêr, para conduzir melhor o processo educativo, como o médico deve conduzir individualmente o processo de cura. Se em medicina se diz que não há doença, mas doentes, em educação ainda é mais verdade que não há senão educandos.

Se O processo educativo é, assim, individual e peculiar a cada um, está claro que, de todas as instituições, nenhuma precisa de maior autonomia e liberdade de ação do que a escola. Essa autonomia vai do aluno ao professor, até ao diretor do estabelecimento. Cumpre dar a cada estabelecimento O máximo de autonomia possível e esta regra é a grande regra de ouro da educação. Tudo que puder ser dispensado, como controle central, deverá ser dispensado.

Logo, primeiro, as chamadas funções adjetivas não poderão ser centralizadas. Os americanos chamam a esse aspecto da administração — "housekeeping-administration". E' O arranjo daquelas condições materiais e pessoais, sem as quais a casa não funciona. Estas funções serão especializadas, mas pertencem à casa. Cada estabelecimento terá a sua mordomia ,mas, não haverá uma mordomia central, pois, é contraditória a própria noção de mordomia central. Depois, a direção quanto a programa, seriação e métodos pode atender a conselhos e sugestões do centro, mas, como elementos para O plano próprio e individual de cada escola e em cada escola, de cada classe.

Pouco importa O número das escolas. todas deverão ter O máximo de autonomia, sendo a sua unidade não imposta, embora resultante e resultado de idéias comuns, conhecimentos comuns e práticas comuns. Nessa unidade, haverá todas as diversificações, segundo as circunstâncias de tempo, lugar e pessoa.

As escolas só voltarão a ser vivas, progressivas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades.

O princípio da autonomia, consagrado quanto à universidade, tem de se estender a todas as escolas, como O princípio fundamental de organização do ensino. As limitações dessa autonomia devem ser apenas aquelas limitações impostas pela necessidade de eficiência, O que se verifica, nos ca-

tos em que ao professorado e corpo dirigente faltem experiência ou tórcínio suficiente para a autonomia.

Por isto mesmo é que a aplicação do princípio vai do máximo de autonomia universitária até ao mínimo no ensino primário. Compreenda-se, contudo, que a limitação da autonomia, mesmo no ensino primário, não significa a subordinação da escola a decisões finais do centro, mas a um mecanismo de organização e supervisão, pelo qual professor e diretor sejam assistidos e auxiliados em seus planos, na sua organização de trabalho e na execução e medida dos mesmos.

Ainda quando falte, assim, ao professor a completa autonomia, nem por isto se há-de admitir que seu trabalho se faça sem a sua participação e sem que, no final de contas, êle próprio O julgue e O aprecie, à luz da melhor assistência técnica que lhe puder ser oferecida, pelos órgãos supervisores e orientadores.

As dificuldades legislativas e administrativas para que as nossas instituições de ensino possam ser O que devem ser decorrem, na realidade, da concepção de que a lei pode disciplinar um processo de cultura que, por sua natureza, é um processo a ser regulado pela consciência profissional e técnica dos que O orientem.

Aí se enraiza O erro cometido, entre nós, por uma confusão entre O âmbito da lei jurídica, propriamente dita, e O dos processos existenciais de ação e vida, como é O de educação. A lei, em educação, tem de se limitar a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive. Não pode prescrever as condições internas do seu processamento, pois, estas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto de controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis.

Assim fazemos em medicina, em engenharia, em agricultura e assim temos de fazer em educação e ensino.

O formalismo e jurisdicismo da legislação do Estado não se pode aplicar, pois, em educação, senão dentro destes limites e nestes termos. todas as demais normas de administração, de técnica de ensino, de exames, de métodos, de horários, etc. são e não podem deixar de ser normas profissionais, e não legais, sujeitas portanto ao delicado arbitrio de interpretação, que essas *normas profissionais* comportam em oposição à rigidez das normas legais.

A educação e a escola, entre nós, são vítimas, assim: 1) da organização monolítica do Estado, que não reconheceu que os serviços de educação precisavam de organização própria e autônoma; 2) da conseqüente centralização, nos serviços comuns do Estado, do seu pessoal e, em parte pelo menos, do seu material; 3) da concepção errônea de que O próprio processo educativo podia ser objeto de estrito controle igual; 4) de sua conseqüente organização em serviço de controle e fiscalização legalísticos, centralizado e mecanizado como qualquer outro serviço fiscal do Estado; 5) de uma concepção de "ciência da administração", como algo de autônomo e geral, que se pode aplicar a todos os campos, constituindo-se, por isto, O administrador em um *especialista em tudo*, capaz de organizar seja lá O que lhe dêr na telha organizar, resultando daí um tipo de organização divorciado do verdadeiro conhecimento do conteúdo da administração, com a hipertrofia inevitável de meios e processos puramente formais e, na realidade, formalísticos, que desatendem e desprezam os fins.

Parece-me, assim, necessário, se desejarmos restaurar as nossas escolas, retirá-las do *magma* da administração geral e formal do Estado e dar-lhes organização autônoma.

Ministério e Secretarias de Educação precisam ter organização especial, como os ministérios militares pelo menos, e, sob certos aspectos, ainda mais radical, dada a natureza peculiaríssima dos serviços de educação e cultura.

Nessa organização especial, O âmbito de controle legal deve ser mínimo, devendo ficar tudo que disser respeito aos aspectos internos dos processos educativos e culturais sujei-

tos ao controle de órgãos exclusivamente profissionais, específicos, mediante instruções permanente e facilmente modificáveis, à luz da melhor consciência profissional existente.

Administrativamente, as escolas se deverão constituir em órgãos autônomos, à maneira de fundações, sujeitas ao controle e fiscalização de órgãos centrais também eles governados por normas estabelecidas por conselhos técnicos.

Somente assim poderá O Estado manter escolas com a mesma capacidade de eficiência com que as mantêm as organizações privadas, isto é, em obediência à natureza da atividade educacional que resolveu êle, Estado, assumir, em tudo e por tudo diferente das suas comuns atividades de fiscalização e controle, que são, mais especificamente, a sua função privativa.

A nossa crítica à administração pública brasileira seria, por certo, muito menos radical, se as suas normas fossem aplicadas tão somente a serviços de controle e fiscalização. Mas aplicadas, como são, até aos grandes empreendimentos do estado moderno — como os da saúde e da educação — tínhamos que mostrar que são elas não só ineficazes, mas, O que é mil vezes pior, profunda e irremediavelmente maléficas e anti-democráticas.

O movimento pelas autarquias e "campanhas" vem constituindo a reação do bom-senso brasileiro a esse estado de cousas. Urge sairmos desses paliativos e reorganizar todos os nossos serviços educacionais na base única em que poderão funcionar — O da sua autonomia e independência.

## A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como O processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão da cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar O jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados.

Quanto mais estável a vida cultural e mais regulares os seus processos de mudança, mais simples seria, assim, a função da escola. Somente com a Reforma e O Renascimento, vemo-la, em nossa civilização ocidental, ganhar certa importância, mas, ainda então, se reduzia à transmissão daqueles traços mais especializados da cultura — ler e escrever e a educação intelectual e profissional superior — a pequenos grupos aptos da sociedade, destinados a constituir O seu quadro consciente e, sob certos aspectos, dirigente.

Assim foi a escola de nossa civilização até em rigor, os começos do século XIX, quando as duas revoluções — a in-

dustrial e a política — já iniciadas desde O século XVIII. entraram a acelerar e diferenciar as mudanças sociais, tornando mais difícil e precário O processo de transmissão direta e natural da cultura e impondo tremenda expansão, em quantidade e em qualidade, à escola, sobre cujos ombros institucionais passaram a repousar a estabilidade e a continuidade de uma sociedade em processo acelerado de mudança econômica e social.

Dos princípios do século XIX em diante, com efeito, uma nova revolução, a tecnológica, decorrente da aplicação cada vez mais crescente dos resultados da ciência à produção e à vida social, veio acrescentar-se às outras duas revoluções, a político-democrática e a industrial, para acelerar ainda mais O processo de mudança social.

Estes últimos cento e cinquenta anos corresponderam, assim, a um período de profundas transformações, em que a transmissão da cultura se viu altamente perturbada e em grande parte impedida, não somente por se achar a própria cultura em mudança cada vez mais rápida e assim se tornar extremamente difícil a sua transmissão, como também por haverem as próprias instituições transmissoras da cultura, a família, a classe e a religião, entrado elas próprias em mudança e até em desagregação, deixando de cumprir ou não podendo mais cumprir a sua função normal de órgãos da continuidade e estabilidade sociais-

Foi esse O período em que a escola, como órgão intencional de transmissão da cultura, se viu elevada à categoria de instituição fundamental da sociedade moderna, absorvendo, em parte, funções tácitas ou tradicionais da família, da classe, da igreja e da própria vida comunitária, e passando a constituir, na medida de sua expansão e eficácia, a garantia mesma da estabilidade e da paz de uma sociedade em transformação, a segurança da relativa correção ou harmonia dos seus rumos e O impecilho de sua desagregação violenta.

Vimos, com efeito, nos últimos cinquenta anos, somente sobreviverem às convulsões e guerras da nossa época, conservando a paz social, as nações que chegaram a organizar os

seus sistemas escolares com O mínimo de universalidade e de eficiência, indispensáveis a uma relativa continuidade de suas culturas em mudança.

todas as demais nações, as dependentes e coloniais inclusive, ou entraram em transformação violenta, com O comunismo, ou se mantêm em fase instável e de profunda inquietação social, assegurados certos aspectos de ordem pelo reflexo daquela parte estável, isto é, em transformação pacífica, do mundo ocidental, em cuja órbita se encontram.

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século dezanove, O "progresso", mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila.

No Brasil, a escola passou pelas contingências da evolução nacional, refletindo até os meados do século passado as condições, primeiro, de nossa vida colonial e, depois, retardatariamente, com a independência, a das nações de civilização ocidental. Até aí, entretanto, não tendo a instituição a importância essencial, que depois veio a ter, há um certo equilíbrio no desenvolvimento brasileiro, podendo-se falar de uma relativa equivalência de cultura entre as nossas condições, nas camadas sociais "superiores, e as do resto do mundo considerado civilizado, por isto mesmo que parte de nossas elites era formada ou aperfeiçoada em universidades européias e a vida de produção econômica não entrara, ainda, em sua fase técnica e científica.

O retardamento do nosso desenvolvimento começa a evidenciar-se, exatamente, a partir do momento em que a escola se faz O instrumento necessário da marcha normal da sociedade moderna, em rápida transformação política, econômica e tecnológica..

Não nos faltou quem nos dissesse O que devia ser feito, O que se estava fazendo em nações então de progresso mais ou menos equivalente ao nosso, sobressaindo, entre todos, O documento absolutamente ímpar, pela lucidez e caráter exaustivo, que foram os pareceres sobre O ensino primário e secundário de Rui Barbosa.

A nação, entretanto, deixara-se habituar ao desenvolvimento reflexo, passivo, por força das circunstâncias, por isto mesmo que a vida sempre lhe fora, senão fácil, sem maiores exigências, nos desmedidos dos seus grandes espaços físicos e na rarefação de seus habitantes sem competidores.

Enquanto as demais nações, sob O impacto das novas condições, empreendiam O esforço pela educação universal, com O ímpeto e a deliberação de um movimento político, se não religioso, criando rapidamente, um sistema popular de escolas mais amplo que O de suas igrejas e capelas e um professorado mais numeroso que O seu clero, para cuidar das novas exigências de transmissão de uma cultura em mudança e, acima deste sistema popular, um conjunto de escolas médias e superiores capaz não só de continuar, como de promover O desenvolvimento e a harmonização da cultura nascente, diversa e complexa, — O Brasil se deixou ficar com as suas escolas tradicionais para uma diminuta e dispersa elite literária e profissional.

Data e decorre daí O nosso retardamento. Acompanhamos, de certo modo, a transformação política do mundo; vamos acompanhando, mal ou bem, a sua transformação econômica e técnica, pelo menos na utilização de seus inventos e novos instrumentos; mas, não acompanhamos a sua transformação institucional, que foi, sobretudo, uma transformação no campo educacional, a transformação escolar.

Ora, se essa transformação em nações de velhas culturas, como as da Europa, exigia, como exigiu, um esforço deliberado e custoso, que não se fêz sem luta e sem sacrifício de toda ordem, impondo à sociedade um ônus econômico só equivalente ao da defesa e da guerra — O que não teria de ser ela no Brasil, cujas condições sociais eram as de uma

sociedade apenas saída do regime patriarcal e escravocrata, em processo de reajustamento difícil e penoso às condições novas de uma sociedade igualitária e democrática?

Compreende-se como haveriam de estar em situação constrangedora de pregar no deserto os nossos educadores mais lúcidos dessa época. Um conjunto de circunstâncias dificultava que O país tomasse consciência da nova situação e sentisse a necessidade de integração, que se impunha para um esforço básico qual O de criar um novo aparelhamento institucional para a sobrevivência e a marcha normalizada.

À medida que deixávamos de cumprir a nossa obrigação nacional de viver à altura das nações congêneres, de que copiávamos as instituições políticas e sociais, tomamos desenvolvendo O clássico "complexo de inferioridade", que não possuíamos antes, nem podíamos possuir, pois éramos uma nação nova, transplantada para uma região nova, cheia do orgulho das nossas facilidades.

Somente depois da independência, com efeito, e ainda mais depois da república, é que viemos a elaborar, conscientemente, esse complexo de inferioridade, que é uma consequência direta de não termos acompanhado as demais nações no processo de integração e de educação sistemática de toda a população para a sociedade igualitária e progressiva dos tempos modernos.

E foi isso que nos lançou no grupo de nações subdesenvolvidas do globo e criou O supremo paradoxo, que partilhámos com as demais nações latino-americanas, de sermos, simultaneamente, jovens, pois a terra é nova e a população, em grande parte, decorrente de transplantação, e velhos pelo atraso em que nos deixamos ficar e pelo complexo de imotência e irremediabilidade, que acabamos por formar em face da nossa derrota ante O desafio das condições e da época.

Depois de independentes é que viemos a fracassar cada vez mais em nossos deveres para com a nação jovem e promissora, recebida das mãos de nossos colonizadores, que, bons ou maus, nunca deixaram de crer na civilização nova e mais feliz que aqui se poderia estabelecer.

De um modo, porém, ou de outro, O ímpeto das convulsões e transformações sociais deste século acabaram por nos atingir, promovendo algum progresso material, incerto e descompassado, mas suficientemente amplo para criar em limitados grupos um novo estado de espírito, pelo qual se vem substituindo O antigo complexo de inferioridade por um senso nascente de orgulho nacional, algo confuso, mas bastante vigoroso para permitir uma visão realista das dificuldades e uma resposta mais séria ao seu desafio.

Este é O momento brasileiro. O real divisor de águas entre as duas mentalidades que se defrontam no Brasil é O deste sentimento. De um lado, estão os que, explícita ou implicitamente, não acreditam no Brasil, considerando-O uma nação de terceira ordem, que, jamais, resolverá pelos seus próprios meios os seus problemas básicos — O que é essencial para se fazer uma nação orgânicamente civilizada — e de outro, os que, retomando os deveres abandonados pelas gerações frustradas do império e da república, acham que a nação se pode constituir, que O seu elemento humano só é O que é por lhe haver faltado O que tiveram os outros, isto é, a educação e formação sistemática moderna, e que a terra, com a aplicação do desenvolvimento científico dos nossos dias pode vir a mostrar-se tão rica e própria à civilização, quanto os melhores trechos temperados do globo.

Esta mentalidade que já se manifesta de todos e por todos os modos, no país, precisa evolver de um confuso estado sentimental e romântico, ou de um desabrido espírito de especulação e demagogia para uma sóbria e segura lucidez.

Depois da fase de introspecção, análise e crítica, que, de algum modo, caracterizou os últimos vinte e cinco a trinta anos da nossa vida intelectual, e de que resultou O que há de lúcido na mentalidade nova do Brasil, entramos, agora, na fase de elaboração e de plano, competindo à inteligência brasileira definir os novos deveres, os novos esforços e as novas jornadas, que cumpre empreender para que O renascente

sentimento de segurança e orgulho nacional frutifique na real construção do futuro brasileiro.

Nenhum outro dever é maior do que O da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos.

Os problemas que suscita essa reconstrução são de duas ordens. O primeiro, político e financeiro, constitui O problema da comunidade brasileira em geral e importa em se dispor essa comunidade, pelas três categorias dos seus governos, federal, estadual e municipal, e por todas as suas forças coletivas e particulares, a empreender a educação sistemática de todo O povo brasileiro, como uma obra de extrema urgência e, verdadeiramente, de salvação nacional. E' problema político, porque é de governo e importa em uma deliberação que deverá atingir toda a nação e todos os indivíduos, galvanizando as vontades e impondo os sacrifícios necessários à execução do empreendimento. E' problema financeiro, e por isto mesmo mais essencialmente político, porque estará a depender de recursos e medidas, de amplitude nacional, devidamente conjugados pelas diferentes órbitas de governo, para lastrear a realização do grande plano de desenvolvimento da educação nacional.

Assentadas estas bases político-financeiras, levanta-se O problema — propriamente profissional — de se saber como devemos organizar eficientemente a escola brasileira.

Só aquelas bases preliminares constituem problema de legislação, devendo ser equacionado pela chamada lei de diretrizes e bases, complementar à Constituição Federal, e pelas leis suplementares dos Estados e dos Municípios. Não foi sem razão, que a Constituição anterior falava em plano nacional de educação e não em diretrizes e bases. Trata-se, com efeito, de indicar O planejamento fundamental da edu-

cação e, sobretudo, de assegurar flexibilidade e prover os recursos para que toda a nação se lance ao imenso esforço de vencer um atraso de quase cem anos, na obra de incorporação definitiva de todos os brasileiros à sociedade igualitária e democrática do estado moderno.

O segundo problema é um problema profissional, a ser resolvido pelos educadores e professores brasileiros, em um ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização, para que se crie a escola brasileira, diversificada pelas regiões, ajustada às condições locais, viva, flexível e elástica, com a só unidade de se sentir brasileira na variedade e pluralidade de suas formas. Este segundo problema é O problema para sempre irresolvido do melhoramento e aperfeiçoamento indefinidos das instituições escolares brasileiras. Para que se encaminhe, entretanto, a sua solução gradual e progressiva, é indispensável que se organize a liberdade de experimentar, tentar", ensaiar, verificar e progredir, na escola brasileira.

A organização dessa liberdade de progredir é um dos aspectos da solução legal do problema da educação. A lei deve estabelecer as condições e os mecanismos pelos quais se irá promover O progresso escolar, isto é, prover a administração e direção da educação de órgãos capazes de elaborar as soluções ou de promover O aparecimento dessas soluções e de acompanhar-lhes a execução, verificar-lhes a eficácia e aprová-las ou modificá-las.

Tudo está em que tais órgãos não sejam apenas executores de soluções rígidas e uniformes previstas na lei, mas possuidores de real iniciativa para planejar, experimentar e executar no campo escolar tudo que seja lícito e aconselhável, nos termos da prática e da ciência educacionais existentes.

Bastará que se legisle em educação, como se legisla em saúde pública ou em agricultura, de modo que não continuemos estrangulados numa camisa de força legal, graças à qual alterar a posição de uma disciplina no currículo ou diminuir-lhe ou aumentar-lhe uma aula seja considerado uma "refor-

ma de ensino", com todos os corolários que atribuímos a essa "catástrofe". E' "catástrofe" exatamente porque, havendo sido até hoje toda a nossa legislação do ensino, dada a sua minúcia, uniformidade e rigidez, uma "camisa de força" geralmente deformadora, sabemos que se a mudarmos será para nova "camisa de força" e ainda pior, porque estaremos desabituaados à nova prisão.

Ora, tudo isto é absurdo. A escola é uma instituição servida por uma arte complexíssima, que é a de educar e ensinar em todos os níveis da cultura humana. Essa cultura e a arte de a transmitir estão a sofrer, constantemente, progressos e revisões, precisando O professor de autonomia para poder estar, constantemente, a ajustar O seu trabalho individualizadamente aos alunos e às necessidades de toda ordem do progresso social e do progresso de sua arte. Não quer dizer isto que O professor seja livre de ensinar O que quiser. êle não tem de modo algum essa liberdade absoluta. Cumpre-lhe ensinar O que *deve* ensinar e pôr algum método *aprovado*. Mas nem aquele *deve* nem este *aprovado* são questões a ser resolvidas pela lei, mas, pelo *consenso profissional*, porque são de prática usual e corrente entre os mestres da profissão, ou de inspiração renovadora partida de outros mestres igualmente autorizados.

Todos os problemas e aspectos da organização escolar, compreendidos neste conceito a definição dos objetivos específicos da escola e os meios de atingi-los, dentro dos objetivos gerais que poderão ser definidos pela lei, devem ficar sob a exclusiva autoridade da consciência profissional, que se manifestará por meio de planos e instruções, baixados por autoridades que possuam os requisitos necessários para serem consideradas expressões daquela consciência profissional.

Toda esta parte do problema sofrerá, é certo, as vicissitudes de nossa cultura especializada em educação e arte de ensinar; mas, não haverá outro meio de progredir senão este que é, aliás, O mesmo pelo qual progredimos em medicina, engenharia ou direito...

Não podemos é continuar sem a possibilidade de progredir, nem, na realidade, sequer de tomar conhecimento dos problemas escolares de teoria e prática de ensino, porque tudo se acha disposto na lei e não pode ser alterado. Questões de currículo, de seriação, de programa, de número de aulas, de duração da aula, de disposição da matéria, de métodos e de processos de ensino não podem ser discutidas e resolvidas, porque ou tudo se acha disposto na lei, ou se acham ali disposições que impedem qualquer modificação de processo ou de método.

Uma das mais remotas, mas nem por isto menos grave conseqüência de tal estado de coisas, é O desinteresse pelo estudo dessas questões específicas de educação e ensino. Por que estudá-las, se a lei é que as resolve e uma lei, como é natural, é algo que ninguém pode pensar em mudar do dia para a noite e mesmo de ano para ano?

A imposição legal do que se deve ensinar e de como se deve ensinar vem tornando ocioso O próprio estudo da educação e do ensino, e a inacreditável deficiência de pessoas devidamente especializadas para diretores de educação, diretores de colégios, inspetores de ensino e profissionais de educação, em geral, provém, em grande parte, da inconseqüência desse preparo em face de não passarem, hoje, tais autoridades, de executores passivos de leis pseudo-pedagógicas.

Há, pois, dois problemas em relação à reconstrução educacional do país: um — político-financeiro — é O de nossas leis de educação que se devem limitar a prover recursos para a educação e criar os órgãos técnico-pedagógicos, autônomos, para dirigi-la, e outro — técnico-pedagógico — O de aperfeiçoamento permanente e progressivo do nosso ensino e nossas escolas, a ser obtido pelo constante incremento de nossa cultura especializada e pelo preparo cada vez mais eficiente do nosso magistério.

Recolocada, assim, a educação escolar nas suas verdadeiras bases de processo de vida e de transmissão de cultura, governado por teorias e práticas sempre postas em dia pelos

estudos especializados na universidade e pelos estudos levados a efeito pelos próprios professores nas escolas, — teremos estabelecido as condições de liberdade e de empreendimento indispensáveis para O progresso indefinido da educação.

Por outro lado, liberada a educação do minucioso disciplinamento legislativo, descentralizada administrativamente pelos Estados e, quando possível, ao menos em parte, pelos municípios, e restituída também a liberdade ao ensino particular de competir com O público e manter cursos diversificados e ensaios renovados, teremos criado no país as condições mínimas para um intenso trabalho de reconstrução educacional e para uma possível mobilização de esforços à altura do empreendimento de edificar, pela educação, a nação brasileira

Para se avaliar a grandeza da tarefa, bastará lançar um golpe de vista sobre a presente situação educacional, pelos seus diferentes níveis.

A educação elementar comum tem sido compreendida, entre nós, como um curso primário de cinco anos, com O mínimo de 200 dias letivos e O dia letivo de seis horas. Embora deva ser isto, teoricamente, na realidade consiste em um curso de dois a três anos, com O dia letivo reduzido, em geral, a quatro horas e, em muitos casos, a duas horas e meia, e O número anual de dias letivos a 150 (no próprio Distrito Federal, no ano passado). Nesse ensino primário, assim reduzido a rarefeito, estudam apenas 3 milhões de crianças, de um total de oito milhões existente entre os 7 e 12 anos de idade, sendo aprovadas somente cerca de 2 milhões. Um milhão de matriculados perde O ano, pagando desse modo O congestionamento da escola em dois e três turnos, e cinco milhões não chegam sequer a conhecer a escola.

A educação secundária média, compreendidos aí todos os estudos post-primários, é ministrada a cerca de 600 000 alunos, isto é, 20% da frequência média da escola elementar, O que representa uma tremenda expansão. Mas, como O pri-

tnário, é ministrado em escola de dois e três turnos e reduzido O seu programa a um ensino abstrato e livresco, sem maior capacidade formadora ou educativa.

O ensino superior é, presentemente, anistrado a cerca de 46 000 jovens, isto é, cerca de 8% do total de alunos matriculados nos cursos secundários e médios e cerca de 13% dos matriculados nos cursos secundários.

Esta é a escola existente, toda ela de pura instrução ou ilustração, desde O nível primário até O superior. Para fazê-la também capaz de formação e educação, cumpre, antes do mais, suprimir O regime de turnos, O que corresponderá à duplicação, — pelo menos, — de prédios e de professorado. Serve isto para medir a grandeza do esforço a ser feito. Basta lembrar que O próprio Estado de São Paulo, com O maior sistema escolar no Brasil, terá de duplicar O seu sistema escolar para atender ao mesmo número de alunos. Pode-se ver, então, como O problema é, antes de mais nada, de recursos. Mas estes recursos terão de aparecer, se realmente reconhecermos que são indispensáveis.

A extensão, profundidade e variedade do sistema escolar a ser desenvolvido no país para a educação comum de cerca de oito milhões de crianças de 7 a 12 anos, para a educação de nível médio de, pelo menos, vinte por cento dessa massa e, para a educação em nível superior de, pelo menos, dez por cento da matrícula nos cursos médios, exigem que O empreendimento seja tentado como um imenso esforço cooperativo e livre de todos os governos, todas as organizações sociais e até de indivíduos. A disciplinação desse imenso e livre esforço se fará pela preparação do magistério, a que O Estado se deverá dedicar com O ímpeto e O espírito de realização que poria no recrutamento de um exército de salvação nacional.

Os estudos universitários dos métodos, problemas e técnicas de educação, como arte e como ciência social, e a formação do magistério, pelos mais eficazes processos existentes,.

seriam as duas grandes forças de direção do grande movimento de expansão escolar que, assim, por certo, se haveria de deflagrar em todo O país.

E O controle da eficácia do rendimento escolar, para efeitos de consagração oficial e pública, se faria, principalmente, pelo processo de exame de estado, que atuaria como um saudável preventivo contra qualquer veleidade mistificadora, tornada, assim, de todo inútil.

Direção, disciplinação e controle seriam, deste modo, conseguidos por meios indiretos, não se constringendo nenhuma iniciativa e se estimulando, pelo contrário, todos os esforços e empreendimentos honestos e criadores.

Decidida a nação ao grande esforço — e esta é que é a grande decisão política — a ação se terá de desenvolver com a liberdade que aqui recomendamos, resultando a sua organicidade do jogo daquelas influências indiretas, aludidas, particularmente O preparo do magistério e O exame de estado.

A complexidade do problema educacional é uma complexidade semelhante à da própria vida humana, mas, assim como não devemos arregimentar nem uniformizar a vida não podemos uniformizar nem arregimentar a educação. A unidade da educação nacional, como a unidade da vida brasileira, decorrerá da conciliação que soubermos estabelecer entre os seus dois aspectos fundamentais de organização e liberdade, responsabilidade e autonomia.

A conciliação se encontra na subordinação à verdade, e verdade é O que for reconhecido pela ciência ou pelo corpo organizado dos que a servem. Essa a conciliação que propomos para O problema do livre desenvolvimento do ensino no país, a fim de que O seu sistema escolar, expandindo-se e aperfeiçoando-se, possa cumprir a grande tarefa de que depende nada menos do que a sobrevivência nacional.

## A EDUCAÇÃO QUE NOS CONVÉM

NUNCA será demais insistir nas condições em que se começou a considerar conveniente e necessária, no curso do século dezenove, e só então, a educação universal e gratuita para todos, entre os países chamados civilizados, e as condições correntes, já nestes meados do século vinte, para empreendimento semelhante, entre os países chamados subdesenvolvidos

Uma primeira fase do movimento de instrução para O povo, no ocidente, teve origem religiosa. Buscava tornar efetiva e generalizada a leitura direta da Bíblia na língua nacional ou de cada povo, bem como O livre exame e interpretação dos textos, como reivindicação da reforma protestante. A generalização, contudo, do movimento não se deu senão quando O Estado julgou ser de seu dever dar a todos um mínimo de educação, considerado indispensável à participação dos indivíduos na obra comum nacional.

A ampliação dos deveres do Estado até esse empreendimento de natureza cultural se deu, entretanto, em período de progresso econômico e social ainda relativamente lento e, O que é mais importante, como alvo em si mesmo ou a reivindicação máxima da época. Os povos porfiavam, em verdadeira emulação política, por essa conquista, que fornecia ao pensamento das elites e às aspirações das massas algo

como uma nova mística — a mística da educação popular. As nações passaram a se classificar, entre si, tanto mais civilizadas quanto mais escolarizadas fossem as suas populações.

A obra de educação escolar comum, para todos, se fazia, assim, tendo em vista aparelhar O homem — todos os homens — com O instrumento de esclarecimento existente na época, a leitura, a fim de habilitá-lo, por este modo, à participação na vida cívica e cultural do seu país. Toda outra educação escolar, além dessa comum, era especializada, fosse a profissional, de nível médio ou superior, para alguns, pelo Estado, ou a das classes ricas pela escola secundária, quase sempre privada, especializada esta senão pelo conteúdo, pelo espírito de "classe" que a inspirava. Observamos, assim, que a educação comum não visava propriamente à vida econômica ou de produção do país a que servia, mas, sim, a um propósito de esclarecimento, de educação geral e, quando muito, de formação cívica, reputados, entretanto, na época, como essenciais à existência da nação, no nível de vida em que se achava, ou a que aspirava.

Pouco importa que, depois, esta escola pública se tenha feito um instrumento de singular significação econômica, com O desenvolvimento da civilização industrial. Desejamos acentuar é que no início obedecia mais à filosofia humanitarista ou, quando muito, cívica.

À escola primária comum, para todos, seguiam-se escolas complementares, que, estas sim, tinham propósitos práticos e se destinavam, deliberadamente, à preparação pré-profissional ou profissional, considerando-se a continuação da cultura geral somente aconselhável, senão devida, para a chamada elite, que mais não era do que as classes abastadas ou semi-abastadas, que poderiam suportar O ônus de prolongar a educação dos filhos além dos anos mínimos da escola primária, sem imediato propósito prático ou econômico.

Temos, pois, até os começos deste século, a educação popular primária como necessidade política, nas nações ditas civilizadas, e a educação pós-primária como apanágio, nelas, das suas chamadas elites, ministrada geralmente em escolas

privadas, ou como modesta formação profissional complementar, considerada economicamente indispensável, pelo Estado, para certo grupo de alunos, supostamente bem dotados, das escolas primárias, sem possível acesso às escolas secundárias, privadas, por falta de recursos.

Ao ingressarem no século vinte, essas mesmas nações se viram, assim, graças ao movimento precedente, aparelhadas com um sistema escolar, que só caberia desenvolver e ampliar, em face das necessidades novas, que os novos tempos vinham trazer-lhes. O hábito da escola havia sido estabelecido, a previsão de recursos para a sua manutenção definitivamente implantada e, O que é mais, as conseqüências práticas da educação escolar reconhecidas como muito mais importantes do que as previstas, antes, de simples obra humanitária de esclarecimento. O desenvolvimento de técnicas industriais de trabalho viera tornar a escola indispensável como instrumento de eficiência econômica, e não apenas política, por mais importante que esta pudesse ser.

As reivindicações populares em educação, quanto aos países a que nos referimos, se fizeram sentir, no sentido de estender a educação comum a maior número de anos e de alargar as oportunidades das classes de menores recursos, dando-lhes ingresso possível a todos os tipos de escolas existentes, por isto que a educação deixou de ser uma necessidade espiritual ou de luzes, para se fazer uma condição *sine-qua-non* da vida econômica e de trabalho da civilização industrial e moderna, a que tais países haviam chegado.

O mesmo tipo de civilização, que encaramos, por outro lado, veio impor modificações na escola em si mesma, à luz dos novos característicos do trabalho moderno, em período de progresso econômico e social já agora muito mais acelerado.

Foi isso, ao que nos parece, O que ocorreu com os países desenvolvidos.

Já nos países subdesenvolvidos, como é, de modo geral O nosso caso, a evolução das necessidades sociais foi, até certo ponto, a mesma, mas, sem O acompanhamento da evolução do sistema escolar, que se encontra ainda num simples esboço.

Decorre daí que entramos em confusão e contradição, porque atingimos a consciência de necessidades equivalentes às dos povos mais desenvolvidos em nossa época, mas, desaparelhados de verdadeiras escolas, estamos a querer implantá-las com a filosofia de épocas anteriores.

A educação popular até O século dezenove era, como já dissemos, mais uma necessidade espiritual, humanitária, digamos assim, do que econômica e, portanto, podia ser ineficiente e podia se fazer de qualquer modo, como de qualquer modo se podia fazer a educação religiosa. Não digo isto em sentido pejorativo. Trata-se da natureza das cousas. Se se visa em educação apenas à ilustração, à capacidade de esclarecimento, a uma ampliação da capacidade normal das pessoas de ver e sentir as cousas, — por menos que se faça, tudo será útil, e, então O que importa é dar a quantos se possa um pouco desse bem supremo, indefinido e indefinível. E' a isto que chamo a concepção *mística* de educação, sem dúvida a dominante em todo ou quase todo O século dezenove. Escola passa a ser um bem em si mesmo, como tal sempre boa, seja pouca ou inadequada ou mesmo totalmente ineficiente. Algo será sempre aprendido e O que fôr aprendido constituirá um bem.

Tal concepção conserva-se a dominante entre nós, embora já superada nos países que primeiro a instituíram, pois eles, tendo desenvolvido as suas escolas com semelhante filosofia, já as haviam transformado no curso da própria evolução escolar, para que elas pudessem responder pelas novas necessidades de nossa época — isto é — as de atender O ensino às novas *condições de trabalho* e não apenas ao esclarecimento, ou ilustração, ou emancipação social.

Mas, se conservamos ainda a concepção perempta ou, se quiserem, insuficiente, do século dezenove, por outro lado, não conservamos as condições dominantes naquele século, mas, temos as mesmas necessidades dos países desenvolvidos, precisando de nos educar para *novas formas de trabalho* e não apenas *formas novas de compreender* O nosso papel social e humano. Mesmo porque — e isto é a grande novidade de

nosso século — essas formas novas de compreender O nosso papel social e humano, que os povos desenvolvidos tiveram que aprender laboriosamente pelos hábitos de leitura, os povos chamados subdesenvolvidos, como O nosso, estão a aprender pelos novos processos de comunicação visual e oral que O rádio e O cinema trouxeram e, muito mais fáceis de difusão do que a escola, logo se implantaram e generalizaram.

A função propriamente emancipadora de que se fez a escola popular, no século dezenove, a pioneira, está hoje, absorvida pelo rádio e pelo cinema, que prescindem praticamente da capacidade de leitura dos indivíduos. Bem sabemos, que a comercialização desses dois meios de comunicação vem determinando que sua ação seja não propriamente "educativa", no sentido melhor dessa palavra, mas, muitas vezes, prejudicial. Isto, entretanto, não impede que essa ação seja "socialmente emancipadora", criando a oportunidade de participação do analfabeto no debate geral e público da nação, como a imprensa O fazia, antes, para os que aprendiam a ler na escola.

O analfabetismo em face disto, já não é a famosa *cegueira* do século dezenove, mas simplesmente, uma inaptidão, grave somente quando O próprio trabalho, O próprio ganhão exige que seja remediada.

Daí, então, a educação — e quando falo em *educação* compreenda-se sempre *educação escolar* — precisar de ser tanto num país subdesenvolvido quanto, hoje, nos países desenvolvidos, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por estes atributos: que seja eficaz, isto é, *ensine O que se proponha a ensinar e ensine bem; ensine O que O indivíduo precisa aprender* e, mais, seja devidamente distribuída, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado nos seus objetivos para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e várias da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho.-

A educação se faz, assim, necessidade perfeitamente relativa, sem nenhum caráter de bem absoluto, sendo boa quando eficiente, adequada e devidamente distribuída. Deste jeito,

já não nos convém qualquer educação dada de qualquer modo. Esta já é a que recebemos em casa e pelo rádio e pelo cinema. A educação escolar tem de ser uma *determinada educação*, dada em condições capazes de torná-la um êxito e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade.

A contradição entre estas novas *necessidades educativas* e O velho conceito místico e absoluto de escola — bem-em-si-mesmo, é que está a levar O Brasil para a sua atual conjuntura educacional, de diluição e inorganicidade progressiva de suas escolas. Sob O impacto, rigorosamente idêntico, senão mais grave, que O das nações desenvolvidas, da nova consciência social das necessidades educativas por parte dos indivíduos, ricos ou pobres, estamos a enganá-los, a uns e outros, com a ampliação puramente aparente de oportunidades educativas, — multiplicando os turnos das escolas que chegamos a ter organizadas e que assim ficam desorganizadas e improvisando escolas sem as condições imprescindíveis ao seu funcionamento e, portanto, intrinsecamente desorganizadas. E não só isto, O que já seria terrível! Também estamos a multiplicar escolas do *mesmo tipo*, sem levar em conta aquela distribuição educacional de que já falamos, importando isto em educar número excessivo de pessoas na mesma cousa, com O que criaremos outro *mal* educacional. A relatividade do novo conceito educacional ensina-nos, com efeito, não só que a educação deve ser eficiente para ser boa, como que deve ser adequada ao indivíduo e adequada às necessidades do trabalho, sem O que longe de resolver agrava O problema que se propõe a resolver, isto é, O preparo diversificado dos indivíduos e distribuição adequada dos mesmos pelos diferentes setores do esforço econômico nacional.

Mas, não é somente essa a contradição profunda do movimento educacional brasileiro. Outra contradição, um tanto mais sutil, permeia-lhe O descaminho.

Vimos que, no século dezenove, a educação escolar assunira dois nítidos aspectos, O de educação popular mínima para todos e O de educação pós-primária para alguns. E os

alguns, salvo as das poucas escolas públicas e gratuitas deste nível, eram os das classes abastadas ou semi-abastadas, que aí recebiam uma educação que a sua "classe" reputava boa e satisfatória. Por este fato, os indivíduos das classes não favorecidas foram levados a julgar que a educação de nível secundário os levaria automaticamente a participar das condições daquelas classes. E a reivindicação popular se vem orientando no sentido de se dar acesso a todos às escolas de nível médio e superior.

Entre os países civilizados, entretanto, assim que as escolas de nível médio e superior deixaram de ser escolas de "classe" para se tornarem escolas acessíveis a todos, logo se transformaram e passaram a obedecer a filosofia educacional totalmente diversa. Antes de tudo, diversificaram-se em currículos e métodos, no nível médio, a fim de atender à imensa variedade de capacidade e aptidões, e no nível superior se fizeram técnicas e especializadas para a formação, segundo as aptidões, dos quadros técnicos e científicos de que necessitavam aqueles países. A antiga educação clássica, uniforme e literária, se fez residual e para os ricos que a desejassem, ou os poucos pobres altamente dotados, que dela pudessem viver. Sendo tipicamente uma educação para os que já tinham com que viver, tal educação só poderia servir aos pobres quando estes fossem tão excepcionais, que pudessem usar a educação clássica não para o seu próprio deleite, mas para ganhar a vida. Ora, sabemos como são poucos os que a podem ganhar com o latim e o grego da educação clássica...

O mesmo não aconteceu, porém, nos países não desenvolvidos. Aqui estamos a receber em um ensino secundário de tipo intelectualista — pois não me atrevo a chamá-lo de clássico nem humanístico — uma tal massa de alunos, que, mesmo quando fossem bem educados, não poderia ser absorvida pela nação com tão uniforme formação. E no ensino superior estamos a fazer o mesmo com escolas de pseudo-formação especializada e de incompreensível uniformidade de currículos, a despeito do aumento considerável de matrícula. Am-

pias camadas populares já estão entre nós a buscar O ensino médio e superior na suposição de conquistarem, por este modo, e automaticamente, as classes mais altas e, como conservamos as escolas no seu mesmo caráter anterior de escolas de "classe", vamos mantendo O conceito, já superado entre os países desenvolvidos, isto é, O de que a educação escolar é um processo de formação para as classes de lazer ou de trabalhos leves e, conseqüentemente, de "passagem" de classe para os menos favorecidos que a conseguirem frequentar.

A escola, é hoje, deve ser, sem dúvida, um processo de redistribuição dos indivíduos, segundo suas aptidões, pelos diferentes escalões do trabalho moderno; mas não há nenhuma escola e muito menos nenhuma escola uniforme e única, pela qual se possa passar de uma "classe" para outra. O próprio conceito de escola de "classe" desapareceu para se passar a considerar todo O sistema escolar, como um sistema contínuo, pelo qual todos se educam até O nível primário e daí, por seleção de capacidade e aptidões, alguns ou muitos prosseguem no nível médio e superior, em escolas tão variadas e flexíveis quanto possível, para atender à variedade de aptidões dos candidatos à educação, sem distinção de classe nem de situação econômica.

A educação limitadamente humanística dada na velha escola de elite não só não se presta para toda essa nova população escolar, como lhe pode ser prejudicial.

Estamos, assim, nestes meados do século vinte, inspirando a nossa expansão educacional com os conceitos de educação-bem-em-si-mesmo e de educação para lazer, há um século pode-se dizer superados, e daí a contradição perigosa da conjuntura atual, em que a própria educação escolar longe de resolver O problema que se propõe, está a criar um novo problema — O dela própria.

Diante de tal conjuntura, cumpre-nos, antes de tudo, se tem qualquer valor a nossa análise, uma campanha de esclarecimento, destinada a desfazer os dois conceitos errôneos, que, ao nosso ver, dominam a mentalidade contemporânea e

inspiram, *na realidade prática*, a política educacional brasileira: a) a concepção mística, ou mágica da escola, pela qual toda e qualquer educação tem valor absoluto e, por conseguinte, é útil e deve ser encorajada por todos os modos, b) a concepção de educação escolar como um processo de passar ao nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço, e não d produção. O esclarecimento impõe-se e urge porque essas duas concepções explicam entre muitos outros, os seguintes "absurdos" de nossa realidade educacional:

1) A progressiva *simplificação* do ensino primário, com a redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações pelos mestres primários;

2) A redução do currículo da escola primária a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos por memorização e a elementaríssima técnica da leitura e escrita;

3) A situação incerta e imprecisa da nossa formação do magistério primário, na qual se revela uma compreensão vaga e insegura da escola primária, O que por sua vez, gera até a tolerância generalizada pelo professor leigo, reputado, às vezes, melhor que O diplomado;

4) A improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica;

5) A perda crescente de *importância social* da escola primária, em virtude de não concorrer especialmente para a *classificação social* dos seus alunos;

6) A substituição das suas últimas séries pelo "curso de admissão" ao ginásio, buscado como processo mais apto àquela desejada "reclassificação social";

7) A procura crescente do curso secundário, a despeito da ineficiência dos seus estudos, dos horários muito reduzidos e de professores improvisados ou sobrecarregados, em virtude das expectativas que gera de determinar a passagem, para as ocupações de tipo classe média;

8) A improvisação crescente de escolas superiores, sobretudo aquelas em que a ausência de *técnicas específicas* permite a simulação do ensino, ou O ensino simplesmente expositivo, como as de economia, direito e filosofia e letras; a audácia deste movimento vai ganhando terreno até mesmo no campo da medicina, em que é mais alta e melhor a nossa tradição acadêmica, e onde já se notam improvisações perigosas;

9) A complacência por campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, no campo da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social;

10) A ausência de planejamento econômico e financeiro e a insinuação, implícita, de que se pode fazer educação sem dinheiro, surgindo, então, as campanhas de educandários gratuitos e a idéia ainda mais generalizada de que toda a educação pode ser gratuita, para quem quiser, do nível primário ao superior, sejam quais forem os recursos fiscais e em que pese a deficiência *per capita* da nossa "riqueza nacional", das mais pobres do mundo;

11) Irritação social crescente contra O "custo da educação", contra O "custo de livros", contra as despesas no período escolar, como se tudo isto fosse simples atividade espiritual que nada deveria custar;

12) Perfeita tolerância ao fato de *estudar e trabalhar*, com redução crescente das atividades de estudo, pois, estas, ao que parece, não podem *ocupar* O tempo do estudante, que tem cousas mais importantes que fazer.

Poderíamos continuar a alinhar outros fatos, ou desdobrar os apresentados em outros tantos, como, por exemplo, os relativos ao currículo secundário, reconhecidamente absurdo pela impossibilidade de ensinar todas aquelas matérias, mesmo com professores ótimos, no tempo concedido, mas ainda assim tranqüilamente aceito em sua ineficiência, porque a *educação sempre foi isto*, uma espécie de atirar-no-que-viu-e-matar-O-que-não-viu, não se concebendo que haja exigência de *tempo, espaço, equipamento, trabalho e dinheiro*, acima de um *minimum minimorum*, que torne a educação sem-

pre possível e para toda a gente. Somente a concepção de educação como uma atividade de caráter vago e misterioso é que poderia levar-nos a aceitar essa total e generalizada inadequação entre meios e fins na escola e a isto é que chamo a concepção *mágica* da educação, que me parece a dominante em nosso meio, como pressuposto inconsciente e base de nossa política educacional.

Não desconheço — e já O salientei — que essa concepção, em diferentes graus de intensidade, permeou muito da situação educacional do século XIX, mesmo nos países civilizados. Qual, assim, a gravidade de tal *fé* em educação? Não é este um estado de sentimento e de crença altamente interessante e capaz de dar ao movimento educativo brasileiro O seu impulso dinâmico e continuado? Começa-se assim e, depois, se aprende e se faz cada vez melhor, descobrindo-se e redescobrimo-se O processo lógico da atividade puramente espontânea e imprecisa. Assim foi em todos os países e assim também será no nosso. ..

Ocorre, porém, que, ao contrário dos demais países, O Brasil *oficializou e legalizou* esse processo de ilusionismo ou, se quiserem, de magia educacional, cristalizando-O, assim, em um sistema institucionalizado, sancionado e cheio das mais *interessantes* conseqüências individuais e sociais. Longe de um começo, que evoluiria, êle se tornou um fim e a sua tendência é para se perpetuar e, mais, se agravar, pois dia a dia, tomamos maior audácia para generalizar os nossos passes de magia ou fregolismo educacional.

E eis porque a posição brasileira é tão grave e perigosa. Não podemos modificar por ato de força a mentalidade popular brasileira em educação, como não podemos modificar a crença de muitos no uso, por exemplo, da prece para chover; mas, já chegamos àquele estágio social em que não legislamos sobre a obrigação de preces públicas contra flagelos climáticos...

Em educação, há que fazer O mesmo. Toda essa educação de caráter mágico pode ser permitida, pode ser deixada livre; mas, não deve ser sancionada com conseqüências le-

gais. Este, O primeiro passo para dar a essas tentativas O seu caráter de tentativas, O aspecto dinâmico pelo qual elas poderão vir a progredir até O estágio lógico ou científico da educação, em que meios adequados produzirão fins desejados e a escola poderá entrar no processo de evolução característico de todas as atividades humanas em nossa época.

A escola primária, entre nós, encontra-se, aliás, nessa situação. Não se dá ao seu diploma nenhum valor especial e, por tal motivo, chegou ela a ser progressiva. Se, hoje, está perdendo esse caráter, é que as escolas de nível secundário não obedecem ao mesmo regime e, tendo como alto prêmio O seu diploma, estão atraindo os alunos antes de terminarem eles O curso primário, que assim se separa e se desvaloriza socialmente.

E' indispensável que a escola secundária tenha a mesma finalidade geral educativa, que possui a escola primária, sem outro fim senão O dela própria. Só assim, como a escola primária, ela será, quando tentativa, uma tentativa com as vantagens e incertezas de uma tentativa, e quando organizada e eficiente, uma escola realmente organizada e eficiente, dando os frutos de sua eficácia.

Então, sim, a mentalidade mágica em educação ganhará condições para evolver para a mentalidade empírica e daí para a mentalidade lógica ou científica; então e por conseguinte, a instituição ganhará efetivamente a sua dinâmica de transformação e progresso.

Como, porém, conciliar esse regime de liberdade de tentar e experimentar com as conseqüências legais da educação, numa sociedade em que, dia a dia, se precisa de mais conhecimento para O exercício das ocupações e profissões?

Não serei eu quem vá inventar um dispositivo para solver uma conjuntura, que, como já disse, foi também a seu tempo, a das nações chamadas desenvolvidas ou civilizadas. Temos é que ver como saíram elas de situações semelhantes à nossa de agora.

Ora, a lição que essas nações nos ministram é a de que não se pode corrigir a conjuntura senão por um processo de

exames paralelos ao processo escolar, e organizado e dirigido por autoridades estranhas à escola ou autoridades de escolas de nível acima da escola examinada.

Tal processo paralelo pode envolver até um sistema de classificação das escolas, em substituição ao de exames formais, com aceitação dos diplomas pelo mérito implícito na classificação; mas, será sempre um processo paralelo e independente, pelo qual se julguem as escolas.

Esse regime é a consequência lógica das condições diversas e variadas em que a escola surgiu ou tinha de surgir, ante a solicitação social da comunidade. Oii ali implantaríamos, imediatamente, uma escola perfeita — O que é, obviamente, impossível — ou permitimos uma livre *tentativa* de escola e sujeitamo-la à verificação *a-posteriori*, por um sistema, a princípio, de exames e, depois, caso se processe a necessária evolução, *de classificação* das escolas pelo seu mérito e eficiência.

A solução nada tem de drástica e não falta, na própria conjuntura brasileira, bem analisada, elementos que a aconselhem e até a solicitem, a despeito das generalizadas e superadas concepções de educação-milagre e educação-diploma-de-classificação-social.

Os exames do "Artigo 91" e os exames vestibulares ou de introdução ao ensino superior são germes desse regime de exames para julgamento *a-posteriori* do resultado da escola de nível inferior. O exame de admissão ao ensino secundário é um germe de julgamento *a-posteriori* da escola primária.

Os defeitos ou ineficácia, em alguns casos, de tais exames são perfeitamente explicáveis. Nos exames de admissão ao secundário, O vício congênito está na autorização indiscriminada da sua elaboração e julgamento pelos próprios interessados nos estabelecimentos em que ingressam os alunos contribuintes. Ora, tais exames, depois de devidamente elaborados, podiam ser processados nos estabelecimentos de ensino pelos seus próprios professores, mas apenas quando O estabelecimento, pelo seu crédito, fosse procurado por número de candidatos superior ao da matrícula possível e, em face dis-

to, não lhe fosse prejudicial O caráter seletivo do exame. E nos exames vestibulares, para melhorá-los, bastaria que somente pudessem ser eles processados nos estabelecimentos oficiais. Se, além disto, viessem a ser elaborados com melhor técnica e visassem antes a apurar O que os candidatos sabem, do que O que não sabem, a melhora seria ainda mais significativa. Não se pode é negar a relativa seriedade com que são feitos nas escolas oficiais e mesmo em algumas escolas particulares. Também os exames do "Artigo 91", depois que passaram a ser feitos nos melhores colégios oficiais, têm apresentado resultados mais interessantes.

Há, pois, já um princípio de regime de exames paralelos e independentes da escola em julgamento e que, se generalizado e aperfeiçoado, pode transformar-se no mecanismo legal pelo qual se ajuste a mentalidade popular do país, em educação, à situação do desenvolvimento progressivo a que a devemos conduzir.

Dentro de um ambiente, assim, de liberdade e estímulo à mudança, que tipo de escola devemos esperar ver formar-se, pelo desenvolvimento de todas as tentativas e ensaios de escolas, em condições as mais diversas, espalhadas por todo O país?

Devemos esperar que a mentalidade da nação, sob O impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, venha, gradualmente, a substituir seus conceitos educacionais, ainda difusos e místicos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e a apoiar uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia, ideal político herdado do século XIX, e também para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva.

Essa educação, nas primeiras cinco séries, comum e obrigatória para todos, prosseguirá em novos graus, no nível médio, para os mais capazes e segundo as suas aptidões, visando, como a de nível primário, a sua preparação para O trabalho

nas suas múltiplas modalidades, inclusive a do trabalho intelectual, mas não somente para este.

A continuidade da escola — em seus diferentes níveis — vai emprestar-lhe O caráter de escola para todos, sem propósito de classificação social, dando a cada um O de que êle mais necessitar e segundo a sua capacidade, com O que melhor se distribuirá ou redistribuirá a população pelas diferentes variedades e escalões de trabalho econômico e social, de acordo com as necessidades reais do país em geral e de suas regiões em particular.

Esse sistema de educação popular, abrangendo de 11 a 12 séries, ou graus, permitirá, quando completo ou integralmente organizado, que O aluno se candidate, após a última série ou grau, ao ensino superior pelo regime de concurso, mas, não visa O seu curso ao preparo para esse exame, pois terá finalidade própria, significando, nos termos mais amplos, a *educação da criança*, na escola primária e a *educação do adolescente*, na escola média, para O tipo e as necessidades da sociedade em que participam e vivem.

O que será essa educação não será a lei que O vai dizer, mas, a evolução natural do conhecimento dos brasileiros relativamente à criança e ao adolescente, de um lado, e de outro, da civilização moderna e industrial em que a escola vai iniciar as crianças e, depois, os jovens brasileiros. Essa escola mudará e transformar-se-á como muda e se transforma toda atividade humana baseada no conhecimento e no saber. Progrediremos em educação, como progredimos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia — pelo desenvolvimento do saber e dos profissionais que O cultivam e O aplicam, entre os quais se colocam e muito alto os professores de todos os níveis e ramos.

Aceitos que fossem tais princípios gerais ou — porque não dizê-lo? — a filosofia de educação neles implícita, restaria prover a máquina administrativa para gerir O sistema de liberdade e progresso que à base deles se instituiria. Nesta máquina, O importante será a articulação entre a consciência leiga do país, que define as suas aspirações educacionais, e

a consciência profissional, que lhe indica O processo para atingi-las e sugere as revisões necessárias das próprias aspirações gerais, naturalmente difusas, embora vigorosas e sinceras.

Permitam-me que reproduza aqui as sugestões que apresentei alhures para a organização administrativa do sistema escolar brasileiro, dentro da fundamentação que venho apresentando.

"A organização da educação no Brasil está a exigir uma revisão corajosa dos meios até agora ensaiados para a sua implantação. Nenhuma sistematização rígida lhe pode ser aplicada, em virtude das proporções da tarefa e das condições profundamente desiguais a que necessariamente está sujeita a sua execução, para ser realidade e ter eficiência, com progressividade tanto quanto possível assegurada.

Cumpra criar um mecanismo simples e dinâmico, capaz de se adaptar às contingências mais diversas e de trabalhar com os recursos mais desiguais; por isto e para isto, dotado de força própria, de autonomia e de responsabilidade, a fim de se desenvolver indefinidamente. E é O que se conseguirá e só se conseguirá entregando às comunidades a responsabilidade pela educação. Em vez das centralizações, sejam federal ou estaduais, a educação passa a ser, primordialmente, de responsabilidade local.

Dir-se-á que as tradições dos nossos governos locais, entretanto, não são de ordem a nos animar nessa transferência. Dominados pela burocracia, embora de recente incremento, e pelo eleitoralismo, seria lícito admitir que não fosse grande a vantagem alcançada. Algo mais ter-se-ia de fazer para dar à transposição de responsabilidade sua força estimuladora e criadora.

Sugeriríamos, assim, a criação de pequenos *Conselhos Escolares locais*, constituídos por homens e mulheres de espírito público, e não propriamente partidário, dos municípios.

Tais conselhos iriam administrar um *Fundo Escolar* municipal — outra sugestão de não menor alcance — a ser instituído com os recursos provenientes dos 20% da receita tributária do município constitucionalmente determinados, e com os auxílios estaduais e federal para a educação, decorrentes

por seu turno das correspondentes porcentagens constitucionais de aplicação exclusiva. Dotados de poder financeiro e governamental, seriam tão importantes e tão desejados quanto O poder municipal (Prefeito e Câmara), enriquecendo a comuna com um novo órgão representativo, singelo e fecundo, para expressão das aspirações locais, Os Conselhos nomeariam O administrador local da educação e os professores, exercendo deste modo verdadeiro poder de governo e tomando sobre os ombros toda a responsabilidade da educação local.

Na pluralidade de poderes locais, assim instituída, onde estaria a força de controle e unificação indispensável ao mínimo de coesão e unidade da educação nacional?

Tal força de controle e unificação competiria ao Estado, que a exerceria por intermédio de um *Conselho* semelhante aos conselhos locais e um Departamento de Educação. O poder supremo desse *Conselho* estadual seria O de regulamentar O exercício da profissão do magistério, O de distribuir os auxílios estaduais para a educação e O de manter seu sistema próprio de escolas, isto é, as de formação do magistério e as de nível superior.

Mediante a regulamentação do exercício da profissão de magistério, O Estado daria a todas as escolas aquele mínimo de unidade essencial ao êxito do sistema escolar. Somente O Estado poderia conceder licença para O exercício do magistério. Como lhe caberia licenciar, também lhe caberia regulamentar O preparo do magistério, Com O poder, assim, de formar O professor e de lhe conceder, provisória ou permanente, a licença para O exercício do magistério, estaria O Estado armado para não somente impedir qualquer extravagância ou excesso local, como para orientar e estimular O poder local a fim de lhe ser possível O mais perfeito desempenho de suas funções de administrador responsável das escolas.

Poderão julgar demasiado radical essa sugestão...

Vejo-lhe, entretanto, tal força renovadora, sinto-a tão criadora de estímulos novos e novas energias, descubro-lhe tantas virtualidades, que não me parece haver nenhum peri-

go em sua implantação imediata. Será a imediata multiplicação de autonomias e responsabilidades estimulantes e estimuladas, capaz de promover a mudança de clima necessária, indispensável à efetiva reconstrução educacional brasileira.

Poder-se-ia, contudo, graduar a execução, concedendo-se a autonomia somente aos municípios mais adiantados e condicionando-se a extensão da medida renovadora ao fato de alcançarem as rendas locais um mínimo orçamentário capaz de dotar O conselho escolar do suficiente para a manutenção de certo número de classes primárias. Desde que fosse temporária essa limitação, poder-se-ia admitir essa prudência, que, entretanto, apenas conservaria O Estado com a responsabilidade por escolas de que dificilmente se poderá fazer O melhor administrador.

Sou por isto mesmo favorável à implantação generalizada do novo sistema, ficando ao Estado a responsabilidade pela formação do magistério em todos os graus e seu respectivo licenciamento, pela supervisão e inspeção dos sistemas locais de educação e pela distribuição equitativa dos recursos estaduais pelos sistemas municipais de educação.

Constituídos os órgãos de administração das escolas e dotados os mesmos dos recursos oriundos das percentagens constitucionais para a educação, quais seriam as regras fundamentais para a sua ação e desempenho de suas atribuições?

1.º) *A constituição dos Conselhos* — Tudo aconselha que sejam pequenos — de seis a nove membros — e gratuitos. O primeiro em cada município seria nomeado pelo Prefeito, com aprovação pela Câmara dos Vereadores e mandatos de seis anos, renováveis, pelo terço, de dois em dois anos. Deste modo, os primeiros conselheiros deveriam ser nomeados para dois, quatro e seis anos de exercício. Daí por diante, O próprio conselho constituiria as listas tríplexes dos nomes, entre os quais O Prefeito deveria escolher os novos conselheiros.

2.º) *A administração do Fundo da Educação* — Constituído pela percentagem constitucional da receita tributária

municipal e pelos auxílios dos governos estadual e federal, e outros recursos, O Fundo será administrado pelo Conselho que nisto terá de obedecer a certas regras básicas, dentre as quais convém ressaltar as seguintes:

1. No custeio do serviço de educação não poderá ser despendida importância superior a 80% dos recursos anuais do Fundo, ficando 20% reservados compulsoriamente para as construções do sistema escolar, por meio de aplicação direta ou de empréstimos a serem custeados por essa percentagem.
2. Dessa verba de custeio somente 60% poderão ser gastos com pessoal, não podendo o gasto com pessoal administrativo exceder de cinco por cento do total do gasto com pessoal.
3. Para critério de salários e despesas outras de custeio, inclusive material, proceder-se-á do seguinte modo: Dividir-se-á o montante reservado ao custeio pelo número de crianças a educar. Esse número compreenderá as crianças em idade escolar, que não recebem educação em casa ou em escolas particulares e que residam em área de suficiente concentração demográfica para poderem freqüentar escolas. O quociente obtido irá constituir o limite do que poderá ser gasto com cada criança, de modo que, somadas todas as despesas, o custeio de uma classe corresponda ao resultado da multiplicação daquele quociente pelo número de alunos matriculados e freqüentes. O salário do professor, o custo da conservação do prédio ou do aluguel, o material didático e os salários dos vigias ou serventes deverão corresponder àquele total, que é o limite do que poderá ser gasto por classe.

Pode-se logo ver que haverá extrema diversidade de níveis materiais de educação, mas o importante do princípio é a preeminência da criança e do seu número sobre todos os demais elementos da escola. Primeiro, há que dar educação a todos e depois é

que surgirão os problemas de salários e de níveis materiais da educação.

4. O Conselho Escolar Municipal não poderá nomear professores ou quaisquer autoridades educacionais sem licença para O magistério ou certificado de habilitação, e um e outro só poderão ser expedidos pelo Conselho Estadual de Educação. Será por esse meio que se assegurará a unidade da educação e a sua qualidade.

A licença para exercer O magistério deveria sei temporária, por dois, três e cinco anos e renovável. podendo sempre serem exigidas novas provas para essa renovação. Por tal meio, O professorado estará em constante aperfeiçoamento e jamais constituirá obstáculo ao progresso do ensino.

5. O não cumprimento de qualquer dos princípios acima mencionados determinará a imediata intervenção do Conselho Estadual de Educação, que avocará a si a administração do sistema local de escolas. A organização do Conselho Estadual de Educação e do seu órgão executivo — Departamento Estadual de Educação — obedecerá às normas constantes do projeto elaborado para O Estado da Bahia (Vide: "Projeto de Lei Orgânica do Ensino da Bahia", publicado na Seção de Documentação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XX n.º 51 (juho-setembro de 1953).

Como se vê, O Estado, pelo seu Conselho e Departamento de Educação, mantém O sistema de escolas normais e escolas de demonstração dos demais níveis e exerce O poder de supervisão e assistência técnica e financeira aos múltiplos sistemas locais de educação.

O Governo Federal exercerá atividades semelhantes à do Estado e ainda em nível mais alto. Também aí um Conselho será seu órgão supremo, competindo-lhe organizar um departamento de educação para exercer a assistência técnica

e financeira aos Estados, os quais, por sua vez, as estenderão aos municípios.

Este será O aparelho administrativo da educação. O seu funcionamento técnico dependerá do preparo que se puder dar ao professor e dos quadros especializados que se organizarem para assisti-lo.

O ensino particular será livre, sujeitos os seus alunos ao exame de Estado, para a validade dos seus resultados."

Encaminhada, assim, a escola brasileira para a sua reconstrução gradual e progressiva, pela revisão dos pressupostos em que ainda hoje se baseia, a ser obtida pela fertilização mútua das idéias leigas e das profissionais e técnicas, das tradições conservadoras e das modernas necessidades, por atender, no jogo de forças entre *O conselho* e *O executivo técnico*, em cada Municipalidade, criados os órgãos complementares de sua direção e desenvolvimento, nos Estados e na União, todos articulados e harmônicos entre si, mas perfeitamente descentralizados, — há toda razão de esperar que se resolva O impasse de contradições educacionais em que se debate a nação e que procuramos aqui, mais uma vez, focalizar, em breve análise.

A maior contradição a meu ver consiste em que, na medida do amadurecimento da consciência nacional para as necessidades educativas, nessa medida se agrava a situação educacional, pelas facilidades e simulações com que estamos ludibriando aspirações cada vez mais vigorosas e conscientes, pode-se dizer que de todo O povo brasileiro.

Essa consciência e esse vigor deviam ser postos à prova por meio de um regime de realismo e de verdade nas escolas, a fim de retirarmos daquela consciência e daquele vigor as energias necessárias aos esforços, sacrifícios e dispêndios indispensáveis ao êxito e ao desenvolvimento da escola. Ao invés disto, um regime de formalidades e aparências vem iludindo O povo, dando-lhe a impressão de que suas escolas, como cogumelos, podem cobrir O país de um momento para outro e surgirem logo — prontas e acabadas — dessa cabeça de Minerva que vem sendo a cabeça "concessionária

e equiparadora" do Governo Federal. As energias quebram-se, assim, ante tais facilidades e O que podia dar nascimento a um vigoroso e rigoroso movimento educacional vem gerando a degradação crescente de nosso sistema escolar.

Acredito — e O afirmo repetindo — que essa máxima contradição venha a se desfazer com O regime de liberdade e de verdade que se estabelecerá pelo plano sugerido. As escolas criadas nas *condições do possível* passariam, de início, apenas a aspirar competir, entre si, para a formação dos seus alunos, que seriam julgados perante examinadores especiais ou de escolas de outro nível. Pouco a pouco tais exames iriam permitir *classificar* as escolas, pelo grau de eficiência atingido, e dar-lhes autonomia para O próprio julgamento e avaliação dos seus alunos.

A liberdade do ensino e O julgamento de sua eficácia por organismos independentes não deviam ficar somente nisso. O próprio ensino superior não poderia ou não deveria dar O direito ao exercício profissional. Diplomados os brasileiros, mesmo em escolas superiores, deveriam passar por um regime de exames perante os órgãos de direção das respectivas profissões, para conquistar O direito final de exercício da profissão, — como a concursos já se submetem para ingresso nos cargos públicos correspondentes aos seus diplomas, que, entretanto, para isso não são julgados bastantes.

No momento em que O país impõe, por todos os modos, a ampliação de oportunidades educativas, O meio único que vejo de não coarctar justos anseios mas de impedir as suas perigosas conseqüências — é este de restaurar a liberdade de iniciativa educacional, mas, ao invés de lhes dar qualquer privilégio ou direito, submetê-las ao teste eficaz do julgamento *a-posteriori* dos seus alunos, e, ainda depois disto, não lhes dar O direito ao exercício profissional senão depois de um segundo e novo julgamento pelos seus pares, nos órgãos de classe.

Liberdade e responsabilidade em vez de regulamentação e privilégio é a minha sugestão para a conjuntura educacional em que nos debatemos.

*SOBRE O PROBLEMA DE COMO FINANCIAR  
A EDUCAÇÃO DO POVO BRASILEIRO*

BASES PARA DISCUSSÃO DO FINANCIAMENTO  
DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO

AQUI estou para mais uma vez examinar, de público, O problema em que muito tenho pensado, sobre O qual muito já tenho falado e que reputo crucial, cada vez mais instante: *de como financiar a educação pública* no Brasil e para todo O povo brasileiro.

Ainda há pouco, convidado pelo Rotary Club do Rio de Janeiro a versar ali assunto da minha especial e prolongada responsabilidade na vida pública, não hesitei no tema a expor aos Rotarianos, de improviso, mas à base de constantes e sedimentadas investigações e reflexões, como dirigente da Educação, por várias vezes, no meu Estado de nascimento e no Distrito Federal, e ora à frente do I.N.E.P. (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), no Ministério da Educação e Cultura.

Trasponho-me agora com O mesmo tema essencial para esta audiência, especialmente credenciado para debatê-lo, entregando-lhe ao estudo O levantamento procedido pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) relativo às despesas e custeio da educação, ao qual servem estas minhas palavras de breve apresentação preliminar. De educadores para educadores, de res-

Trabalho apresentado ao XI Congresso Brasileiro de Educação, reunido em Janeiro de 1954, em Curitiba, Paraná.

ponsáveis para responsáveis por serviços de educação em todo O Brasil, aqui reunidos, debatê-lo-emos, na esperança de que todos poderemos colher de todos novas luzes e contribuições úteis.

De muito tempo, repito, O fundamental problema me absorve atenção e diligência indagadoras, à procura da solução de base, indispensável. Convenho, entretanto, em que a sua premência nunca me feriu tanto e tão amplamente como no exercício do cargo de diretor do I.N.E.P., que, na administração federal, é sobretudo uma espécie de catalisador de soluções emergentes, mediante apelos, instâncias, solicitações diuturnas e até súplicas dos próprios poderes públicos locais (Estados e Municípios), dos mandatários políticos ou de simples particulares, que ali vão bater, de todos os quadrantes, em busca de auxílios para instituições e empreendimentos parciais, enquanto a obra educacional geral, integrativa, — que é preciso empreender, que urge empreender a todo custo — fica à espera da solução básica, em que se deverá apoiar. E como as soluções de emergência não bastam, as injunções de *expediente*, no I.N.E.P., não me impediram, antes me desafiaram ao máximo, aquelas minhas amadurecidas reflexões sobre O *problema dos problemas* quanto ao sistema educacional brasileiro, seus fundamentos construtivos, sua organicidade e sua efetividade.

Antes de tudo, devemos convir em que O fenômeno mais significativo talvez do desenvolvimento do Brasil, nos últimos vinte anos, é a tendência crescente para O que já podemos chamar a unificação ou integração do povo brasileiro, em que pesem fatores de diversificação, velhos e novos, divisões e estratificações, às vezes artificial ou artificialmente exacerbadas, quando menores poderiam ser ainda os seus acentos, que, entretanto, dir-se-ia, mais estimulam e aguçam

as aspirações e afirmações reivindicativas daquela unificação ou integração em marcha. É certa já a impossibilidade de reviver as épocas em que podíamos dizer — "Nós e O povo"... Estamos sendo instados a declarar sempre — "Nós, *O povo*"... E, mais ainda: somos agora obrigados a agir em conformidade com O que declaramos, sem possíveis enganos, engodos ou ilusionismos d'iversionistas, cuja eficácia, seja dito, vai diminuindo a olhos vistos-

As tendências unificadoras, integrativas, nos dias em que vivemos, representam já um estado de consciência comum dos direitos e legítimas aspirações do povo brasileiro. E é no campo da educação, sobretudo, que essas reivindicações, legítimas como as que mais O possam ser, se revelam em maior extensão e com intensidade maior de clamor público — O povo todo, por todas as suas camadas, a desejar e a exigir que lhe sejam proporcionados meios de educar-se: educar-se para viver.

Até O século passado e, quanto a nós, muito especialmente, até as primeiras décadas deste, cuja metade já transpusemos, a educação (e não me refiro só à educação pública ou dita popular) era um problema que, impregnado de idealismo, tudo ou muito tinha de paternalista e assistencialista. Era, precipuamente, uma dádiva, uma concessão dos que achavam que podiam fazê-la e, podendo, deviam outorgá-la, aureolando O estrito fervor com as galas de filantropia ou a glória da benemerência pública.

Vem a propósito lembrar O resumo a que nas práticas se reduzia O grande ideal — ideal populista — de então, em quantidade e qualidade reais, bastando-nos para tanto recordar as palavras do Sr. Fidélio de Figueiredo, em seu recente livro *Um Colecionador de Angústias* (página 85), onde diz que "entre os latinos" (generalização sua)- a palavra democracia (aspeada ou grifada) significava "a massa esquecida como incapaz, perpétua criança que nada reclama e nada merece ou só merece O que lhe queria dar um ministro português de educação: ler, escrever e contar, mas sem ter depois de ler, nem escrever, nem contar..."

Resumindo, pelo melhor, essa educação-concessão, educação-dádiva, educação-assistência, até os primórdios deste século, diremos que, então, *queríamos educar O Brasil* e que, hoje, — *é O Brasil que exige ser educado*. E é tempo de reconhecer que não há empreendimento maior e mais indeclinável para uma democracia — mesmo uma simples democracia política que não seja uma burla ou uma fraude grosseira — que educar toda uma nação, ou todo O povo para ser efetivamente a nação.

Vejamos, portanto, desenganadamente, O que isso, posto por obra ou transposto para a realização efetiva, representa de encargo e custo a serem providos.

Nas atuais condições demográficas brasileiras, a distribuição por idades da população leva-nos ao cômputo de nunca menos de oito milhões de crianças na idade da instrução primária. A este mínimo de obrigação legal e ao mínimo dos oito milhões de credores dessa obrigação, mesmo não computando seus sucessivos acréscimos, temos necessidade de adicionar os adolescentes, os jovens na idade da instrução secundária. Da soma resulta pelo menos um total de dez milhões de brasileiros a educar, por obrigação legal, constitucional, ou por necessidade social, contingente. Eis a preliminar — a primeira das preliminares — do nosso problema.

Não fica aí, entretanto, O ônus da democracia brasileira. Examinando mais analiticamente, e comparativamente, as nossas condições demográficas, relativamente à distribuição da população brasileira por idades, verificamos: que 51% desta população se encontram na área de idade de 0 a 19 anos; que apenas 43% se encontram na idade de 20 a 59, constituindo este O núcleo propriamente produtivo e ativo do Brasil; e que de 60 anos para cima temos os 6% restantes. Vê-se, assim, que a nação brasileira se encontra sobrecarregada, relativamente a outros países, por não contar senão com um prupo pequeno de população ativa, à qual compete educar e sustentar a maior parte da população, ainda inativa, consti-

tuída dos habitantes de 0 a 19 anos, além dos encargos de assistência aos mais de 60 anos.

A situação brasileira, em relação á outras nações, é sensivelmente agravada por uma tal conjuntura. Os próprios Estados Unidos, onde O crescimento demográfico também é extraordinário, têm 34% de população jovem até 19 anos, 54% de população ativa e 12% de população idosa. De maneira que é mais fácil aos EE. UU. suportar O ônus de educar a população jovem, por ser esse grupo demográfico relativamente menor. E a situação da Inglaterra ainda é mais favorável: apenas 29% da população pertencem ao grupo de 0 a 19 anos, 56% ao de 20 a 59 anos e 15% ao de 60 e acima.

Mas, a despeito de ser para O Brasil particularmente pesado O encargo de educar, está O nosso país se desincumbindo dele melhor, aparentemente, do que poderíamos talvez pensar. Com efeito, despendemos, em 1950, com a educação pública e particular, mais de seis bilhões de cruzeiros. Estes seis bilhões ou, para ser mais preciso, Cr\$ . . . . . 6.400.000.000,00, contadas também as despesas particulares com a educação, representam 2% da renda nacional brasileira, proporção muito significativa, porque importa em percentagem igual à das melhores e mais bem educadas nações do mundo. Apenas, a nossa renda nacional não é suficientemente grande para que estes mesmos 2% nos dêem O que seria necessário para educar toda a população brasileira, em condições adequadas. E aqui temos outro gravame para a solução do nosso problema, decorrente do subdesenvolvimento da riqueza, em que nos dispensamos de insistir.

É diante de tudo isso que se torna urgente verificar, se não poderíamos administrar melhor os seis bilhões e tanto de cruzeiros que já se despendem em nosso país com a educação.

E não há somente a obrigação de manter todas as crianças na escola primária. Há também, depois de dar a instrução que é obrigatória, a necessidade de proporcionar a secundária e a conveniência, também socialmente indiscutível, de ministrar a superior a número considerável de habitantes brasileiros.

Cumpre-nos, assim, insistimos, verificar se um melhor modo de administrar tais despesas, se melhor inteligência na aplicação de tais recursos não poderia levar-nos a tirar melhor proveito da mesma soma na solução do magno problema que defrontamos.

Presentemente, teríamos a obrigação de manter nas escolas primárias uns oito milhões de crianças. Já mantemos, bem ou mal, cinco milhões, em escolas de dois e três turnos e em cursos supletivos com horários muito reduzidos, para só falar nas deficiências quantitativas e, decorrentemente, qualitativas de mais vulto.

No curso médio, já mantemos seiscentas mil crianças. A rigor, deveríamos manter, pelo menos, 20% da população que frequenta a escola primária, O que daria, no mínimo, um milhão e meio de alunos.

No curso superior, temos, presentemente, trinta e sete mil estudantes e, segundo a proporção verificada em países de desenvolvimento semelhante ao do Brasil, deveríamos dar educação superior a cerca de sessenta mil estudantes, ou seja, a quase O dobro.

Como, porém, poderia O Brasil conseguir recursos para financiar este tremendíssimo serviço social? — Eis O ingente e instantâneo desafio, de ordem cívica, política e social, que nos cabe enfrentar e que não comporta mais delongas.

Primeiramente, gostaria de vos mostrar, Senhores Congressistas, como as nossas despesas com a educação realmente se distribuem entre a União, os Estados, os Municípios e os particulares. Em 1950, de modo geral, e nas órbitas oficiais, estávamos gastando:

— *nò Ensino Primário:*

os Estados . . . . .	2.400.000.000,00
os Municípios . . . . .	451.000.000,00
a União . . . . .	16.000.000,00

2.867.000.000,00

*no Ensino Médio:*

os Estados . . . . .	1.110.000.000,00
os Municípios . . . . .	26.000.000,00
a União . . . . .	463.000.000,00

1. 599.000.000,00

*no Ensino Superior:*

os Estados . . . . .	452.000.000,00
os Municípios . . . . .	4.000.000,00
a União . . . . .	489.000.000,00

945.000.000,00

Vê-se, por tal demonstrativo, que as três órbitas do governo cooperam nessas despesas e como cooperam.

Quanto ao ensino particular, mantido pelas taxas de matrícula dos próprios alunos, vamos ver que O seu orçamento não é, ao lado dos gastos com O ensino público, tão grande quanto poderíamos pensar.

Com O ensino primário as três órbitas do Poder Público despenderam Cr\$ 2.867.000.000,00, enquanto os gastos particulares foram apenas de Cr\$ 117.000.000,00 — menos de 5% do dispendio público. Veja-se como, realmente, O encargo é público, é do Estado, ficando certos todos nós de que a educação brasileira é dever, e não favor, que só se cumprirá com os recursos do poder público.

Com O ensino médio, a despesa particular (a maior notem bem, de tal procedência) foi apenas de Cr\$ . . . . . 860.000.000,00, enquanto a das três órbitas do poder público subiu a cerca de um bilhão e seiscentos milhões de cruzeiros, ou seja quase O dobro. É preciso esclarecer que, neste ensino médio, estão compreendidos O ensino industrial, O comercial, O agrícola e O secundário ou acadêmico, e que os gastos particulares, no nível do ensino médio, são feitos predominantemente com O secundário acadêmico. Ainda aqui O ônus maior é, indubitavelmente, dos poderes públicos, porque com eles ficaram as escolas mais dispendiosas, que são as industriais, as agrícolas ou técnicas em geral.

Com O ensino superior, os gastos públicos montam a Cr\$ 944.000.000,00, enquanto os particulares são apenas de Cr\$ 55000.000,00 - pouco mais de 5% daqueles.

É evidente que O empreendimento só poderá ser Jevado a termo pela decisão e a providência dos poderes públicos, em cooperação. Só eles poderão arcar com O ônus de financiar, de manter O imenso sistema de educação que a democracia brasileira já está a exigir. Quando declaro que "está a exigir", não O digo por eufemismo, mas porque, na realidade, está a fazê-lo e vai consegui-lo, de um modo ou de outro. Notemos ainda que os brasileiros estão se transferindo, em virtude de intenso movimento de migração das populações rurais, para as cidades. É fenômeno fatal no desenvolvimento de qualquer nação: a crescente urbanização da vida que decorre do progresso da industrialização. No Brasil, O aumento da população urbana foi de 50%, nos últimos dez anos. Quer dizer, as cidades brasileiras receberam um acréscimo de 50% em sua população. Em 1950, possuíamos 36% da população brasileira nas cidades e apenas 64% no campo, enquanto há trinta anos passados tínhamos apenas 27% nas cidades e 73% no interior.

Toda essa população que vem para a cidade começa a exigir educação, como necessidade absoluta, idêntica à da alimentação. Não é mais uma questão de paternalismo, como no caso das populações rurais, que ainda não exigem imperiosamente a educação escolar, que, entretanto, lhes é devida. Para a população urbana, ocupada em níveis de trabalho mais especializado, a educação escolar é condição essencial para ganhar a vida. Os habitantes urbanos passarão, estão passando a exigir a criação, cada vez mais numerosa, de escolas, públicas ou particulares, em boas ou más condições, — contanto que se lhes dê alguma educação, pois dela precisam para que possam encontrar trabalho. Pelo menos, a educação primária se faz assim indispensável. Ora, dar ensino primário a todos os habitantes, pelo menos da cidade, constitui encargo» ônus tremendíssimo para os orçamentos públicos.

A democracia brasileira, pela Constituição de 1946, não se revelou desatenta a esse dever. Antes O encarou, explicitamente, estabelecendo um regime de percentagens tributárias, pelo qual não será impossível financiar O sistema público de educação nacional.

Há dois processos, em geral, nos países civilizados, para financiar a educação. Um deles é O de impostos privativos e específicos para O custeio da escola. Outro é O de percentagem da renda tributária geral para manter as escolas.

O sistema adotado pela América do Norte é O de impostos privativos. Alguns impostos foram escolhidos para custear O sistema público de educação. Um americano, habitualmente, paga, além de seus impostos federais, estaduais e municipais, os seus impostos escolares. Tais impostos foram e são lançados ali pelos Conselhos Locais de Educação, e não pelo Governo, havendo, por isso mesmo, boa vontade extrema para seu pagamento, dada a consciência da necessidade de utilidade da educação, que prevalece naquele país. Podem, assim, crescer na proporção devida, para manutenção efetiva do sistema de escolas necessário.

Entre nós, a Constituição preferiu O regime de percentagens, determinando que 10% da tributação federal, 20% da estadual e 20% da municipal sejam aplicados na educação. Mas a despeito do dispositivo constitucional referente à aplicação de 10% da receita tributária federal e 20% das receitas tributárias estaduais e municipais nos serviços educativos oficiais, forçoso é reconhecer que a nação, com a utilização que vem fazendo dos recursos assim auferidos não alcançou ainda os meios de estender a educação a todos, segundo dispõe essa mesma Constituição.

Impõe-se-nos (e já não é sem tempo) O exame acurado da questão e um fundamentado plano, realístico, de aplicação, nas bases que a Constituição de 1946 estabeleceu, como previsão e provisão de inegável descortino' Impõe-se-nos, portanto, verificar se a manipulação mais inteligente dos recursos constitucionais básicos não nos poderia levar a um plano cres-

cente de desenvolvimento escolar, capaz de estender a educação a todos e prover condições para seu gradual e constante aperfeiçoamento.

Outro não é O objetivo do que alinhei para vos dizer, no intuito, repito, de provocar debate, que mais ainda focalize e esclareça O problema que a todos nós desafia, tendo em vista que as três órbitas de governo se articulem e se coordenem no empreendimento vital, que é O da escola pública brasileira, e não se tripliquem, com desperdício de dinheiro e outros lamentáveis desperdícios.

Focalizados até aqui os delineamentos preliminares e mais gerais do problema, com sumários elementos de análise demográfica, estatística e comparativa, subentendidos os econômicos e sociais (subentendidos porque óbvios) e referências à delimitação constitucional dos recursos previstos em percentagens de receitas da União, dos Estados e dos Municípios, cremos que poderemos recapitular e passar a outros delineamentos, mais específicos, que formulamos como postulados numerados, embora ainda esclarecedores ou iluminativos do que virá a constituir um ante-projeto formal de plano concreto ou definitivo, para convênios entre os vários poderes públicos entre si e a eles correspondentes.

1. Declara a Constituição Brasileira que a educação é um direito de todos.

Para ser atendido esse direito, torna-se indispensável a manutenção de um sistema de escolas públicas e gratuitas, para toda a população, que ofereça O mínimo de educação reputado necessário para a vida normal do brasileiro.

2. Esse "mínimo" está condicionado pelo desenvolvimento brasileiro e pelos recursos disponíveis da nação para a educação.

O desenvolvimento brasileiro impõe a escola primária de cinco anos para toda a população urbana e, para a população rural, uma modalidade quiçá e provisoriamente menos longa

de educação fundamental. Além disso, cumpre aos poderes públicos promover a educação pós-primária e a superior para certo número de alunos aptos e sem recursos para custear a sua educação mais prolongada, além da obrigatória gratuita.

3. A manutenção de um sistema público e gratuito de escolas em toda a nação representa um considerável esforço econômico, não se podendo conceder, portanto, nenhum desperdício, qualquer gasto supérfluo ou evitável em empreendimento de tal natureza e magnitude.

A experiência dos países mais bem sucedidos nesse empreendimento tem consistido em confiar aos poderes locais a manutenção das escolas, auxiliando-os com subsídios oriundos de outras ordens governamentais.

4. Temos, presentemente, cerca de 19 milhões de população urbana e 33 milhões de população rural. Para os primeiros, será indispensável um sistema escolar de cinco anos, que atenderá a cerca de quatro milhões de crianças, e para os segundos a educação menos extensa, talvez, ou de três anos, mínimo, deverá atender a outros quatro milhões de crianças, pelo menos ou aproximadamente.

Um tal empreendimento exigirá: um exército de 130 000 professores, no mínimo, para as escolas urbanas, outros 130 000 para as escolas rurais; uma rede de prédios com 260 000 salas de aulas e com equipamento e material didático e comum para oito milhões de alunos. Admitido O custo mínimo por alunos de 600 cruzeiros por ano, teríamos que a nação precisaria despende 4 bilhões e oitocentos milhões de cruzeiros para O exclusivo custeio das suas escolas, primárias ou elementares, de 5 e de 3 anos mínimos fundamentais de currículo, sem levar em conta as necessidades de inversão de capital e todas as demais despesas de um modesto sistema escolar.

5. Trata-se, assim, de empresa que não pode ser atacada globalmente, mas pelo governo local, municipal, em torno dele conjugando-se os demais esforços, estaduais e federais, a fim de se ajustar a escola às condições econômicas locais

— contingência a que não há fugir na realidade — e que os recursos das demais ordens governamentais se acrescentem a esses recursos, e não os dupliquem ou não os desmoralizem dado O maior vulto dos seus montantes.

O empreendimento se desenvolverá gradualmente à medida que as condições locais venham a tornar possível a sua expansão e melhoramento, numa situação real e não artificialmente imposta. Com efeito, aqueles números gerais acima indicados sofrem as alterações decorrentes das condições diversas de desenvolvimento, exigindo aqui mais e ali menos, já na zona urbana, devido aos diferentes níveis de progresso das cidades, já nas zonas rurais, devido à dispersão da população. Importa muito mais criar um serviço que tenha em si mesmo as possibilidades de desenvolvimento progressivo do que, de jato, dar escolas perfeitas e acabadas, como simples amostras não estendidas, equitativamente, a toda a população brasileira.

6. Presentemente, despende a nação cerca de dois bilhões e quatrocentos milhões de cruzeiros na educação primária, O que não deixa de ser substancial.

Pretendemos conseguir a aplicação mais adequada destes recursos pela instalação de um mecanismo de financiamento de nosso sistema escolar capaz de lhe dar forças para um desenvolvimento automático e progressivo.

7. As despesas da educação representam O custo da manutenção das escolas e as inversões em prédios e respectivo aparelhamento permanente.

Teríamos progressos a fazer na aplicação dos recursos existentes, tanto em um campo quanto em outro.

8. Antes do mais, caberia transformar tais recursos em *fundos de educação*, com administração especial e autônoma.

Esta providência permitiria tratar esses recursos como O patrimônio das crianças do país, a ser administrado para O seu máximo proveito e dentro de regras especiais, que tornassem difícil, senão impossível, qualquer desvio dos seus estritos objetivos educacionais.

9. O *Fundo Federal de Educação*, representado pelos 10% da receita tributária federal, constituiria a verba global mínima ou irredutível do Ministério da Educação e Cultura, que se veria, deste modo, transformado em sua estrutura, para poder atingir os seus objetivos com a flexibilidade e a autonomia necessárias.

Competindo-lhe administrar *Esse fundo*, destinado a custear O programa federal de educação, não poderia O dito Ministério ter a organização convencional dos demais, mas a de um órgão autônomo, com suas normas próprias e uma grande amplitude de ação no cumprimento dos seus fins de velar pela melhor formação nacional possível.

10. Os Estados e os Municípios, por sua vez, também passariam a administrar os seus recursos — 20% de suas receitas tributárias — como *fundos* respectivamente *estaduais e municipais de educação*.

Assim, em cada Estado, como em cada município, se transformariam os respectivos órgãos de educação em órgãos autônomos, com orçamentos próprios, mínima organização técnica adequada e autonomia administrativa, para gerir as partes correspondentes da renda e patrimônio do educando brasileiro.

11. Estabelecida, por esse conceito de *Fundo de Educação*, a necessária autonomia de todos os recursos, — como iríamos multiplicá-los para levar avante O plano do desenvolvimento crescente das escolas?

— *Primeiro*, separando-os em verbas de investimento e verbas de custeio, podendo aquelas representar as despesas com empréstimos escolares. Os orçamentos da educação, elaborados pelos órgãos autônomos, previriam uma parcela dos recursos dos respectivos fundos para empréstimos escolares de modalidades diversas, inclusive os de capitalização e deste modo se multiplicariam as possibilidades de inversão e constituição dos seus patrimônios de prédios e equipamentos.

— *Segundo*, pelo ajustamento do custo das escolas às condições dos recursos locais. As escolas seriam municipais e O

seu custeio se fundaria nos recursos dos fundos municipais, ajudados pelos auxílios estaduais e federal.

12. Duas idéias estariam contidas nessa sugestão de *fundos de educação* ou *fundos escolares*: a da integração dos recursos de origem federal, estadual e municipal em uma só obra conjunta de educação e a do ajustamento das escolas às condições econômicas focais. Tanto uma quanto outra concorreria para a maior produtividade dos recursos existentes.

Com efeito, as escolas passariam a ser locais e, desse modo, a ser mantidas em condições desiguais, segundo os recursos dos municípios, mas, por isso mesmo, a serem mais numerosas pois umas custariam menos do que outras. O Estado, por sua vez, não constituiria outro sistema escolar mais caro e paralelo ao municipal, mas ajudaria O município cor o um auxílio por aluno matriculado, destinado a elevar O nível do seu ensino. E O governo federal, do mesmo modo, acorreria ainda em auxílio do município, dando-lhe algo que nem O Estado nem ele próprio poderia dar com os seus exclusivos recursos.

13. Já se pode ver, por aí, que ocorreria uma verdadeira multiplicação dos atuais recursos, constitucionalmente providos à educação nacional, já pelo ajustamento básico das escolas às condições econômicas de cada município, já pela utilização da idéia de empréstimo, que poderia ser aplicada em conjunto com financiamentos garantidos pelos três poderes, federal, estadual e municipal.

14. Necessário se faz, entretanto, indicar desde logo O funcionamento básico do sistema municipal de ensino. Cada município teria, como vimos, seu fundo escolar municipal. Este fundo seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis do mesmo município. As escolas deveriam ser mantidas dentro dessa quota individual por aluno; isto é, O ensino, O deveria custar, por aluno, O que representasse a aludida quota. Essa quota-aluno responderia, pois, pelos salários ou vencimentos dos professores e pessoal de ensino, pelos pré-

dios e sua conservação, pelo material didático, pelas atividades extra-classe e pelas despesas de empréstimo ou patri-moniais, na proporção que fosse estimada mais adequada.

Tal seria O *soalho* do sistema escolar municipal. O *teto* seria O que pudesse ser atingido com os "*auxílios por aluno*" do Estado e da União. estes últimos auxílios concedidos uni-formemente a todas as crianças do Estado e do Brasil, con-forme O caso, atuariam como forças uniformizantes ou equa-lizadoras do sistema, de todo O sistema escolar nacional.

15. Criado, em cada município, nessas bases, O siste-ma de escolas primárias necessário para as suas crianças, com os recursos municipais, O Estado partiria em seu auxílio por três meios: formando-lhe O professor e, deste modo, asse-gurando a sua equivalência com O sistema dos outros muni-cípios; dando-lhe assistência técnica e orientação, por meio de um corpo de inspetores escolares, com a missão antes de guiar e aconselhar que a de fiscalizar, e concedendo-lhes O "auxílio financeiro" por aluno destinado a permitir melhorar a qualidade do ensino e dar sentido real e eficácia à sua ação. Por último, O governo federal atuaria sobre esses serviços esta-duais, com um mecanismo de assistência técnica e de auxílios financeiros destinado a melhorar e sistematizar a ação dos Estados, assim como a dos Estados já melhora e sistematiza a ação dos municípios.

16. Pode-se ver que todo O país se estaria empenhando em um esforço comum pela escola fundamental brasileira, que, administrada pelo município será em verdade, simultanea-mente, municipal, estadual e federal, pois todos os três go-vernos estariam a cooperar no seu desenvolvimento.

17. O sistema pode e deve expandir-se, gradualmente, à escola secundária e à superior, sempre, entretanto, conjuga-dos os esforços comuns das três órbitas de governo.

A escola secundária, que já vem entrando nos hábitos da administração municipal, poderia, de logo, ficar com O muni-cípio, e as superiores, organizadas sempre com uma larga autonomia ficariam a cargo dos Estados e da União. A esta

caberia, ainda, a obrigação de criar e manter centros superiores de estudos de educação e a preparação ou O aperfeiçoamento de pessoal de alto nível para os Estados.

O ensino particular, sempre que organizado com O espírito de cooperar com O poder público, isto é, em empreendimentos sem intuito de lucro e com estatutos que não discriminem a sua clientela de alunos, seria considerado parte integrante do sistema público de ensino e auxiliado por um sistema de bolsas para alunos desprovidos de recursos.

18. A máquina administrativa desse amplo, complexo e harmônico sistema compreenderia O *Conselho Escolar Municipal*, com O seu respectivo órgão executivo; O *Conselho Estadual de Educação e Cultura*, com um Departamento Estadual de Educação e Cultura, como órgão executivo; e O *Ministério da Educação e Cultura* organizado fundamentalmente sob a forma de um *Conselho*, com os respectivos órgãos executivos.

Os conselhos seriam, precipuamente, conselhos de administração dos fundos de educação, cabendo-lhes funções semi-legislativas, como a de aprovar os orçamentos e planos de trabalho e a de nomear os chefes dos respectivos órgãos executivos, com exceção do federal, em que O Ministro de Estado seria O presidente do Conselho, com os poderes de propor ou nomear diretores dos órgãos de estudo e execução.

19. Os princípios de aplicação dos fundos de educação seriam os de sua melhor e mais equitativa distribuição pelos seus beneficiários — que são as crianças, os adolescentes e os estudantes de todos os níveis e ramos de ensino.

Sendo O ensino primário gratuito e obrigatório, a criança de 6 a 12 anos é a mais geral e a primeira beneficiária, do fundo, devendo os recursos do fundo municipal serem divididos pelo seu número no município. A restrição admissível, por contingência, seria a de considerar somente a criança escolarizável, isto é, a criança residente em núcleos de povoação que possibilitem a criação de uma escola isolada.

20. Achada a quota municipal atribuída a cada aluno, O orçamento do ensino seria feito de modo que suas despesas não ultrapassassem aquela quota, criando-se, assim, um limite para os vencimentos de pessoal e para as despesas de conservação e material.

A quota-auxílio do Estado, por aluno, seria um acréscimo ao orçamento municipal, que iria permitir um melhoramento proporcional de cada item do orçamento municipal.

Exemplificando: O município Z tem Y de recursos globais e seu número de crianças escolarizáveis é X. Logo, dispõe

Y

por criança de  $X/Y$ . A sua escola será mantida por tantas vezes

$Y/X$ . quantos alunos tiver de matricular. Imaginemos um município com Cr\$ 1.000.000,00 de renda tributária' O seu fundo de educação será de Cr\$ 200.000,00 e a sua população escolarizável é, digamos, de 1.000 crianças. A cada criança corresponderão 200 cruzeiros para a sua educação. Uma escola isolada, de uma só classe, com 40 alunos de matrícula, deverá ser mantida com a despesa de Cr\$ 8.000 anuais. estes oito mil cruzeiros deverão responder pelos vencimentos do professor, administração do ensino, prédio e sua conservação, material didático e assistência ao escolar, em percentagens devidamente estabelecidas. Admitamos que a despesa de pessoal não possa exceder de 60%, a de manutenção material de 30% e a de investimento de 10%. Teríamos: 4.800 cruzeiros para O pessoal, 2 400 para material e 800 cruzeiros para inversão, por meio de empréstimos escolares, nos prédios escolares. Dos 60% de pessoal, deduzamos que até O máximo de 70% poderia caber ao professor e os restantes 30% à administração e pessoal auxiliar. A professora, portanto, nesse município não poderia perceber do fundo municipal mais de 3 360 cruzeiros anuais e a administração geral e O pessoal

auxiliar 1 440 cruzeiros anuais. Essa escola teria mais 2 400 cruzeiros anuais para material e lhe corresponderiam 800 cruzeiros para O fundo de investimento.

A quota-auxílio do Estado, por aluno, viria melhorar esse *soalho* e promover O enriquecimento de todos os fatores da escola, dando, ao mesmo tempo, ao Estado, perfeitas condições de controle desse progresso.

21. A *quota-auxílio* do Estado seria achada depois de abatidas do seu Fundo Estadual de Educação as despesas gerais, que iriam competir ao Estado, com a preparação do professorado, a supervisão e assistência técnica aos sistemas municipais e a criação de órgãos de cultura em geral e de escolas a seu cargo. O teto para tais despesas devia ser fixado em certa percentagem do fundo estadual de educação que, ao meu ver, não deverá exceder de 30% a 40% do Fundo.

Restariam, assim, 60% a 70% do Fundo Estadual para ser distribuído pelos municípios, na proporção de suas crianças matriculadas em escolas primárias e secundárias sempre que também estas existissem. Digamos que O município lembrado se encontra em um Estado em que a quota-auxílio, assim calculada por criança, forneça outros 200 cruzeiros por criança matriculada. Teremos cada classe com mais outros 8 000 cruzeiros para custeá-la. O salário do professor será aumentado de mais 3 360 cruzeiros, os seus recursos materiais de mais 2 400 cruzeiros e O fundo de investimento do município aumentado em relação a essa escola de mais 800 cruzeiros.

Embora julgemos pouco esse lastro ou fundamento geral, O importante é notar que se criaria um sistema de progresso permanente e de possibilidade de previsões e planejamentos inteligentemente progressivos, em que todos os itens da despesa escolar estariam acautelados. E isso concluímos sem levar mais adiante as correlações e etapas da geral coordenação de todo O dinâmico sistema planejado.

A articulação entre os três fundos., mediante convênios e entendimentos, poderia permitir ações conjuntas para a construção de prédios, a compra de equipamento e O fornecimento a tempo de material de consumo.

A superioridade e independência dos recursos do Estado permitiria, por outro lado, a ascendência do ponto de vista mais desenvolvido dos Estados nesses esforços cooperativos, uma vez que fosse estabelecido nos planos para cada um O cumprimento por parte dos Municípios de determinadas condições para a recepção do auxílio do Estado. E a ação da União Federal, partindo ainda de mais alto, viria ajuntar a sua experiência à do Estado, no esforço conjunto de elevar a educação, fosse a de nível primário, secundário ou superior, a cargo dos Municípios ou dos Estados, — mediante auxílio direto ou instituições de demonstração, ou a preparação em alto nível de pessoal especializado para a supervisão de todo O sistema nacional de educação.

Sem querer examinar, aqui, todas as virtualidades do plano, aqui delineado e introdutõriamente esboçado, permitime, entretanto, que saliente quanto de unidade orgânica e não imposta se poderia obter com essa orientação, entre as três áreas de governo da República, a federal, a estadual e a municipal. A despeito da administração de ensino ficar confiada a cerca de 2 000 municípios e 20 Estados, O plano seria um só. E nele os Municípios, os Estados e a União estariam conjunta e solidariamente empenhados em esforços que mutuamente se enriqueceriam. Presentemente, tais esforços, paralelos e por vezes dispersados ou dispersivos, quando não antagonicos, no mínimo se duplicam estèrilmente e até se prejudicam ou se anulam.

Não estamos em condições de retardar este ou outro plano equivalente, pelo qual possamos, não somente estender a educação a todas as crianças que dela precisem e que a estão exigindo, mas ensejar aquele mínimo de condições adequadas, por meio do qual a escola pública venha a constituir a verdadeira solução do problema de educação e não ela própria mais um problema para a nação.

Euclides da Cunha afirmava que a nossa alternativa era "Progredir ou perecer". Hoje, nossa alternativa é "Progredir e perecer" ou "Progredir e... não perecer", O que só conseguiremos se nos dispusermos a preparar e planejar as etapas sucessivas do nosso progresso espontâneo e acelerado. Do contrário O próprio progresso, desordenado e anárquico, nos fará submergir no caos.

O PROJETO DE LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA  
EDUCAÇÃO NACIONAL

O SR. EURICO SALES (*Presidente*) — Havendo número legal, está aberta a sessão. Leitura da ata da reunião anterior.

O Sr. Nestor Jost — Sr. Presidente, já tendo sido publicada a ata, peço a V. Excia. dispensa da leitura.

O SR. PRESIDENTE — Se não houver oposição, O pedido está deferido.

Sras. Professoras, Srs. Deputados, Sr. Professor ANÍSIO Teixeira, a Comissão de Educação e Cultura, medindo, pelo ângulo da responsabilidade, O ângulo adjacente da sua competência regimental, viu e sentiu, ao iniciar O estudo do projeto que fixa as bases e diretrizes da educação nacional, O culto do encargo de traçar O perfil legislativo do sistema que, de futuro, será posto à prova no objetivo de assegurar dias mais felizes para O povo brasileiro.

Considerando difícil definir a educação, sem O recurso da repetição de conceitos muitas vezes contraditórios e nem sempre satisfatórios, estou entre os que consideram tarefa básica dos debates sobre esse importante tema a declaração dos seus propósitos, ou melhor, dos seus fins reais. A esse res-

Sessão em 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados para debate oral do projeto de lei das Diretrizes e Bases.

peito disse H. C. Dent, em *A New*

*in English Educa-*

*tion*: Nosso Ideal é uma democracia plena.

A atual geografia política, dividindo O universo em dois mundos e qualificando O ocidente como O reino da democracia, tem inspirado a todos os povos do lado de cá O ideal do aperfeiçoamento do exercício da democracia pela maior compreensão dos seus nobres fundamentos e pela ampliação do número dos que nestes devem crer, para melhor sustentá-los. A constelação das culturas ocidentais, para seu maior brilho, há de contar com O desenvolvimento da cultura brasileira, adornada de convicções gerais sobre a democracia plena. Para tanto, está convocada a educação.

Não julguem os que me estão a ouvir haja nas minhas palavras qualquer resquício de uniformidade, de igualdade ou de modelo oficial na formação da cultura do ocidente. Quero, apenas, afinidade nos propósitos de intransigente defesa dos postulados da democracia cristã. Situo-me entre os que consideram de importância vital para a sociedade um certo atrito entre os seus componentes. Enquanto na mecânica O atrito é fator de perda de energia, na política êle significa, via de regra, força geradora de notáveis conquistas.

Dirigindo O nosso pensamento para as precedentes afirmações, devemos sentir O quanto precisa de renovação O sistema educacional brasileiro para que dele extraiam, as gerações vindouras, O máximo de utilidades em proveito do porvir da nossa Pátria.

Não nego, — pois isso seria prova de ignorância, — que O organismo da escola brasileira tenha recebido O influxo de idéias novas, acostumando-se, em muitos setores, a práticas bastante adiantadas. Tudo, porém, — forçoso é reconhecer — sem certo ritmo ou propósito planificador, refletindo tais avanços, quase sempre, O ideal de um técnico, a sabedoria de um administrador ou ação de algum publicista de prestígio.

Afirmo — e aí com contrastadora certeza — que, fora da escola, O ambiente brasileiro é muito lacunoso no conceituar e no prestigiar a questão educacional. Há quem, rotulando-se de entendido no assunto, proclama a preponderância de de-

terminado ramo ou de determinado grau de ensino. Sendo único O problema da educação, as soluções que O desejam resolver devem abranger todas as questões que O estruturam. A propósito, quero citar a palavra sempre correta do eminente Deputado Gustavo Capanema, que, ao apresentar à II Convenção Nacional do Partido Social Democrático O projeto de programa que foi incumbido de elaborar, assim se manifestou: "A respeito, fugimos às declarações demagógicas de que O ensino primário está em primeiro lugar ou de que O ensino profissional merece maior cuidado ou, ainda, de que O ensino agrícola é O mais importante. Senhor Presidente, quem medita sobre os problemas da educação popular chega á conclusão de que eles representam um bloco só. Para desenvolvê-la necessário se torna fazer um trabalho por inteiro. Se encararmos O problema da indústria, ou da agricultura, verificamos que não basta ò ensino primário, mas, também, O profissional. Quando chegamos ao ensino profissional, verificamos que O ensino superior também é indispensável. Se vamos ao ensino superior, vemos que O secundário é básico, pois sem êle O superior não existe. De modo que O estudo do problema da educação leva à convicção de que não pode haver proeminência entre os ramos do ensino. Todos são importantes, e errará gravemente O Governo que tentar resolver apenas um dos aspectos da educação. Mas, Senhores, além da disparidade de conceitos que existe, muitas vezes, dentro e fora da escola, temos que registrar, em certas épocas, lamentável antagonismo entre esses ambientes. O dinamismo da hora presente, devorando energias físicas e intelectuais numa combustão incessante, é como que uma força a convidar-nos à improvisação e a impor-nos soluções aligeiradas, isentas de críticas, porque a rapidez da sucessão dos fatos não deixa vagares para a censura do que passou. Ninguém se lembra do erro de ontem, tal a intensidade com que O problema de hoje monopoliza todas as preocupações válidas. Alguns não têm tempo para pensar e muitos não desejam pensar. Os recursos da moderna ciência abriram tão amplas perspectivas ao crescimento material do Brasil que

instalamos um clima de mobilização geral de todos os esforços no afã do rápido alcance dos bens de riqueza- Exatamente quando mais próximos nos encontramos desses fartos tesouros, é que se generaliza a desconfiança de que não estamos preparados para a sua útil fruição. Por isso mesmo, vizinhamos a época das frustrações, dos desencantos e dos desenganos. Caminhamos com muito ardor, mas, sem a escola, que tem vivido órfã de equipamentos modernos e de melhor técnica de ensino. Bradamos, em praça pública, que O petróleo é nosso, mas não forjamos, pela educação, armas indispensáveis a essa prerrogativa. Longe da escola, a sociedade modelou novos estilos de triunfo, na euforia do sucesso fácil, estimulando os aventureiros, premiando os ignorantes, falicilitando a caminhada dos superficiais e propagando, com ótima acústica, a voz das mentiras sedutoras. E essa brutal inversão dos fatores de vitória, peculiar às horas de transição social e econômica, afetou, pela raiz, a árvore da escola, que muitos desejavam fosse de pequena estatura e de fácil escalada, com frutos doces e saborosos a serem colhidos antes de qualquer esforço. Assistimos, então, à *cruzada do diploma*, através dos caminhos da ignorância e da displicência. A sociedade só se lembrava da escola para criticá-la pela lentidão em "expelir" a legião de doutores que desejava fossem formados "em série industrial." Apenas eram consultadas as estatísticas quantitativas, esquecidos os índices de afeição qualitativa.

Mas a realidade fêz as suas advertências e já nos ameaça com suas severas penalidades.

Estamos, felizmente, ainda em tempo para uma reforma nessa falsa orientação, ou melhor, para uma verdadeira revolução, conforme a lapidar expressão do antigo Ministro Clemente Mariâni ao instalar a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional."

O que acima ficou dito justifica bem as sérias apreensões da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados ao iniciar O estudo do projeto de tanta relevância. Daí a sua orientação de convocar, para um debate prévio, figu-

ras eminentes do quadro da nossa educação, de cujo tirocínio, cultura e entusiasmo espera receber os indispensáveis adináculos à realização de uma obra que corresponda, em eficiência, ao grau de patriotismo com que nela nos empenhamos.

Senhor Professor ANÍSIO TEIXEIRA: a sua calorosa aquiescência ao convite que, por meu intermédio, lhe fêz a Comissão de Educação e Cultura representa uma esplêndida confirmação das seguintes palavras do seu discurso de posse na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: "Devo declarar, entretanto, que aceito O encargo, acima de tudo, como uma imposição do dever. Sou dos que pensam que estamos vivendo uma hora de aguda premência e de grandes exigências da vida nacional, em que nenhum de nós pode e deve recusar a investidura para que O convoquem as circunstâncias, de vez que se nos reconheçam (ou presumam) condições de especialização e experiência para O seu desempenho".

Os altos propósitos desta Comissão e as suas indiscutíveis condições de especialização e experiência foram as razões que ditaram O convite que lhe fizemos. Aceitando-O, V. S. deu robusta prova de apreço ao Poder Legislativo, de entusiasmo pela causa da educação e do seu acentuado espírito de colaboração. Assim qualificando, e com justiça, a sua atitude de cooperação conosco, creio lhe haver prestado melhor homenagem do que arrolar os seus grandes títulos de intelectual e educador e descrever O brilho com que V. S. sempre se houve em sua magnífica vida pública.

Senhor Professor, os antecipados agradecimentos deste órgão técnico pela sua valiosa contribuição.

Dou a palavra ao Professor ANÍSIO TEIXEIRA.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sr. Presidente e Senhores membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: Agradeço desvanecido a honra que me deu esta Comissão, convidando-me a participar de um debate que, aliás, acaba de ser magistralmente iniciado pelo Presidente da Comissão e cuja importância não é possível encarecer.

Vou falar como um homem preocupado com O problema da educação há mais de vinte e cinco anos e que traz para O seu depoimento — digamos assim — a autoridade que lhe possa advir da experiência no exercício de cargos administrativos de educação, em diferentes setores da vida nacional, tanto no campo federal, como no estadual.

Não me encontro, entretanto, aqui em caráter oficial, mas na condição de um estudioso dos problemas da educação. Por isso, não vejam nas palavras que pronunciar qualquer crítica de autoridade à situação legal ou oficial. Farei apenas O exame desinteressado, O estudo, a análise de uma questão fundamental, como é a da educação.

### 1) *Natureza de Debate*

— Estamos, ainda hoje, dentro da "revolução brasileira", que se iniciou em 1930. Essa revolução foi, em essência, uma revolução de inspiração democrática. Politicamente, realizamo-la com O voto secreto e livre. Economicamente, estamos procurando realizá-la com a legislação social e projetos econômicos. Resta-nos, entretanto, realizá-la, ainda *educacionalmente*.

O instrumento da democracia — nunca será demais insistir — é a educação popular, isto é, a educação de todos para a vida comum e a de alguns — selecionados dentre todos — para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva. Esta educação popular, que cumpria organizar, como estrutura fundamental da democracia política e até, ainda mais, da econômica, não foi organizada no período devido e normal.

Os problemas do "*nosso tempo*" assaltaram-nos, relegando para segundo e terceiro plano O da educação. Os problemas do nosso tempo são os da realização de uma possível democracia econômica. Só eles parecem ser os reais problemas políticos de hoje e só eles ocupam e desafiam realmente, com inquietação e premência, O espírito dos nossos homens.

E assim é que penso poder explicar a idéia de considerar-se O problema da educação como um problema meramente técnico, quando, na verdade, é O problema político por excelência de uma nação. E' O problema da formação nacional, que se obterá pela formação do homem brasileiro para a vida democrática. Como a maioria das nações civilizadas já O haviam resolvido, nos fins do século XIX, julgamos nós também já tê-lo resolvido e entramos a querer resolver os problemas considerados atuais, isto é, os problemas sociais e econômicos das demais nações — também nossos, por certo — mas que exigiriam, para ser adequadamente resolvidos, que O fosse primeiro O da educação.

Porque este é O problema básico — econômico, político e social. Problema econômico — porque resolve O da igualdade de oportunidade para todos; político — porque habilita ao uso das franquias políticas; e social — porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor. Somente, pois, com a sua solução é que O homem brasileiro estaria em boas condições de lutar pelas reivindicações posteriores — de melhor equilíbrio social. Seu preparo educacional é que O habilitaria para receber as novas franquias e novos direitos, sem O perigo de deformá-los, transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social.

O debate, pois, sobre a educação é um debate político que, embora retardado, precisa ser feito aqui com O calor, a amplitude e O alcance com que foi desencadeado do meio para O fim do século passado, nos países mais avançados.

## 2) *A atual legislatura*

É uma felicidade que esse debate se venha fazer num parlamento cujo líder é um educador, O Dr. Gustavo Capanema, e cujo vice-líder e presidente da Comissão de Educação, O Dr. Eurico Sales, é um jovem político que acaba de realizar, no seu Estado, como Secretário da Educação, uma obra de todo ponto notável de renovação pedagógica. São,

assim, fundadas as esperanças de todos nós, em que deste debate resulte a votação de uma lei nacional de educação capaz de promover O movimento de emancipação educativa que dela esperamos.

### 3) *Movimento educacional*

Referi-me a *movimento de emancipação educativa* — e não O fiz sem intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como "disciplinar" a educação nacional, mas como "promovê-la", como desencadear *as forças necessárias* para levar a efeito um *movimento*, a *mobilização geral de esforços e recursos* para resolver O *problema do direito dos direitos do brasileiro*: O de se educar para ser cidadão, para ganhar a vida e para viver com decência e dignidade.

A ênfase em *movimento*, e não em *disciplinação*, marca ou deve marcar O espírito da nova lei. Não se trata de conter, limitar e uniformizar O que já existe, como pensam alguns; mas, de *criar, libertar, estimular e encorajar* a iniciativa — as iniciativas particulares, municipais, estaduais e federais, para, inspiradas por uma política educacional ampla e saudável, se lançarem, todas elas, com *espírito de autonomia e senso de responsabilidade*, à grande obra comum, dinamicamente unitária, *de educar* (não de diplomar) os brasileiros.

Estou a imaginar as críticas que podem suscitar tais afirmações. Há hoje quem não pode ouvir falar em liberdade sem imediatamente pensar em anarquia. Mas a anarquia decorre muito mais da imposição de formas únicas e imperativas do que do livre jogo de formas plurais e livres. O equívoco provém dos pressupostos a respeito do espírito humano.

O espírito do homem, em estado de liberdade, não age anárquicamente, mas perquire, estuda, proaira orientar-se e escolhe O que associadamente, socialmente, deve fazer. Es-

trangulado é que salta para a rebeldia, O conformismo passivo, infecundo, ou a simulação. E O caso brasileiro, é muito mais este ultimo caso.

#### 4) *Retrato da situação educacional*

Com efeito. — Que está sendo a educação brasileira? — Um sistema de educação em que O ensino primário é, praticamente, livre, ministrado pelos Estados, Municípios e particulares, e os demais ensinos são rigidamente uniformes e controlados, direta ou indiretamente, pelo poder federal. No nível primário, há liberdade. Há escolas e escolas, professores diplomados e leigos; escolas bem montadas e mal equipadas; que ensinam mal e que ensinam bem; em um só turno, dois e até em três... Cada escola, entretanto, é O que é, e se apresenta como é. Não busca passar por outra coisa. E O esforço por progredir é geralmente visível. Não havendo ninguém que queira defender as piores; mas, todos se esforçando por fazer O melhor possível. Se algum Estado se desmanda, a crítica logo se levanta e, ainda assim, não é por falsa pedagogia ou pelo gosto da anarquia que se desmanda; mas por alguma agitação político-partidária, que logo encontra, na própria opinião pública e do magistério, a correção que se impõe.

Cabe aqui, Senhores, um parêntese. Ainda hoje as circunstâncias me permitiram ter uma longa conferência com O diretor das construções escolares do Estado do Rio. Verifiquei O que está sendo a obra daquele Estado, no concernente à educação primária. A maior parte dos prédios que O Estado do Rio está construindo para as suas escolas primárias é melhor que a grande maioria dos edifícios das nossas escolas superiores!

Ora, O ensino primário se acha entregue, exclusivamente, à responsabilidade do Estado. Se algum ensino tem ainda virtudes e pedagogia, vamos encontrá-las muito mais integralmente no primário que nas demais fases da instrução.

No mesmo parêntese, refiro outro caso positivo, atual e pertinente. Um prefeito do Rio Grande do Sul procurou-me há dois ou três dias, para submeter à minha apreciação um plano para O desenvolvimento do ensino primário no seu município. Conta esse município com trezentas e sessenta e cinco escolas por êle mantidas, com mais de vinte mil alunos matriculados, em grande parte em prédios próprios. E' um esforço real, concreto, sério. Além desse ensino primário, O mesmo município está a iniciar a construção de ginásios, escolas normal e profissional, para O que pedia auxílio e assistência federal.

Cito este exemplo porque vou defender aqui, com maior entusiasmo e convicção, uma descentralização corajosa do ensino brasileiro (*Muito bem*). E precisamos, para isso, que se associem, com senso de responsabilidade, todos os poderes e todos os setores governamentais brasileiros, na obra educacional. Ficar tudo em mãos do governo federal representa, em vez de estímulo, um fator de inibição para os múltiplos responsáveis, que devem ser convocados a trazer a sua contribuição.

Voltando, entretanto, à análise ligeira que estamos fazendo do sistema escolar. — Que vemos depois do ensino primário?

— As "*escolas de modelo rígido e uniforme*", impostas pela legislação federal. São as escolas secundárias e superiores.

— E que sucede? — Não se vê ninguém querendo liamente fundar tais escolas para ensinar, mas, sim, para conseguir a "oficialização" e "diplomar". Poucos, muito poucos são, os que se preocupam em fazê-las melhores, pedagógicamente. A opinião pública manifesta-se sobre O mau ensino secundário, mas O Governo, O poder oficializante, nada tem a dizer a respeito: *todos os papéis estão em ordem*, e só isso é importante. Os programas são oficiais, uniformes e rígidos. Os livros são "oficializados". ..

E a propósito. O caso dos livros é muito interessante. Todos sabemos que O Brasil possuía bons livros didáticos. Qual de nós, com a idade que infelizmente tenho, não conheceu uma escola primária com admiráveis livros primários? E mesmo secundários... E eis que, chegamos ao Brasil de hoje, com os filhos por educar, e ficamos horrorizados à vista dos livros em que estudam.

Por que O livro didático não continuou a ser tão bom quanto era antes?

— Por dois motivos principais: programas oficiais obrigatórios e aprovação oficial dos livros, desde que conformes aos programas.

A organização de programas oficiais foi instituída no Brasil (na suposição de se poder, por uma medida central, melhorar todo O ensino). Depressa, porém, esses programas foram sendo simplificados, até se constituírem meras listas de pontos, rigidamente ordenados, constituindo verdadeiras camisas de forças para a elaboração dos livros didáticos. Até aí, se teria limitado a liberdade dos bons autores, mas a competição ainda se poderia exercer entre os menos maus e os maus ou péssimos manuais de ensino. Surge, porém, a idéia da aprovação oficial dos livros didáticos, por um órgão central. E, graças a essa chancela oficial, as últimas diferenças desaparecem, e todos os livros, uma vez aprovados, são considerados iguais.

Obtida, assim, a equivalência legal do bom e do mau, nenhum livro bom, realmente didático, consegue mais ser vendido no Brasil, porque a moeda má, que é O livro oficializado ruim, substitui completamente a moeda sã. Qualquer editor nos poderá informar como basta publicar-se outro programa, que tão somente reduza ou altere a ordem dos pontos do anterior, para que nenhum dos livros, não conformes com O novo programa, seja mais vendido. À primeira vista, parecia não haver mal na oficialização de programas e livros didáticos. Na realidade, as duas medidas suprimiram

a liberdade didática e impediram a competição entre O bom e O mau livro escolar, resultando de tudo a degradação do ensino e dos manuais escolares.

Os livros — dizíamos — são "oficializados". Tudo é legal. Legal e ruim. Mas — paradoxo dos paradoxos — não são iguais as escolas nem O são os professores. Muito pelo contrário, tudo que há de mais diferente. As formalidades é que são idênticas. Os cursos têm as "mesmas matérias", os professores têm O mesmo "registro", a duração dos cursos é a mesma. O conteúdo, porém, das matérias, a qualidade dos professores e O que se ensina efetivamente nos cursos têm diferenças que vão de 1 a 100. Mas isso não importa, pois O que importa é que a educação secundária e a superior tenham aquela uniformidade extrínseca e formal, em todo O país, com O que se estará a salvar a cultura nacional e até... a unidade nacional!

Dir-se-á que não pode ser de outro modo, porque esses cursos geram direitos e precisam de *ser disciplinados e uniformizados*, sob pena de produzirem profissionais desiguais e inferiores. Mas nada disto se consegue. Tudo que se consegue com tal formalismo, com essa uniformização rígida, é que os profissionais sejam *legais*, porque desiguais e inferiores muitos deles O são, e em que grau!

Ocorre, neste caso, O mesmo que com O livro didático. Criado O modelo oficial e, nessa base, estabelecida as "equiparações", todas as escolas passam a ser iguais porque assim são reconhecidas pela autoridade oficial. Neste regime, a Escola de Medicina de São Paulo, que pode sofrer confronto com O que de melhor existe em todo O mundo em ensino médico, com um orçamento anual de mais de uma centena de milhões de cruzeiros, é considerada absolutamente idêntica a pequenas escolas de medicina.

Não, meus senhores. Estamos nos iludindo a nós mesmos. A uniformidade legal não produz a uniformidade real. A liberdade e a equivalência poderão muito mais produzir a desejada uniformidade ou, melhor, a unidade.

O que produzem a uniformidade e a rigidez do modelo único, oficial, é a fraude e a simulação. Daí a ânsia por concessões de oficialização a escolas improvisadas. Busca-se a oficialização porque é O passaporte para a legalização das simulações educacionais que estão proliferando pelo Brasil afora. Estamos, em educação, *legalizando* a moeda falsa. E não é tanto pela sanção ou direitos que cria, mas pelo prestígio que O que é "oficial" tem no país.

Na verdade, O ensino secundário já se está transformando em educação comum e necessária, independente do diploma que concede. A grande maioria dos seus alunos já não visa prosseguir e não prossegue os estudos em nível superior.

— Por que, entretanto, não surge a escola secundária livre, a buscar tão-sòmente ensinar? — Porque não se cria, impunemente, num país, O regime que estamos criando. — Qual é este regime? — E' O de que a educação ou é *legal* ou não existe. E legal significa: "reconhecida pelas autoridades oficiais". — E reconhecimento pelas autoridades oficiais que significa? — Significa que as formalidades de matrícula, de registro, de tempo e de exames foram cumpridas. — Mas O aluno aprendeu, *educou-se*, realmente *formou-se*, está apto a fazer O que deve fazer? — Tudo isto é dado como consequência inevitável. Logo, O regime é um convite à fraude. — Para que esforçar-se, se O que é julgado não é a qualidade da educação, mas O cumprimento daquelas formalidades?

Desejo acentuar que este é realmente O mal dos males da situação educacional brasileira. A "oficialização" — pelo regime das equiparações — de todo O ensino, particular e público, sob um modelo uniforme e rígido, fiscalizado tão-sòmente nos seus aspectos extrínsecos, não só permite, como promove, a falta de autenticidade do ensino nacional. A imposição do modelo único cria a contingência da falsificação. Não sendo possível, por falta de recursos materiais e humanos, na imensa heterogeneidade e diversificação das situações brasileiras, a realização do modelo de modo adequado e eficiente, surgem os arranjos, as acomodações, os expedientes,

quando não a pura e simples falsificação de listas de professores ou equipamentos. Criada esta situação, a fiscalização, puramente formal, a sanciona e O ciclo da *inautenticidade* real do processo de ensino se fecha para qualquer movimento de saúde, renovação ou progresso educativo, tendendo antes a agravar os vícios de origem do que a remediá-los.

O regime da uniformidade e da fiscalização formal é, com efeito, um círculo vicioso que gera, pela imposição de condições e requisitos, em muitos casos inexequíveis, a simulação educacional, e depois a perpetua com a ausência de sanções relativas ao mérito do processo educativo. Falta, no sistema, um elemento essencial, pelo qual a instituição oficial ou equiparada, satisfeitas as condições formais e extrínsecas do seu funcionamento, que lhe criam a *suposição* de ensinar bem, viesse a provar que assim realmente O faz.

Dir-se-ia que êle (O sistema) faz a prova pelos exames. Mas os exames são realizados dentro da própria instituição fiscalizada, e não havendo fiscalização quanto ao mérito do ensino, como desafio a qualquer pessoa, conhecedora do atual regime educacional brasileiro, a contestar...

*O Sr. Rui Santos* — Há colégios fiscalizados por coletores. leigos.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Lembra muito bem Vossa excelência.

Ora, não é possível acreditar-se que a máquina montada nessa base de formalidades exteriores, depois passe a ser contra si mesma, declarando nulos os produtos de sua fabricação.

A apuração e triagem dos resultados só se dariam, como passarei a demonstrar, se, além da fiscalização exterior, houvesse a fiscalização do ensino propriamente dito e os exames se fizessem perante bancas estranhas ao concessionário do ensino oficializado. Obrigamo-lo, então, a provar, realmente, se havia bem e efetivamente ensinado.

A falta dessa apuração real, no sistema educacional brasileiro, está produzindo a diátese que aqui focalizo e que todos conhecemos.

Essa prova, entretanto, repito, não pode ser obtida senão por um julgamento estranho à instituição interessada. Por esse julgamento é que às escolas quebrariam O círculo vicioso em que estão encerradas e se fariam dinâmicas e progressivas.

Daí, como se verá, a razão de propugnarmos O chamado *exame de estado* para a aferição da eficácia real do ensino. O exame de estado, em essência, é O exame dos alunos por pessoas ou instituições que não estejam comprometidas no processo de aprendizagem que se deseja julgar e medir e, portanto, tenham a isenção e objetividade necessárias para fazê-lo.

Os nossos atuais exames vestibulares estão de certo modo exercendo esta função e, na medida em que a instituição que os realiza tem as condições necessárias para ser isenta e objetiva, confirmam, com as suas reprovações maciças, O nosso julgamento da situação educacional brasileira e mostram como a mesma seria, primeiro, revelada e depois corrigida, se tais exames não fossem apenas os de admissão à escola superior, mas substituíssem os atuais das escolas secundárias.

Quando se fala em exame de estado, há uma grande resistência, sobretudo pelo argumento atualmente mais apresentado: a inexequibilidade prática. Costumo dizer, quando argumento, que já temos, de algum modo, uma forma de exame de estado, e é O exame vestibular às escolas superiores. Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganham inegavelmente autenticidade. E todos sabemos quais são estes resultados, constituindo eles um julgamento severíssimo da situação educacional. Ora, seria bastante exigirmos exames desse tipo em determinados períodos dos ciclos secundários, para imediatamente pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar.

Todo O vício do regime está aí. Se tivéssemos fixado aquelas condições extrínsecas para a "equiparação" e depois

exigido, pelo chamado exame de estado, ou, simplesmente, pelo exame em outra instituição independente da "equiparada", a apuração dos resultados da educação, O regime poderia ser condenado pela rigidez, pela uniformidade, pela centralização administrativa, mas, a sua *autenticidade* estaria ressalvada. Esta autenticidade, porém, desaparece desde que a própria escola — seja particular ou pública — uniformizada do ponto de vista das condições extrínsecas, não está sujeita a fiscalização de qualquer natureza com respeito à qualidade mesma do ensino ministrado.

Perdida a autenticidade, todas as demais mazelas se seguem inevitavelmente. O processo se faz irreal e abstrato. A estagnação qualitativa e a igualização do melhor e do pior fazem desaparecer a emulação. Sem experimentação, sem ensaios, sem competição, sem escalas de mérito e demérito, O sistema ou se fossiliza no formalismo e na rotina, ou envereda pela fabricação de resultados falsos. As energias de professores e alunos se desenvolvem no sentido de problemas acidentais e colaterais. Desinteressados em relação ao processo educativo propriamente dito, — pois que este se fêz irremediavelmente estático e rígido, — passam a cogitar de problemas pessoais, os professores, e os alunos, de atividades diversas, menos as do aprendizado. . . Nada, pois, mais justificado do que O sentimento de mal-estar já reinante nas próprias esferas da educação e na opinião pública.

Minha análise da situação, em palavras talvez aparentemente candentes, é a que faria qualquer bom professor, qualquer diretor de bom colégio ou mesmo qualquer bom aluno. Trata-se de uma crítica à situação em que se acham todos envolvidos e que a todos imobiliza, criando mesmo um sentimento de impotência, ante a extensão e O caráter aparentemente irremediável dos males de nossa conjuntura educacional. A perda de iniciativa que gera tal atitude é de uma gravidade impossível de medir. Chega a ser inacreditável O grau de desinteresse a que vão chegando, sobretudo nos Estados, todos aqueles que estariam a lutar e se esforçar, se, por acaso, se sentissem responsáveis pela situação. Absoluta depen-

dência do poder central cria, porém, um sentimento mais grave do que O da irresponsabilidade, que é O da impotência. Até O estudo das questões do ensino está a desaparecer. Ninguém se sente estimulado para isso, porque a centralização determina se transformem todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções, de ordens recebidas. Perdido O incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é, sobretudo, uma tirania, O homem perde as suas qualidades e se faz um autômato. E não só no ensino, mas, em todos os demais setores da técnica e do saber, O monstruoso centralismo brasileiro está a destruir muitas possibilidades de progresso, de diversificação e de florescimento brasileiro. Somos todo um povo a cumprir regulamentos, instruções e ordens emanadas de um poder central, distante e remoto, como O da metrópole, ao tempo da colônia. A descentralização, a autonomia estadual, a autonomia municipal ora em debate, relativamente ao problema da educação, constituem problemas essenciais da democracia e da implantação definitiva do regime federativo rio país.

Nenhuma das reformas de educação de 30 até agora merece ser acusada de haver visado propriamente àqueles efeitos que revelamos. Tudo é antes O resultado da interpretação puramente literal das leis do ensino, do espírito burocrático que entrou a presidir a sua fiscalização e da centralização administrativa que determinou a inibição generalizada das forças que, se responsáveis, impediriam tal estado de coisas, tais como a das autoridades estaduais, as do próprio magistério e as da opinião pública, todas elas lançadas na impotência ante O falso espírito legalista, formalista e ante-educativo, das autoridades centrais, sobretudo as de menor porte, com as quais, no final de contas, fica a decisão final. .. Porque, à medida que a educação se converteu em mera processualística, competência em educação passou a significar estar a par dos regulamentos.

Assim, os grandes educadores, os que decidem efetivamente hoje os problemas do ensino, são pessoas que conhecem minuciosa e microscòpicamente a letra dos regulamentos.

Não aceitam debate sobre teorias de educação, sobre conceitos de educação, sobre processos de educação! Isto não vem ao caso. Agora, competente em educação é O conhecedor dos regulamentos e da legislação. Imaginemos como não estaria O país, se, não apenas no campo profissional da educação, mas nos da Medicina, da Engenharia e da Agricultura tivéssemos criado O mesmo regime de "legalismo" em substituição ao do saber e da competência profissional!

*O Sr. Rui Santos* — Agora, além dos regulamentos, há as célebres portarias...

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — De fato, há portarias também e com minúcias e detalhes de estarrecer!...

Já agora, impõe-se recolher a lição desse período. Estamos amadurecidos para fazê-lo. Estão na consciência de muitos as graves conseqüências de se haver transformado a educação nacional em formalismo burocrático, os educadores em rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes, os professores em puros executores de rígidos programas oficiais e os livros didáticos em manuais "oficializados", e conformes, linearmente, com os pontos dos "programas".

Todo esse complexo regime de "oficialização formalista" do ensino resultou no que se acha à vista de todos: despreparo generalizado dos brasileiros educados, desestímulo do magistério, rotina de métodos e sentimento cada vez mais intenso de uma crise sem remédio da educação. O problema de pessoal qualificado — em todos os níveis de trabalho — fêz-se O problema agudo por excelência. São escassos os quadros mais altos, maus os médios e piores, se possível, os inferiores. Esta crise do fator humano, na civilização brasileira, começa a ameaçar O nosso próprio desenvolvimento — político, econômico e social.

Todo um capítulo seria preciso abrir aqui para demonstrar até que ponto essa má formação brasileira, a má educação brasileira, está pondo em perigo O próprio equilíbrio econômico do país.

Em geral, esquematicamente, tracejo assim O problema: criamos um mercado interno, que começa a ser bem mais importante que O externo. Mas O mercado externo continua a ser vital, essencial, porque êle é que fornece O orçamento de divisas com que alimentamos O parque da produção nacional.

Ora, à medida que O tempo passa, nossa produção para a exportação, que é a agrícola e de matéria-prima, se faz mais cara no seu custo e de menor valor no mercado internacional. Cada dia, os preços de venda são mais baixos, no seu poder aquisitivo real, e O custo da produção mais alto. Época virá em que não poderemos exportar O suficiente para obter as divisas necessárias à manutenção do nosso próprio parque de produção para O mercado interno. O problema vital, assim, será O de diminuir O nosso custo de produção por unidade, O que somente se poderá conseguir pelo melhoramento de técnica e aumento da produtividade do brasileiro. Para isto, importa, sobretudo, melhorar O fator humano, porque, dentro do conjunto complexíssimo de condições que nos levam a produzir tão caro, uma das mais graves é a da deficiência desse fator humano. Chegamos exatamente ao ponto crítico: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, O nível de mão-de-obra não qualificada, O da mão-de-obra qualificada, O dos condutores de trabalho e O dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir O orçamento de divisas estrangeiras, indispensável à própria sobrevivência do parque industrial que alimenta O nosso mercado interno. O problema da educação tem assim, hoje, a premência de um grave problema econômico.

Possa esse aspecto mover a nossa vontade, já que todos os demais argumentos têm esbarrado na apatia com que encaramos as soluções longas e difíceis dos problemas do desenvolvimento nacional.

### 5) *Que se há de fazer?*

Modificar O processo de fiscalização. Retirar a ênfase nas formalidades para visar sobretudo ao mérito do ensino. Restabelecer a liberdade de tentar O melhor. Restringir a legislação do ensino à fixação dos objetivos e das linhas fundamentais. Permitir a relativa liberdade, de currículos, de horários e de métodos. Substituir O princípio da *uniformidade* pelo princípio da *equivalência*.

Os objetivos do ensino podem ser conseguidos por diversos caminhos. A pluralidade de caminhos estimulará a experimentação, a competição e O progresso. Revitalizará O processo educativo. Como garantia — estabeleça-se O exame de estado, isto é O exame oficial em determinados períodos do curso. Este regime dificultará a fraude ou a simulação, por não premiá-la. E quanto ao receio de que tal possível diversificação degrade O ensino, verifiquemos que é infundado. Com O ensino *uniforme* é que O ensino se degrada; na realidade se degradou.

Com efeito, não havendo *possibilidade legal* de mudar O currículo, é que se tenta ensinar O que não se pode ensinar. Com O currículo flexível e variável, cada colégio ensinará O que puder e, desde que mais importa aprender *pouco e bem* do que *muito e mal*, O ensino poderá ser eficiente. Por certo, será mais eficiente do que O atual.

Estas palavras, ditas assim, parecem, realmente, perigosas: "cada escola ensine O que puder". Mas, entre tentar alguém numa cidade do interior brasileiro, instalar um ginásio, contando para isto — digamos — com um professor de Português, um professor de Matemática e, com certa dificuldade, um professor de História e Geografia. faltando-lhe, entretanto, O professor de Latim, ou O de Inglês, reduzindo, assim, O curso, à vista das condições do meio; entre essa tentativa limitada, mas séria, de um ginásio, e a alternativa de hoje, à vista da imposição da lei, de *inventar* um professor de Latim e outro de Inglês, e fazer

de conta que também ensina essas matérias, temos de reconhecer que mais vale O ginásio modesto, mas verdadeiro, do que O "completo e uniforme", mas falso. Sabem todos, porém, que O "completo" não é só isto. Pretendemos em nosso ensino secundário ensinar cinco línguas: a materna e mais quatro estrangeiras.

*O Sr. Rui Santos* — E não sabemos nenhuma.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Evidentemente. E isto foi imposto do dia para a noite. De repente, inventamos professores de Latim para todas as séries de todos os ginásios brasileiros. — Não seria muito melhor ensinar-se aquilo que, realmente, se podia ensinar, do que impor um currículo e um programa, que são, pela sua impraticabilidade, a imposição da fraude?

Passemos, porém, ao exame da lei de diretrizes e bases, pela qual esperamos poder sair do atual impasse educacional.

#### 6) *A lei de diretrizes e bases*

*A lei de diretrizes e bases*, cujo projeto está em estudos, nesta Casa, a ela entregue pelo Executivo em 1945, ou seja dois anos após promulgada a Constituição, que impôs a sua necessidade, é uma aplicação moderadíssima da solução que propugnamos. Representa uma média entre os que desejariam uma experiência mais radical e corajosa e os super-prudentes, temerosos de qualquer liberdade. Aplaudo-a com muitas restrições, mas reconheço que melhorará a situação.

As grandes linhas desta lei assim se poderiam resumir:

I — *Unidade da educação brasileira* — toda a educação brasileira, em todos os seus níveis e ramos, terá diretrizes e bases comuns, constituindo um sistema contínuo, diversificado e uno, a ser executado por particulares e pelos poderes públicos, sob a administração dos Estados e a supervisão discreta, mas eficaz, do Governo Federal.

Não só a iniciativa particular, como a de todas as três ordens de governo, serão mobilizadas para O grande esforço comum, em um regime de livre participação e de responsabilidade, sem imposição de modelos rígidos e uniformes, mas em sadia emulação, em que ao lado do bom se erga O melhor e um e outro mutuamente se fertilizem, para O progresso e a vitalidade contínua do ensino.

II — *Divisão de competências* — Os sistemas estaduais de educação representam os corpos — também eles próprios diversificados — componentes do super-sistema complexo e amplo de educação nacional, enquanto não se chega até O Município, ao que tenderá O sistema, à medida que amadureça a experiência administrativa brasileira. No momento, a prudência administrativa aconselha que se vá com a descentralização até O Estado, mas sem desconhecer que os próprios estados ainda constituem unidades demasiado amplas para uma ação centralizada, cumprindo que se pense em levar a tendência descentralizadora até os municípios, que deverão ser, no final, as unidades administrativas básicas do ensino.

Este ponto de vista encontra O seu maior fundamento na necessidade de íntima cooperação entre a comunidade e a escola. Se alguma instituição não pode ser implantada, em uma comunidade, de fora para dentro, é a escola. Ela deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade. Tal localismo não a fará exótica, mas antes a integrará no meio a que serve, buscando obedecer, dentro das peculiaridades desse meio, às grandes normas gerais e nacionais. O ensino local e de responsabilidade local não ferirá em nada a unidade nacional, mas, antes, permitirá que essa unidade se faça diversificada e dinâmica, como realmente deve ser a unidade de nossa cultura e de nossa civilização.

*O Sr. Nestor Jost* — São Paulo está tentando. No momento, O Governador do Estado está descentralizando os encargos, e subvenciona os Municípios, com esse objetivo.

O SB. ANÍSIO TEIXEIRA — Indiretamente, está, assim, a concorrer para a vitalidade das instituições educativas.

Na Bahia, a Constituição do Estado prevê um regime pelo qual O sistema educacional terá completa autonomia. Criou-se ali um quarto poder, O da educação, constituído por um Conselho e um diretor de educação, de nomeação do Governador, mas com mandatos fixos, e que dirigirão a educação em um regime de plena autonomia e plena responsabilidade. Por delegação do Conselho Estadual, essa autonomia se estenderá, gradualmente, aos municípios.

III — *Poder supervisor e normativo da União* — A União não perde nenhum dos seus poderes, que antes se ampliam, com a inclusão — pela primeira vez — do ensino primário dentro de sua órbita normativa. Seu poder se exercerá pela própria lei de diretrizes e bases e por uma ação, extraordinária, nos casos de cassação e revisão de atos dos governos estaduais, e contínua e permanente, na ação supletiva, por meio da qual assistirá financeira e tecnicamente os governos dos Estados, exercendo, indiretamente, á mais profunda influência sobre O ensino, que, de fato, se quiser, poderá dirigir, pela forma mais fecunda de direção, que é a da demonstração, do estímulo e da sugestão.

No projeto em discussão nesta Casa, O Governo federal, a qualquer momento, pode cassar e anular um ato estadual. Isso corresponde a um poder tremendo que lhe é conferido exatamente para atender aos que julgam que a vida brasileira será posta em perigo, se se der aos Estados O poder de dirigir e fiscalizar a educação em seus territórios.

IV — *Flexibilidade, liberdade e descentralização* — Não / será preciso repetir aqui coisas sedições sobre O processo educativo. E' sabido que só adestramento se pode fazer sem participação do educando. Educação e ensino só se conseguem com plena autonomia do aluno — porque êle realmente é que *se educa*. Isto é verdade em relação a todo O processo educativo. Autônomo tem de ser O aluno, autônomo tem de ser O professor, autônoma tem de ser a própria instituição. Todos precisam sentir-se participantes e responsáveis, para que O processo educativo se faça autêntico, e vital. A imposição em educação é uma antinomia. Daí a lei se fazer pre-

goeira de flexibilidade, liberdade, descentralização e autonomia, como algo de inerente ao próprio processo educativo...

Os planos impostos de cima para baixo podem funcionar na ordem mecânica, e mesmo aí apresentam seus graves defeitos, nunca em sistemas vivos como os de educação. Temos de restabelecer uma linha de autonomia que vivifique todos os tecidos do sistema educacional, desde O trabalho de classe até a ordem administrativa mais alta, não para se perder a unidade, mas para se conseguir a forma única de unidade, que não é prejudicial às instituições sociais vivas e dinâmicas: a unidade obtida pela emulação de meios e formas diversas com objetivos comuns e de que resultará uma consciência comum.

Redargue-se, porém, que, não havendo cultura, nem técnica, nem esclarecimento suficiente, tal regime degenerará em verdadeiros absurdos. Nada me parece mais falso. Quanto mais fraco O professor, menos lhe poderemos impor a execução de algo rígido e uniforme em desproporção com a sua capacidade. A deformação, então, é que será monstruosa. Tudo que devemos e só O que poderemos fazer será assisti-lo, estimulá-lo, oferecer-lhe sugestões para lentamente reerguê-lo, E isto é O que se fará do novo regime de sanções indiretas, assistência e orientação.

O Governo Federal, aliviado da função administrativa, se constituirá, na execução da lei de diretrizes e bases, no órgão de supervisão e assistência técnica e financeira do ensino, devendo prover-se para tanto dos órgãos capazes, se os não tem, depurando e apurando a composição dos que já tem. Estudará todos os sistemas escolares e fará circular, entre os mesmos, O máximo de informações a respeito de suas estruturas, do seu funcionamento, das suas experiências, dos seus progressos e dos seu erros. Atento, pelos seus inquéritos, pelas suas visitas e pelos seus estudos, à marcha e desenvolvimento do ensino, exercerá uma ação permanente de assistência e de orientação, que será a mais eficaz, não só por ser desejada como por ser a mais inteligente. Ensaiará uma cias-

sificação das escolas, em cada Estado e em todo O país, mostrará que há boas e más escolas, graus diferentes de eficácia de ensino e desenvolverá planos para seu progresso mediante auxílios a ser concedidos em face de padrões novos atingidos. Será um regime de estímulos, a substituir O de sanções.

— Que se perderá com isto? — São, por acaso, as imposições e sanções de hoje garantia da eficácia do ensino? — Qual de nós responderá que sim?

Em primeiro lugar, não há memória de sanções aplicadas e, quanto às imposições, elas se transformaram em objeto de comprovação formalística, fácil de atender por meio de "documentos hábeis", criando-se, em educação, algo como O regime de prestação de contas perante os Tribunais de Contas do país, em que a perfeição formal do documento substitui a indagação real do mérito.

Temos que voltar ao regime do mérito. A educação não pode ficar reduzida à prova dos autos. Educação não é processo burocrático nem judiciário. Não estamos lidando com ficções ou convenções legais, mas com a natureza humana. E' a cultura que está em jogo. E não poderemos promovê-la senão por um sistema complexo de estímulos e sanções indiretas, em situações de autonomia e responsabilidade. Por mais que repugne ao nosso espírito formalista e lógico essa organização empírica e livre, não vejo outro modo de se criar no país uma saudável e vigorosa atmosfera educativa.

### 7) *O projeto de lei em seus capítulos fundamentais*

a) Os títulos I e II definem O direito à educação e os fins da educação. São dispositivos gerais, mais ou menos felizes, na sua redação, e decorrentes do texto constitucional;

b) O título III distribui a competência de assegurar O direito à educação — nos termos também da Constituição — aos poderes públicos, e prevê, em linhas gerais, a administração federal do ensino;

c) O título IV — que é a chave da lei — dispõe sobre os sistemas de ensino. estes serão O sistema federal de ensino, de caráter supletivo, e os estaduais e do Distrito Federal. (Não se cogita, sequer, ainda, de sistemas municipais).

Dentro das diretrizes e bases comuns da lei federal, os Estados e O Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com a autonomia essencial para que se sintam plenamente responsáveis pelas suas qualidades e defeitos.

Muitos pensam consistir a descentralização em transferir os poderes federais ao Estado. Não. Nem a União, nem os Estados devem ou podem ser centralizadores. Descentralização e autonomia são princípios complementares. Também os Estados terão de possuir legislação descentralizadora. Exercerão sobre os municípios, como O Governo Federal exerce sobre eles (Estados), pela assistência técnica e financeira, uma influência que não poderá ser nociva — como tão facilmente se faz a fiscalização a distância - e, em muitos casos, será saudável e estimulante. Além disto, O Governo Federal manterá um sistema de ensino, cujas funções serão supletivas ou de demonstração.

Vejam bem: no jogo do sistema da lei de diretrizes e bases, os Estados organizarão os seus sistemas de educação e O Governo Federal contribuirá com um sistema supletivo, por meio do qual completará e estimulará os estaduais, desde que não pode constituir O seu sistema supletivo sem estudar a fundo cada sistema estadual, cujas deficiências deseja suprir.

Além disto, esse sistema supletivo deverá constituir uma demonstração de bom ensino, destinado a comprovar que p seu método, a sua pedagogia, a sua técnica são realmente melhores que a do Estado e a do Município. Em vez de legislar sobre um suposto bom ensino, a União ficará com a obrigação de fazer O "bom ensino", demonstrando-O, pelo seu sistema supletivo, à Nação. Não se poderão, assim, queixar os centralizadores. Competirá ao Governo Federal fazer. e não mandar fazer, O que, no seu ponto de vista, seja O melhor. E tal demonstração será O melhor estímulo para que Estados e Municípios a acompanhem.

*O Sr. Rui Santos* — Eu gostaria que V. Excia. desse seu ponto de vista quanto a essa questão de sistema ou, por outra, quanto à definição e entendimento do que seja sistema de educação. Sabe V. Excia. haver já quem tenha dito ser O sistema educacional, previsto pela Constituição, um sistema — vamos dizer assim — burocrático, administrativo apenas. Daí desejar neste capítulo ouvir sua opinião.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Considero a palavra "sistema", sem dúvida alguma, equívoca, pois tanto pode significar sistema de idéias, quanto conjunto de escolas ou instituições educativas.

Deixemos, porém, O debate semântico ou, digamos, lógico, sobre a palavra "sistema". A verdade é que, à luz da Constituição, os Estados passam a ser responsáveis pela educação primária, pela secundária e, parcialmente, pela superior, porque esta, em virtude de outro artigo constitucional, que dá ao Governo Federal O direito de regular O exercício das profissões, a ele pertence em parte. Fora desse direito de fiscalizar O exercício das profissões liberais, O Governo Federal não tem outros poderes senão O de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e manter O seu sistema supletivo de educação.

O que os legisladores, a meu ver, deverão, portanto, defender, relativamente ao problema do que se chama sistema estadual de educação, é que toda educação ministrada dentro do território do Estado fique sob a ação do respectivo governo estadual. Este é que está lá, executando a lei de bases e diretrizes, sofrendo as sanções do Governo Federal, se, por acaso, cometer erro, e, na realidade, pela proximidade, pelo conhecimento da sua comunidade, pela subordinação à sua opinião pública, em condições de dirigir e fiscalizar O ensino em seu território. toda a ação federal deverá ser, apenas, supletiva.

*O Sr. Rui Santos* — E' a expressão "supletiva" constante da Constituição.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — O conjunto de auxílios ou de escolas com os quais O Governo Federal irá dar ao Estado

O que O Estado não tem, ou fornecer-lhe elementos para que êle melhore O que está fazendo mal, constituirá a ação supletiva do Governo Federal.

*O Sr. Moura Andrade* — Pretende-se dar, segundo me parece, ao Estado, a capacidade que êle já possui hoje da organização dos sistemas judiciais. Assim, teríamos, neste ponto da educação — e aí está a minha indagação a V. Excia. — que O Estado organizaria seu sistema educacional, para ir executando a educação de acordo com as leis federais que fossem baixadas, sobre assuntos gerais. Seria este O princípio?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Este, exatamente, meu ponto de vista. Chego a dar O exemplo do cumprimento pelo Estado das leis de saúde pública, como das leis civis, das leis comerciais, das leis processuais (*pela organização da justiça local*), sem que se tenha julgado com isto fosse posto em perigo O poder da União. Dir-se-á, na questão da justiça — vamos levar O argumento até O fim — que existe toda uma organização federal, de instância superior, em que os erros da justiça local são corrigidos pela justiça federal. De modo geral, porém, tanto O Código Civil, como O Código Comercial, como os Códigos de Processo, como as disposições de saúde pública, estão sendo cumpridos, e não somente pelos órgãos próprios da Justiça, mas por todas as autoridades regulares do Estado, sujeitas à legislação federal. Não se pode fazer um contrato sem obediência ao Código Civil, mas não se precisa vir ao Rio de Janeiro pedir O amparo de uma autoridade, para se poder dizer que um contrato de direito civil, realizado consoante a lei, é válido. Não se precisa, para tanto, de nenhum visto, ou carimbo da burocracia federal. O erro está em se pensar que a execução das leis federais de educação só pode ser feita através do funcionário federal, que eles (os funcionários da União) são os únicos e exclusivos juizes a decidirem, aqui, nos seus distantes gabinetes, se a lei foi cumprida ou não. Cria-se, assim, aliás, um singular privilégio: é de passarem *eles* a ser a *lei*. O que importa não é, no fundo, a lei mas O que *eles despacham*. Se

despacharem contra a lei, fora da lei ou além da lei, os seus atos continuam *legais* e os papéis válidos, porque trazem a "chancela" desses singulares "magistrados" da educação nacional.

Voltando, porém, ao regime a ser instituído pela lei de diretrizes e bases, teremos, como dizíamos, no país, vinte e um sistemas educacionais dos Estados e do Distrito Federal e um sistema federal supletivo — todos gravitando dentro da mesma órbita comum, que é a traçada pela lei federal de diretrizes e bases. Os que vêm nisto perigo não reparam que já temos estes 22 sistemas; apenas, hoje, sem a plena responsabilidade dos seus mantenedores.

A última lei federal de ensino decretada no país determinou a uniformização rígida do ensino normal, secundário, industrial, enfim, de todos os ramos do ensino. Em todos os Estados — excetuados aqueles que ainda não observaram essa legislação — procedeu-se à alteração completa de suas escolas, para obedecerem aos modelos federais. E as escolas imediatamente entraram num regime de mortificação progressiva.

'As escolas normais do país estavam fora da legislação federal. Eram escolas boas ou más, mas eram O que eram' Podia haver esforço para progredir. Uma administração estadual podia pensar em melhorá-las. Não se pode imaginar O que representou a extensão de uma legislação federal uniforme, rígida e detalhada a todas essas escolas. Logo se criou "O sentimento de impotência generalizada, e todos, de braços cruzados, apenas declaram: é isto a formação dos professores, nada podemos fazer! Tudo depende do Governo Federal, que, por sinal, não mantém uma só dessas escolas.

Esta falta de responsabilidade das autoridades locais pelo que se passa nas instituições mais fundamentais da sua comunidade é que me aterra. Desejaria que a lei promovesse a responsabilidade local até dos municípios — O que poderá fazer a legislação dos Estados. A responsabilidade só poderá ser obtida por meio da autonomia. Devemos, pois, dar autonomia, não por amor à autonomia, mas por amor dos seus

resultados. E — perdõem-me que O diga — por não ser possível, materialmente possível, que a União se substitua aos poderes locais.

Sou contra a centralização de todo O poder educativo na União por muitos motivos, mas nenhum me parece mais decisivo do que este: porque tal centralização não é possível, e tudo que consegue é estimular a fraude e desencorajar as boas iniciativas. A centralização, num país, como O nosso, é uma congestão cerebral. Por isto, somos uma federação. Por isto, temos os municípios autônomos. Ora, não é possível a federação política e O princípio da autonomia política dos municípios, sem equivalentes autonomias dos seus serviços de educação. Uns acompanham os outros.

Serviços relativamente mais fáceis de executar como os de polícia, os de justiça, os de saúde pública, precisam ser locais, e são locais, pois, se fossem federais, sabe lá Deus como não funcionariam. — Como não hão de ser locais os de educação, que, mais do que quaisquer outros, precisam haurir na comunidade, na família, nos indivíduos, que constituem sua clientela, a seiva por que hão de se fazer vivos e progressivos?

Todos sabemos O que resulta da centralização excessiva de poderes na União: temos uma total centralização financeira e já isto, na prática, destruiu politicamente os Estados. A segunda grande centralização é da educação, que está ameaçando destruir, culturalmente, O país. (*Muito bem*). Não falo na dos transportes, nem da estatística — porque não julgo a centralização de grandes serviços mecânicos tão prejudicial quanto a de serviços mais complexos e mais vivos, que requerem a participação de todos para se fazerem eficientes. Mas, a centralização da educação parece-me, sem exagero, mortal. E muito do sentimento de impotência que vai pelo país, em relação à possibilidade de resolver os seus problemas educativos, provém, a meu ver, desse estrangulamento causado pela centralização federal.

Tudo isto, porém, parece estar em desacordo ou em contradição com O que tenho afirmado sobre certa improvisação educacional corrente no país e a multiplicação que anda por aí— a meu ver perigosa — de escolas sem condições adequadas de funcionamento. A aparência da contradição é real e precisa de ser explicada.

Por um lado, almejo grande movimento educacional, em que as iniciativas todas se expandam com liberdade e, de outro lado, estou, geralmente, a protestar, a reclamar contra as improvisações educativas a que vimos assistindo. Explico a aparente contradição.

O país está a crescer e desenvolver-se, gerando problemas maiores do que os que os seus recursos atuais permitem resolver. O da educação é um destes problemas. Nem todos os recursos atuais dos municípios, dos Estados e da União poderiam resolvê-lo, completamente, de uma assentada. Daí, segundo julgo, a necessidade de distribuir a *responsabilidade* de resolvê-lo por todos: particulares, municípios, Estados e União. Como, porém, mesmo assim, não se conseguirá resolvê-lo bem, propugno um regime de liberdade e flexibilidade — para que todos e cada um, dentro de seus recursos e suas possibilidades técnicas e sociais, possam ensaiar suas soluções, deflagrando-se aquele amplo movimento nacional que me parece indispensável para O encaminhamento do problema nacional de educação. E como conseqüência deste sistema propugno O *exame de estado*, a que já tenho aludido, para a devida sanção.

— Com O regime da centralização uniforme e rígida, que se está dando? — Algo que é um desvio perigoso de tudo isto. As necessidades de expansão estão cada vez mais gritantes. Tentar O que propugno — isto é, grandes esforços coletivos para a solução do problema — seria fatigante e contrário à nossa natureza. Mas, há "modelos formais e padrões uniformes" de educação e uma repartição, distante e remota, a repartição federal, que "concede" "inspeções preliminares" e "equiparações", mediante a "comprovação", por meio de "processo" ou de "provas nos autos", dos padrões

requeridos, a ginásios, colégios e escolas superiores. Fica, então, fácil "fundar" quanto ginásio e escola superior se queira. Contra essa "expansão" é que me levanto. Não seria jamais contra os esforços honestos, embora pobres, para fundação de colégios. Sou contra a simulação, que a atual legislação centralizadora e formalista promove e estimula.

Não sou contra a expansão educacional honesta, contra a expansão, por exemplo, que estamos fazendo no ensino primário, e que poderíamos ilustrar com O caso do Município do Rio Grande do Sul, que há pouco citei, O qual criou, ele sozinho, 375 escolas primárias, ou com O esforço singular da Administração do Estado do Rio para melhorar O ensino primário, construindo prédios escolares, cada um deles melhor do que muitos dos prédios das nossas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mais recentemente instituídas. Não me refiro, evidentemente, às duas grandes Faculdades de Filosofia, em São Paulo e no Rio. Penso nessas Escolas de Filosofia criadas em sobrados, com duas ou três salas de aula, com recursos mais modestos do que O de escolas primárias das mesmas cidades onde foram instaladas. E' contra isto que eu me bato.

*O Sr. Rui Santos* — Em tese, estou perfeitamente de acordo, mas, no começo de sua exposição, V. S. citou O que se verifica nas escolas superiores, quando ali prestam exames os alunos provenientes do ginásio. Queria pedir sua atenção para este fato, que venho notando: há dois critérios de julgamento ou de rigorismo em matéria de exames — um, adotado nas escolas chamadas oficiais, outro, nas escolas particulares. Nas escolas oficiais, há uma tendência maior de reprovação, O que faz alguém, como eu, julgar que O professor busca menor trabalho, nos anos seguintes, procurando reduzir a classe, através de reprovações, por vezes, abusivas. (*Trocam-se apartes*). A rigor, O geral é isto. O Deputado Maurício Joppert, Professor na Escola Nacional de Engenharia, tem esse mesmo ponto de vista. Diz S. Excia. que, nas escolas oficiais, de modo geral — é claro que não generalizo — os professores procuram ter menor trabalho.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Isto é uma questão de mentalidade, que devemos criar.

*O Sr. Rui Santos* — Exige-se muito nos vestibulares e, de modo geral, O comparecimento às aulas é reduzido e lá também se pede pouco. Sou de escola oficial, mas esta é a verdade.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Reconhecemos que começam a aparecer, realmente, exemplos de uma severidade talvez excessiva nos exames. Sei de escolas particulares onde isto se observa. Mas, O que precisamos é de instituir um regime em que não haja necessidade de atitudes especiais de "exemplo" para assim agir. Presentemente, quem assim procede, quem procura orientar O seu estabelecimento de ensino dentro de alto padrão de eficiência e rigor, fica, de certa maneira, em situação de desvantagem com relação aos demais que deixam correr O barco e nada sofrem, antes ganham com isto. Temos de criar um regime em que, para se ser honesto ou rigoroso, não se precise de ser herói.

Não preciso de maior prova do que digo, que essa própria multiplicação de escolas a que estamos assistindo. Poucos aqui serão tão jovens que não tenham conhecido um Brasil que não julgava fácil criar escolas, em nenhum dos seus níveis. — Por que, hoje, se reputa tudo tão fácil? — Porque um regime de *centralização, rigidez, conformidade* e mera *fiscalização* de papéis, estabelecido para criar a "unidade nacional", impedir os "abusos", limitar a "licença educacional", degenerou no mais vasto sistema de facilidade que se poderia imaginar. A "oficialização" de todas as iniciativas educacionais tornou-as todas idênticas, boas e más, estimulando, por conseguinte, as más e desencorajando as boas.

O projeto não chega a restabelecer a liberdade que eu propugnaria. Mas abre O caminho para maior flexibilidade. Se estabelecermos O exame de estado para O quarto e O sexto ano do ensino médio, e se, no ensino superior, criarmos, como no secundário, estágios de cultura geral superior e cultura profissional e especializada, restringindo os últimos ciclos

somente às escolas melhores, teremos oposto um dique à "dissolução educacional", ao mesmo tempo que daremos estímulo às boas e corajosas iniciativas.

Para atender à expansão do ensino pós-primário ou médio e do superior, com O mínimo de perda de padrões, já de si tão modestos, no país, lembraria que as concessões ou autorizações se fizessem por etapas graduais. Assim, no ensino secundário, em vez de mantermos apenas O ciclo ginásial de quatro anos, O ciclo do colégio de dois e, pelo projeto, um colégio universitário de um, deveríamos proceder a divisão ainda maior, criando dois ciclos de dois anos no período ginásial. E as mesmas divisões se estabeleceriam no ensino superior, entre os cursos básicos e os cursos profissionais. Esses "patamares", digamos assim, da "escada educacional" iriam permitir a expansão por etapas ou, para manter a metáfora, por "lanços" da escada do ensino. Teríamos ginásios com os dois primeiros anos do curso, outros com os primeiros quatro e outros com todos os seis. Nos centros adiantados haveria O curso completo, nos centros médios, os dois ciclos ginásiais, e, nos pequenos, apenas O primeiro ciclo de dois anos, O qual a rigor, penso se poderia, perfeitamente, permitir que funcionasse em todos os bons grupos escolares primários do país.

*O Sr. Moura Andrade* — Não seria possível executar a idéia, porque as escolas estão superlotadas e não têm, absolutamente, condições para desviar sua atenção do ensino primário. Em São Paulo, hoje, 50% da educação primária se faz através dos Municípios. (*Trocam-se apartes*).

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Eu vejo O dilema de outro modo. Temos de atender à expansão, custe O que custar. A solicitação da opinião pública e O desejo dos pais de dar educação secundária aos seus filhos, muito em consequência de certa degradação sofrida pelo ensino primário, face ao congestionamento das escolas primárias e da redução do respectivo programa, não podem deixar de ser satisfeitos. Seria muito difícil ao Governo poder deter a expansão em marcha das escolas secundárias. Mas, se vamos permitir, atendendo

à expansão, que funcionem estabelecimentos particulares em más condições, destinadas apenas àquela parte da população que pode pagar O ensino particular, devemos, com maior razão, encorajar O Estado a criar, nos seus melhores grupos escolares, O primeiro e O segundo anos ginasiais. Seria como se tivéssemos ampliado O curso primário, com dois anos complementares, de nível secundário. São Paulo criou, recentemente, várias dezenas de ginásios. A expansão do ensino secundário público se impôs diante de São Paulo e O Estado teve de atendê-la em parte. Mas a rigidez do curso de quatro anos só permitia ginásios, assim, completos. Com esse período dividido em dois ciclos independentes, poderemos, sem dúvida, estabelecer O primeiro ciclo nos melhores grupos escolares do país. Isto imediatamente abriria para a mocidade do país uma imensa rede de escolas secundárias com dois anos de curso, O que refrearia a pressão sobre O ensino particular. Esta solução parece-me, por todos os modos, preferível à de fundação, em cada caso, de novos ginásios, com novos prédios...

*O Sr. Paulo Sarasate* — Parece que O problema não é de prédio; desde que haja a facilidade preconizada por V. S., teremos elementos — como acontece em todos os setores da atividade nacional — para a construção de prédios em número suficiente para a instalação desses pequenos ginásios de dois anos. Nos próprios Municípios não de aparecer — os Estados são todos iguais — meios necessários à fundação de suficiente ensino ginasial em escala progressiva, como V. S. preconiza e acho absolutamente aconselhável. (*Trocam-se apartes*).

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Com efeito, criando-se esses patamares sucessivos, conduziríamos a expansão por graus, por etapas, evitando O funcionamento das séries mais adiantadas, em todos os casos onde as condições de falta de recursos humanos ou materiais não O permitissem.

No ensino superior, penso, a mesma gradação tem de ser estabelecida. Temos de criar O curso básico fundamental superior e, após este, os cursos profissionais propriamente

ditos e os de especialização e doutorado. As autorizações e concessões para funcionamento de curso superior se fariam, então, por etapas. As escolas que não estivessem devidamente aparelhadas ou não possuíssem professorado adequado, só poderiam manter os cursos básicos, ficando os diplomas profissionais para ser concedidos somente pelas escolas melhores e de maiores recursos. Os exames em cada um destes ciclos teriam O caráter dos atuais exames vestibulares, ou sejam, de exames de estado, constituindo processos de verificação da aprendizagem global obtida no ciclo anterior de estudos básicos. Ainda advogaria outro dique à diplomação fácil e este seria O do exame final para a licença de exercício da profissão, por associações profissionais, de médicos, engenheiros, etc. Estas associações, mediante novos exames, por elas mesmas planejados e efetuados, concederiam as licenças para O exercício da profissão. Tais exames atuariam como controle final para O ensino superior oficial ou particular.

Em país como O nosso, será inevitável uma certa e contingente heterogeneidade de instituições educativas. A lei deve reconhecer isto, e não impor um modelo uniforme que, por impossível, como digo sempre, gere a fraude. Mediante processos de classificação das escolas e aferição dos resultados escolares, por exames de estado, deixa-las-emos livres para progredir e melhorar, desenvolvendo um sistema de assistência e estímulos indiretos, que intensifique esse desenvolvimento.

Os títulos V e VI da lei dispõem sobre a educação pré-primária e primária, estabelecendo os meios de assegurar a obrigatoriedade escolar, que, em meado deste século, ainda não foi, no Brasil, assegurada, e fixando as condições do curso elementar. Ambos os títulos exemplificam a amplitude da competência legislativa da União e de como essa competência não implica, necessariamente, no controle pela União do ensino primário. A lei federal será executada pelas autoridades estaduais, do mesmo modo que as executam, no campo da legislação civil comercial e penal, as autoridades locais.

O título VII regula a educação de grau médio. Continuando a tradição inaugurada pela legislação federal imediatamente anterior, O projeto classifica como educação média, no mesmo capítulo, O chamado curso secundário e os chamados cursos profissionais, inclusive a formação do magistério primário, mesmo quando este atinge dois anos de curso acima do de colégio. Mas, não vai além.

E' um dos títulos em que mais se pode sentir O caráter conservador ou conciliador do projeto. Prefere ser contraditório a ser inovador. Separa O curso secundário do chamado profissional, embora em sua organização os subordine ao mesmo art. 27 do capítulo sobre ensino secundário. Tudo está feito para que os cursos tenham equivalência. Mas, um estranho pudor tradicionalista separa essas "equivalências" em dois capítulos diversos. Depois, nos cursos de formação de docentes para O ensino primário, repete a mesma estranha incoerência, classificando de médio O ensino nos institutos de educação, mesmo quando feito em duas séries posteriores ao curso de colégio.

Os autores do projeto se convenceram de que O ensino médio deve ser um ensino diversificado e flexível, quer dizer — acadêmico, comercial, industrial, agrícola, — conduzindo todo êle ao ensino superior, e convenceram-se de que O docente primário deve ter, no último escalão, formação de nível superior, mas "chamar" os cursos profissionais de secundários e os cursos dos institutos de educação de superiores pareceu-lhes demais. Preferiram a contradição. São secundários os cursos profissionais, e os dois anos pós-colégio dos Institutos de Educação são realmente *superiores*, — assim, porém, não se chamarão.

E com isto continuaremos a manter os falsos dualismos, com que insistimos em dar ao ensino secundário de caráter acadêmico um prestígio social que já não tem sozinho, pois os cursos de caráter profissional — agrícolas, comerciais e industriais — também já O possuem, e mais O devem possuir, se desejamos estabelecer uma sociedade democrática, cuja maior dignidade é a do trabalho.

O outro falso desdém que O projeto insinua é O do ensino primário, cujos docentes, mesmo que tenham dois anos de formação além do colégio, continuam a não possuir, na letra da lei, senão O curso médio.

O segundo motivo para essa peculiaridade de classificação está em não querer subordinar os Institutos de Educação ao regime das Escolas Superiores, porque, se isto fizesse, dentro do sistema da lei, limitaria O poder dos Estados de criá-los.

O título VIII cria O colégio universitário como articulação entre O ensino de nível secundário e O superior. E' uma inovação feliz e que sugere uma solução que, mais corajosamente adotada, poderá ajudar-nos a vencer as dificuldades de uma rápida expansão do ensino.

E' aquela solução por mim lembrada, em que iríamos criando etapas e patamares sucessivos.

Com efeito, uma vez que temos de expandir aceleradamente O nosso sistema de educação, tudo aconselha que dividamos os seus cursos em ciclos, a fim de que os ampliemos por etapas, cada vez mais elaboradas e difíceis. Assim será desde O primário, que a lei divide em fundamental de três anos e complementar de dois, podendo haver escolas com três séries apenas e com as cinco, como ainda escolas com, apenas, as duas séries complementares. Isto permitirá que adaptemos as escolas aos recursos locais. Depois, no secundário, O projeto divide as escolas em ginásios, colégios e colégio universitário, tornando progressivamente maiores as exigências para cada ciclo. Proporia eu aí, ainda, como já disse, divisão maior. O primeiro ciclo de dois anos do curso ginásial, após O complementar primário, poderia ser organizado nos grupos escolares. O segundo ciclo de dois anos isoladamente, ou em conjunto com O primeiro, seria organizado nos ginásios. O terceiro, colegial, nos estabelecimentos mais desenvolvidos. E O último, O colégio universitário, nas escolas superiores.

Estes diversos *patamares* constituiriam diques à expansão desarrazoada, porque compulsória... ou melhor, por-

que não equacionada com O realmente possível em cada lugar. .. Desde que não posso fazer ginásios senão de quatro anos ou séries, mas só tenho recursos, humanos e materiais, para as duas primeiras séries, está claro que as duas últimas séries vão sofrer as conseqüências: terão laboratório falso, equipamento falso, aparelhamento falso, espaço de aulas congestionado e professores fictícios...

Os diferentes ciclos iriam permitir a melhor adaptação dos estabelecimentos aos recursos locais e, ao mesmo tempo, permitiriam que a pirâmide educacional estendesse a sua base, sem perda do sentido de progresso gradual, que lhe deve caracterizar a passagem para os níveis mais altos.

O título IX regula O ensino superior. A lei estende-se neste título a detalhes minuciosos e reivindica O privilégio da União de só ela poder autorizar O funcionamento de estabelecimento de ensino superior.

O intuito da lei é tornar mais severo O reconhecimento e impedir a existência de más escolas superiores. Infelizmente, não se pode garantir que a providência seja eficaz. As autorizações já concedidas para funcionamento de escolas superiores aí estão, para mostrar que a autoridade federal pode ir até onde não foram nunca as autoridades estaduais, Pessoalmente, estou convencido de que as autoridades locais não iriam tão longe.

Só vejo um remédio, repito, para a correção dos efeitos dessas facilidades. Seria O de criarmos ciclos também no ensino superior, como os já estabelecidos para os cursos médios. As autorizações concedidas, sem que as condições necessárias sejam atendidas, valeriam para O ciclo inicial, que diplomaria os estudantes num primeiro grau de bacharel, O qual, não importaria no direito de exercer a profissão. Este direito, para ser alcançado, exigiria que O diplomado seguisse em escola mais adequada O restante do curso, que seria O profissional propriamente dito.

Se quiséssemos ir mais longe, poderíamos adotar ainda O *exame de estado* para estes últimos diplomados em escolas oficiais ou reconhecidas, com O que dificultaríamos, talvez

eficazmente, todas as veleidades de burla ou ineficiência do ensino superior. Os patamares ou diques à expansão imprudente do ensino superior seriam, então, O dos cursos de bacharel, destinados a dar cultura geral superior, sem direito ao exercício de qualquer profissão, depois O dos cursos profissionais, que habilitariam os graduados ao exercício potencial das profissões e, por último, O exame de estado, nas ordens ou associações profissionais, do qual dependeria a efetiva licença para O exercício legal da profissão ou carreira superior, em certos casos com O necessário estágio de prática.

Sou francamente por esses três degraus, para a conquista do direito de exercer uma profissão definida em lei. Se os adotarmos, estaremos, pelo menos, tentando seriamente elevar O nível do ensino superior, criando um mecanismo profundamente desfavorável à fraude, à cola e a todos os expedientes com que, infantilmente, nos iludimos em nosso gosto pelo diploma puramente ornamental. Tais providências valeriam por todas as disposições fiscalizadoras formais, que, infelizmente, nada reprimem, por não terem as autoridades fiscalizadoras nenhuma influência sobre O processo de ensino, que é julgado, exclusivamente, pelos próprios fiscalizados.

O capítulo da Universidade regula a autonomia dessas instituições. Incondicionalmente favorável a esta autonomia, gostaria de vê-la exercida com um senso mais vigoroso de responsabilidade. Julgo que a lei concede a autonomia e depois a dilui por órgãos coletivos, em que se difunde, com prejuízo para uma perfeita definição de responsabilidade. Defenderia assim um Conselho Universitário de número reduzido de membros, como poder deliberativo, e um Reitor com vigorosos poderes executivos e disciplinares. A nossa experiência universitária é, entretanto, tão recente, que, talvez, não estejamos amadurecidos para reconhecer tais necessidades ...

O título X regula os recursos para a educação. Este é um capítulo fundamental e que, no projeto, não teve O desenvolvimento que seria de esperar. Não podemos fazer educa-

ção sem recursos e recursos sempre crescentes. As percentagens constitucionais representam um bom princípio, mas cumpre estabelecer sanções, para que não se tornem letra morta. Os juristas deverão, neste caso, ajudar os educadores, encontrando as disposições que logrem compelir os poderes públicos a dar cumprimento à Constituição. Até O momento, não existe nenhuma sanção contra O seu não cumprimento.

Sabemos que, na maioria das capitais dos Estados do Brasil, não se cumpre a Constituição na parte da aplicação da verba educacional. E não há sanção para isso. E' um verdadeiro desafio ao Legislativo Federal este de se descobrirem os dispositivos necessários para O estabelecimento de sanções pela falta de cumprimento de uma disposição que é a mais fundamental de nossa Carta Magna, no que diz respeito ao problema da educação.

Mas, não basta isto. Será necessário prever O financiamento, inclusive por empréstimo, das grandes despesas iniciais da educação. Que as verbas orçamentárias respondam pelo custeio da manutenção da educação; mas, a construção dos prédios e O seu aparelhamento deverão ser financiados por empréstimos a longo prazo. Neste capítulo, deverá O legislador prever e autorizar e, se possível, definir O caráter, as condições e as garantias que poderão ter tais empréstimos. Sem um amplo financiamento, garantido pela União e facilitado aos Estados e Municípios, jamais lograremos construir os sistemas escolares necessários à nossa população crescente. O problema precisa ser examinado com coragem e desejo real de resolvê-lo.

Muitas de nossas palavras, talvez demasiado severas, ao retratar a situação educacional do país, encontram a sua real explicação na penúria dos nossos recursos para a educação. Ora, só a guerra tem, mais que a educação, exigências financeiras. A educação de um povo, entretanto, é O mais amplo empreendimento das sociedades humanas. E os recursos têm de aparecer e acompanhar essa amplitude. À mobilização de vontade indispensável para se levar avante tão grande e imperioso empreendimento deve corresponder uma grande

mobilização de recursos, pelas três ordens de governo, em um plano conjugado para a construção dos prédios, a formação do magistério e a montagem definitiva de um sistema escolar público e gratuito. Ao seu lado se erguerá O sistema particular para as classes abastadas ou semi-abastadas que, interessadas em certo tipo especial de educação, preferiram pagá-lo a receber a educação pública, gratuita e distribuída indiscriminadamente.

Alimentamos, por vezes, a veleidade de manter um sistema de educação particular com os característicos da educação pública, pleiteando que seja indiscriminada e barata e, em rigor, substitua a pública. Não me parece que isto seja possível, nem cabível ou justo. A educação particular é particular, destinada a alunos da preferência dos que a mantenham e dirijam, e naturalmente cara. Entre os muitos equívocos em que nos debatemos no campo da educação, está este de querer que a educação privada cumpra deveres que pertencem, apenas, à educação pública.

## 8) *Conclusão*

Não encerro esta ligeira exposição, sem acentuar, mais uma vez, que a lei de diretrizes e bases deverá ser uma lei de grande amplitude, que liberte as iniciativas, distribua os poderes de organizar e ministrar a educação e O ensino e faculte ao povo brasileiro encontrar, no jogo de experiências honestas e de uma emulação sadia, os seus caminhos de formação nacional.

Deve ser um ato de confiança no povo brasileiro. As características do nosso povo — em que pesem aparências mal apreciadas porque mal compreendidas — são a melhor garantia para este ato de fé. Tutelados, revelamos-nos hábeis e, por vezes, maliciosos. Livres, porém, surpreendemos os observadores com a nossa capacidade de iniciativa, de flexibilidade, de engenhosidade e de esforço.

Por certo, haverá casos de erros e de abusos. Mas, os erros são O preço que temos de pagar para podermos ser livres e honestos. E serão os erros, como tais reconhecidos, que nos permitirão progredir e acertar. A pedagogia da liberdade, que é a pedagogia da democracia, não produz os seus frutos de caráter e de virtude sem esse risco. Tenhamos a coragem de corrê-lo (*Palmas*)

O SR. PRESIDENTE — Meus nobres colegas, acertei quando antecipadamente, manifestei ao Professor ANÍSIO TEIXEIRA os agradecimentos da Comissão de Educação e Cultura, pela sua contribuição, já agora podemos dizer — valiosíssima. Seus estudos profundos sobre as causas da eficiência de nossa educação, sua observação perspicaz de todos os problemas que afligem quantos têm a responsabilidade de dirimi-los, representam, para nós, a certeza de que possuímos, no setor da educação, homens dotados de grande patriotismo e capazes de empreender obra de real merecimento para a redenção do povo brasileiro.

De acordo com O programa fixado para este debate, declarado aberta, agora, a todos os eminentes colegas, consoante, ainda, O próprio desejo do Professor ANÍSIO TEIXEIRA, a fase da inquirição.

Todos os pontos que não tenham atendido suficientemente ao esclarecimento dos nobres colegas ou que em seus espíritos tenham despertado dúvidas poderão ser aclarados, pela gentileza do nosso convidado, que me declarou sentir-se bem com esta sabatina...

*O Sr. Carlos Valadares* — Como relator do ensino normal, no projeto de diretrizes e bases da educação nacional, peço permissão para formular algumas perguntas ao Dr. ANÍSIO TEIXEIRA. A primeira

— Deve-se deixar a cada Estado O poder amplo de legislar sobre O ensino normal, ou é preferível que O legislador federal fixe níveis-padrões para formação do professor primário, em todo O país?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para O ensino normal, O projeto indicou três estágios: O curso normal regional; a escola normal de três séries anuais e O Instituto de Educação. Penso que, sempre que a lei de base e diretrizes não fixar modelos propriamente ditos, mas níveis e planos de preparo de qualquer profissional, tais planos, criando O quadro necessário dentro do qual se manterá a educação brasileira, estará atuando dentro da área legítima do poder federal. O professor primário será, assim, preparado em três graus sucessivos. O sistema normal compreenderá escolas do primeiro, segundo e terceiro níveis. Não estão, porém, aqui, em detalhes, quais quer das outras condições — de currículo, programas, métodos e processos — que ficam, todas elas, para ser objeto da legislação estadual, que, por sua vez, não as deverá fixar, mas definir os órgãos profissionais que as estabelecerão, em regime suscetível de permitir a flexibilidade e a experimentação. Acho de vantagem sejam estabelecidos aqueles três níveis de formação do magistério primário, mas não iria ao ponto de aconselhar viesse também O Governo Federal reconhecer a profissão magisterial do ensino primário e generalizar a aplicação do diploma a todos os Estados brasileiros, pois não me parece de nenhuma conveniência para O país venha O seu professorado primário a ser preparado em um Estado para ensinar em outro. O professorado primário deve ser uma expressão tão profunda das condições culturais de cada Estado que, de preferência, deve ser de origem e formação local.

Creio ter atendido à indagação de V. Excia.

O Sr. *Carlos Valadares* — Perfeitamente.

— A experiência da atual "Lei Orgânica do Ensino Normal", obra do INEP, oferece elementos que justifiquem a manutenção de seus preceitos de uniformidade pela nova lei de diretrizes e bases da educação nacional?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Tudo O que expus constitui uma condenação a essa legislação anterior, que levou a ação centralizadora até a fixação dos menores detalhes de organização, de currículo e até de programas, retirando das escolas toda flexibilidade e toda autonomia.

A meu ver, O poder central não deve sair da simples indicação genérica do que representarão os cursos para O preparo do magistério. todas as particularidades internas do processo educativo são e devem ser da alçada da legislação estadual, a qual, como já disse, também deverá abster-se de ser uniformizante e centralizadora, fixando antes as condições em que se processará a organização e os cursos da escola. Mesmo no setor estadual, não recomendaria assim a fixação, em lei, de seriação ou currículo e programa, os quais constituem processos técnicos em permanente experimentação, à luz da experiência educacional e da consciência profissional do magistério.

Os exemplos que dou, a respeito, são sempre os da medicina. Jamais nos passaria pela cabeça prever, em lei, O tratamento de determinada moléstia. Podemos determinar em lei, a necessidade do diagnóstico, quicá *a posteriori* como muitas vezes não pode deixar de ser, mas, quem faz O diagnóstico é O médico, com a sua consciência profissional. E O mesmo, ou mais ainda, podemos dizer quanto ao tratamento ou terapêutica.

No dia em que passarmos a elaborar a legislação de que verdadeiramente necessita O Brasil sobre educação, nunca haveremos de pretender dar receitas educacionais por ato de lei. A lei fixa os objetivos, os princípios, as condições em que O ensino se deve dar, mas quem deve estabelecer O conteúdo, formular O programa e dizer como alcançar aqueles objetivos, é a consciência educacional, a consciência profissional do educador. Os educadores, cada vez mais autênticos, saberão fazer G que fôr melhor para que se atinja O fim colimado.

Sempre raciocinamos e agimos, como se a educação não fosse capaz de criar uma consciência profissional, pela qual os educadores cheguem a soluções aproximadamente similares

de seus problemas, baseados em suas experiências e conhecimentos. Ora, a educação, O ensino, é uma grande profissão liberal como a medicina, a engenharia, O direito, ou a ciência, e não algo de abstrato, irreal e arbitrário a ser fixado por lei e regulamentos rígidos.

*O Sr. Carlos Valadares* — Que pensa sobre a questão da validade nacional dos certificados e diplomas do ensino normal?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Já O disse. Na prática, sou contra essa validade. Embora, à primeira vista, um quadro só do professorado primário no país pareça vantajoso, seus inconvenientes concretos são enormes. O professorado primário, comum a todo O país, podendo ser transferido, livremente, de um ponto para outro, deixa de se integrar nas condições locais, e essa integração é essencial para a constituição de uma boa escola primária. Se estivesse em minhas mãos decidir sobre O assunto, faria os professores primários "colados" às escolas, como os vigários de certas paróquias antigas. Já, porém, que isto não é possível, pelo menos que os professores estaduais pertençam aos seus próprios Estados, e se possível, a cada uma de suas regiões. Não facilitemos, mais ainda, a gravitação brasileira da periferia para O centro, porque acabaríamos trazendo todos os professores primários para O Rio de Janeiro, para se colocarem nas escolas do Distrito Federal, O que seria verdadeiro despropósito.

*O Sr. Carlos Valadares* — Convém que se articule O ensino normal, de forma mais ampla, com O ensino superior, a exemplo do que permite a Lei n.º 1.076, relativamente aos diplomados em cursos comerciais técnicos?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — V. Excia. indaga se O ensino normal deve articular-se com O ensino superior. Sou francamente favorável a essa articulação, no sentido de que, nos planos que decorrerão da lei de bases e diretrizes, toda a preparação normal permita ao normalista encaminhar-se para qualquer das escolas superiores brasileiras. Sem dúvida alguma, toda vez que, em educação, criarmos escolas como becos sem saída, teremos feito grande mal à educação. toda educação

deve ser organizada de forma que, na famosa "escada educacional", considerada a forma por excelência democrática da educação, todos os degraus, isto é, todas as escolas, em todos os ramos do ensino, possam conduzir aos degraus mais altos do ensino superior.

Exemplo que muito bem ilustra esta tese é O do ensino agrícola. Enquanto O tivemos isolado, segregado dos demais ramos do ensino, ficou êle um ensino morto, desprestigiado e procurado apenas pelos que não podiam fazer outros cursos. Hoje com a sua melhor articulação faz-se, cada dia mais, um dos ramos vigorosos do nosso ensino superior.

A circulação entre os diversos ramos do ensino deve permitir que, a qualquer momento, possa O indivíduo, que escolheu determinado caminho, tomar, se as condições mudaram, outra resolução e buscar dar à sua formação rumo diverso. É mister haver tal circulação horizontal e não somente a vertical, entre todos os graus e todos os ramos do ensino. Aliás, a loi atual, da autoria do Deputado Gustavo Capanema, já inicia este processo de articulação ora completamente assegurado pelo projeto de bases e diretrizes.

*O Sr. Carlos Valadares* — Sr. Presidente, estou satisfeito.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Perguntaria ao Dr. ANÍSIO TEIXEIRA se, preconizando nova legislação sobre O ensino — porque, efetivamente, a preconiza — e entendendo que devemos partir da centralização exagerada de hoje, para a almejada descentralização, democrática, não acha que devemos elaborar essa legislação em escala ascendente, progressivamente, ou admite posamos, de chofre, realizar a transformação?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A pergunta tem perfeita razão de ser e eu mesmo havia pensado em esclarecer esse ponto, durante a minha ligeira exposição.

O problema de centralização e descentralização, infelizmente, não é puramente lógico e objetivo, mas, de certo modo, temperamental. O grande argumento contra a descentralização é, mais ou menos, representado por estas palavras: Tenho medo disto! Tenho muito medo! E fica-se nisso. Ora, não há de ser fácil vencer-se tal posição emocional. Daí, também

eu admitir uma transação, qual seja a de estabelecer a lei um regime misto, em que O poder continue todo dentro da órbita federal, com a possibilidade de ser delegado aos Estados, à medida que se julgar viável essa transferência de atribuições. Vou, pessoalmente, até aí. E tenho confiança em que O Governo Federal, com tais delegações aos Estados, a seu ver capazes de arcar com a nova responsabilidade, venha a colher resultados tão bons, que, depois, estenda amplamente O processo aos demais Estados.

Desejaria que tal transação não fosse necessária. Infelizmente, porém, talvez O seja. Assim como O imperialismo é, por vezes, facilitado pela nação que O sofre, assim é a centralização do Governo Federal. Há Estados que a desejam e até a pedem. E' difícil dar autonomia a quem não a deseja.

*O Sr. Paulo Sarasate* — V. S. aludiu à necessidade de ser O ensino público aquilo que deve ser, continuando O ensino particular, efetivamente, como ensino particular. Pergunto: — Também aí não podia haver um meio termo? Porque chegamos a uma verdadeira plethora, pelo menos no curso ginasial, de estabelecimentos particulares, contra a insuficiência de estabelecimentos oficiais. Não poderíamos chegar, também aí, a um regime de transação? Este não seria de boa política? Não seria caso de se admitir O ensino particular com a desejada gratuidade ou semigratuidade, através de subvenção aos educandários particulares que O merecessem? Se a questão é de recursos, atingiríamos esse objetivo por meio de subvenção. O poder público poderia subvencionar os estabelecimentos particulares, para que estes proporcionassem a desejada gratuidade aos estudantes que a essa vantagem fizessem jus, continuando a pagar aqueles alunos das classes mais abastadas. Qual O seu ponto de vista?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Devido a omissão do poder estadual, O ensino secundário particular, no Brasil, está, realmente, procurando cumprir a obrigação, que àquele cabia. E muitos dos colégios particulares não têm, digamos assim, O espírito de colégios particulares, nem sempre procedendo à discri-

minação peculiar do ensino privado, salvo a discriminação da capacidade de pagar O curso. Mas entre os que podem pagar, adotam por vezes regras de seleção de seus alunos, que se poderiam considerar equivalentes às públicas. Então, como transação, lembraria O seguinte: Uma vez que O Governo não pode, com a rapidez necessária, criar um número de ginásios públicos capaz de suprir as necessidades verdadeiramente gritantes de matrícula de alunos impedidos, pela suas condições econômicas, de fazer O curso secundário nas escolas particulares, sugeriria uma lei de bolsas de estudo, pela qual O Governo viesse a manter cerca de 50.000 estudantes, secundários nos colégios particulares do país. Esses estudantes, escolhidos em toda a nação, à razão de tantos por município, uma vez distinguidos com a bolsa, poderiam, por sua vez, escolher O colégio de sua preferência dentre os da lista aprovada pelo Governo para atender aos seus bolsistas. Os colégios receberiam, assim uma subvenção, com O pagamento das despesas decorrentes da frequência desses alunos no curso secundário, ficando, portanto, para os mesmos, gratuita a educação.

Infelizmente, até agora é mais modesto O que se tem pretendido, consistindo os planos em se conseguir gratuidade para certo número de alunos dos colégios particulares, com base nos favores que, por sua vez, eles recebem. Deste programa, discordo.

*O Sr. Paulo Sorasate* — Quando a este particular, também discordo inteiramente. Talvez essa lei nem chegue a ser concretizada e submetida à apreciação do Ministro. Mas tenho cópia do plano, que me forneceu Murilo Braga, particularmente.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Também conheço O plano do Dr. Murilo Braga. êle concede as bolsas mas, depois, reivindica 5% de matrículas gratuitas, com O que pensa ampliar O programa. A meu ver, entretanto, O programa deve ser tentado corajosamente, com bolsas de estudo que importem em pagar a educação, a compra de livros, e um pouco de subsistência do aluno. Assim, não se pode cogitar de bolsa pequena.

Não pode ser, de modo algum, inferior a seis ou sete mil cruzeiros por ano e por aluno. Cinquenta mil alunos perfariam uns Cr\$ 350.000.000,00, importância que não é demasiada para O imediato alívio à situação de não haver escolas secundárias públicas gratuitas em número suficiente no país.

*O Sr. Paulo Sorasate* — Peço permissão para mais uma pergunta. Aliás, não sou membro desta ilustre Comissão e constitui deferência muito especial de sua parte responder às indagações que formulo. Esta consulta que farei é à margem de uma afirmação de V. S. Disse V. S., se não me engano, serem diminutíssimos os recursos com que conta O Distrito Federal para inversão em obras, isto é, construção de prédios escolares. Estou de acordo: são de fato, diminutos esses recursos. Mas, pergunto: — Sendo assim, deveríamos recorrer, talvez, a financiamentos... (*Trocem-se partes*). Preconiza V. S. que os recursos atualmente destinados a construção de prédios sejam destinados apenas a pagar...

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A financiar os grandes empréstimos para construção de 15, 20 ou 50.000 prédios escolares.

*O Sr. Paulo Sarasate* — E quem iria arcar com a responsabilidade desses empréstimos: a União, O Estado e O Município?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Uma vez a idéia aprovada e objeto da legislação, está claro que O desenvolvimento dela se daria no plano municipal, estadual e federal. Gostaria que houvesse uma garantia federal para os empréstimos, a serem lançados na base de apólices escolares, cada empréstimo destinando-se a custear O sistema escolar de determinada comunidade. As próprias escolas se fariam as agentes da distribuição e colocação dessas apólices escolares, que deviam ser vendidas a prestações, ter regime de prêmios igual aos habituais dos empréstimos públicos ou, talvez, melhorados, à maneira dos empréstimos de capitalização.

Seria um grande movimento, em que se projetasse O plano de construção para cada município — no Estado do Rio, por exemplo, só O Município de São Gonçalo tem 50- prédios escolares a construir — e depois se estudassem as necessidades

de financiamento, lançando-se um empréstimo para cada município ou para grupos de municípios. Se as escolas fossem estaduais, arcaria O Estado com a responsabilidade final do empréstimo, — se municipais, O município; mas, em todos os casos, poderia a União garantir O empréstimo, para facilitar a colocação das apólices.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Ideal seria assumir a União a responsabilidade do empréstimo.

O SE. ANÍSIO TEIXEIRA. — Sem dúvida. Mas, se a União ficar na posição de garantidora, já seria inestimável a sua cooperação para O êxito do empréstimo.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Agradeço a explicação. Como um plano dessa ordem tem de ser amadurecido, para que possa dar frutos satisfatórios, perguntaria se, enquanto ele não fôr transformado em realidade, acha razoável abandonemos O que já está iniciado, isto é, O emprego das votações orçamentárias na construção de prédios. Acredito que de modo algum.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — De modo algum.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Folgo em ouvir esta sua declaração, porque já se anda apregoando que O INEP estaria resolvido a mudar de orientação nesse sentido e todos nós aqui, pelo menos no Congresso, temos a satisfação de proclamar que essas realizações do INEP, na parte de construção de prédios, constituem obra útil e digna de maiores aplausos. Folgo em registrar sua resposta, que nos veio trazer esclarecimento oportuno e necessário.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A política de construção de prédios é acertadíssima. Poderemos, apenas, discutir um regime de prioridades para essa construção, determinando O que se deve fazer em primeiro, segundo e terceiro lugar. A áste respeito, desejaria apenas acentuar a escassez de recursos do INEP para O vulto da obra a realizar. O INEP tem, para a construção de prédios escolares, no orçamento de 1952, Cr\$ 40.000.000,00, no setor de escolas rurais, e Cr\$ 13.000.000,00, para escolas normais, enquanto que só O Estado do Rio dispõe de Cr\$ 84.000.000,00, no orçamento atual,

para construções escolares. Se os recursos do Fundo do Ensino Primário pudessem ser aplicados no pagamento de juros de um grande empréstimo, por certo que poderíamos fazer obra muito mais rápida.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Estou satisfeito, Sr. Presidente.

*O Sr. Nestor Jost* — Dr. ANÍSIO TEIXEIRA, inicialmente, de-sejo manifestar-lhe minha admiração pela coragem com que examinou os problemas educacionais em nosso país. Se me permitisse, formularia uma questão, a respeito da flexibilidade dos currículos. V. S. defendeu, com brilhantismo, a descentralização e a flexibilidade dos currículos. No sistema adotado no projeto de bases e diretrizes, parece que essa flexibilidade se acha a cargo dos sistemas estaduais. Não acharia interessante deixá-la aos cuidados dos próprios estabelecimentos de ensino secundário ou escolha dos alunos, mediante a fixação de diferentes currículos, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não condenarei, em tese, um currículo completamente flexível, a ser ajustado às necessidades dos alunos, como se faz na América do Norte. Hoje, porém, a tendência mais ou menos incontroversa a respeito de programas escolares, é no sentido de se estabelecer uma parte fixa e outra variável. Os currículos escolares devem ser organizados como se organiza uma dieta, com uma série muito variada de pratos, mas dizendo-se: — estes e aqueles são essenciais, podendo, no mais, completar a refeição, à vontade escolhendo entre O que fôr oferecido.

O projeto de bases e diretrizes atende a esse ponto, em parte, e numa revisão que se está fazendo no Ministério da Educação, para, oportunamente, ser apresentada à Comissão, ainda se reduz mais O número de matérias obrigatórias, que constituiriam, propriamente, O núcleo do currículo compulsório. Serão apenas cinco essas matérias obrigatórias, sendo quaisquer outras optativas, permitindo-se assim, adaptar-se O curso às necessidades do estabelecimento, da comunidade local ou dos alunos. A organização de núcleo mínimo de currículo parece-me aconselhável. A experiência adquirida

pela América do Norte, de inteira liberdade, no particular, não deu resultados e hoje aquele país está sendo levado a retificar tal orientação, e admitir, como ocorre agora, currículos com parte fixa mínima, e parte optativa e flexível. Assim a flexibilidade é relativa.

*O Sr. Nestor Jost* — Na minha opinião, podia-se fazer justamente esse núcleo composto de métodos ou trabalhos abrangendo dois terços do currículo, ficando O restante a critério dos estabelecimentos de ensino. Em alguns Estados norte-americanos, está sendo usado certo número de matérias fixas e outras à escolha dos alunos.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Dependerá da riqueza do colégio O programa de opções a oferecer. Só os grandes estabelecimentos poderão ter variedade de matérias para escolha por parte dos alunos. Os pequenos ficarão no programa nuclear e não apresentarão mais de duas ou três matérias optativas. Vejamos, por exemplo, O caso das línguas. Podemos todos chegar, hoje, a concordar que não é possível no ensino secundário brasileiro, já em fase de franca popularização, pretender-se ensinar mais de uma língua estrangeira. Caberá, então, determinar que não seja obrigatória senão uma língua estrangeira. Os colégios mais ricos, cujos alunos sejam de exceção, poderão tomar a seu cargo O ensino de mais uma, duas ou três, mas em caráter facultativo.

*O Sr. Nestor Jost* — Não quero dizer estivéssemos sujeitos a um processo de telepatia, mas V. S. respondeu à segunda pergunta que ia formular, e que seria no sentido da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. Auscultando a opinião nacional, tenho notado séria repulsa contra a exclusão do latim. E devo confessar que sou favorável à exclusão, do primeiro ciclo secundário, também, de línguas estrangeiras. No caso, indagaria:

— Deveríamos fixar tal língua ou dizer, apenas, — uma língua estrangeira?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A meu ver, a língua francesa deve ser obrigatória e as outras optativas. E darei a razão dessa escolha.

Somos uma civilização latina, de origem greco-latina, mas não podemos receber a herança cultural da velha civilização greco-romana diretamente. Não sou contra O latim, porém vejo a impossibilidade de se ensinar à população brasileira a leitura corrente dessa língua e nenhum ensino de língua pode ser considerado eficiente se não chegar ao mínimo da sua leitura fluente. O francês, entretanto, é língua muito próxima da nossa, pode ser muito mais facilmente ensinada e se transformará na nossa língua cultural, O que, até certo ponto e certa época, já foi. Receberemos, por intermédio da literatura francesa e das traduções francesas dos autores latinos e gregos, a herança cultural que nos pertence. Como O inglês tem já por si sedução própria — estamos vivendo uma era profundamente inglesa das relações internacionais — poderá ser posto na categoria das matérias optativas. Os alunos pedirão para aprender O inglês ou O aprenderão depois, mas ficará assegurado, na formação brasileira, O uso de uma língua estrangeira.

Defendo O uso obrigatório de um idioma estrangeiro, porque O português ainda não tem literatura suficiente para, por si mesmo, nos educar em toda a extensão e amplitude da cultura humana. Do contrário, até dispensaria qualquer língua estrangeira, e línguas estrangeiras só seriam ensinadas a quem O quisesse ou delas precisasse. Na atual situação da cultura brasileira, e a ela atendendo, é que uma língua estrangeira me parece indispensável, no ensino secundário. E, como disse, aconselharia fosse ela O francês, ficando, como optativa, O inglês.

*O Sr. Nestor Jost* — V. S. defende, também, a descentralização, mas, com respeito ao exame de estado, parece-me, vai haver ainda centralização excessiva nos órgãos estaduais. Não vejo bem a maneira prática de se conseguir resultado satisfatório com as bancas de estado, mesmo porque os constituintes dessas bancas teriam de ser recrutados entre os próprios professores dos estabelecimentos congêneres.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não, porém, dos colégios particulares. Se viermos a organizar O exame de estado, pio-

curaremos ter corpos de professores mais numerosos do que possuímos hoje. O assunto já foi resolvido por muitas nações européias, de maneira que, habitualmente, O de que se precisa é de organizar, nas escolas oficiais, um professorado duplo, capaz, em número e qualidade, de ensinar e examinar. Além dos professores que estão lecionando, haverá sempre professores examinando. Se O número de colégios fôr muito grande, evidentemente teremos de nomear maior quantidade de professores. Na Inglaterra, por exemplo, onde O regime foi posto em plena execução, faz-se um revezamento entre os professores que ensinam e examinam. Os melhores são escolhidos para O regime de exames e, depois, voltam à cátedra, enquanto outros passam a examinar. Os períodos de exame se estendem por todo O ano. O sistema, uma vez adotado, não pode deixar de exigir maior professorado. No Brasil, havendo poucas escolas oficiais, enriquecer-se-ia O magistério de cada uma, devido à nova obrigação, imposta aos professores, não só de ensinar e examinar seus próprios alunos, como, também, de examinar os alunos das demais escolas por ocasião dos exames de estado.

*O Sr. Nestor Jost* — A maior dificuldade nossa reside, justamente, na obtenção de professores.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para as escolas oficiais, não acredito, desde que elas possam pagar razoavelmente. Estamos, realmente, com tremenda escassez de professores para as necessidades da expansão educacional brasileira em geral, mas, quanto aos colégios oficiais, darei um exemplo: Aqui, no Rio de Janeiro, acaba a Prefeitura de precisar para a expansão do seu ensino normal de 120 a 130 professores secundários. O concurso vai ser aberto para a seleção desses professores e, segundo me informaram, O número de candidatos vai ser de 2.500 a 3.000. Não faltam, pois, professores secundários brasileiros dispostos a ganharem. O fato é que numerosos professores ganham ainda muito mal.

*O Sr. Nestor Jost* — Isso, na Capital da República.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Na Capital da República — concordo. À medida que esse regime fosse sendo ampliado

porém, e não ficando O processo do ensino integralmente condicionado à qualidade do professor, mas sofrendo a contraprova do exame de estado, grande parte da ineficácia do professor secundário vai desaparecer — não podendo êle sobreviver à ineficácia do seu ensino. Então freqüentando cursos de aperfeiçoamento, estudando entre si, serão eles levados à melhoria gradual. O mecanismo lembrado aqui, na lei de diretrizes e bases, e que propugnei em minha exposição, fará com que os professores vençam O espírito de rotina em que estão, de certo modo, imersos e entrem em grandes esforços para O seu próprio aprimoramento.

*O Sr. Leite Neto* — V. S. fêz magnífica exposição sobre os problemas educacionais no Brasil, focalizando particularidade sobretudo de meu interesse, na qualidade de relator do Ministério da Educação na Comissão de Finanças. Diz respeito exatamente àquilo que V. S. chamou de ponto fundamental, ou seja, a obtenção de recursos para O desenvolvimento do processo educativo no Brasil.

Examinando, pela primeira vez, na passada sessão legislativa, O orçamento do Ministério da Educação, constatei não estar sendo cumprida a determinação constitucional relativa ao mínimo com que a União deve contribuir para O sistema educativo, relativamente aos Estados e Municípios. Verificamos, assim, na proposta orçamentária para 1952, estarmos muito aquém dos 10% fixados em nossa Carta Magna. Observamos O seguinte:

Na distribuição das dotações para os diversos níveis do ensino no Brasil, contamos, aproximadamente, com setecentos milhões de cruzeiros para O ensino superior; pouco mais de dois milhões para O primário, compreendendo O Fundo Nacional do Ensino Primário; pouco mais de oitenta milhões para O secundário.

Tive oportunidade de demonstrar que, desses oitenta milhões, destinados ao ensino secundário, mais de quarenta milhões couberam ao Distrito Federal, sobrando apenas para O resto do território nacional quantia inferior a quarenta milhões de cruzeiros.

Resulta daí a situação atual. A ação do Governo Federal, em matéria de ensino secundário em nosso país, decorre da exigüidade alarmante das verbas consignadas para esse fim.

V. Excia., grande educador, tendo ocupado por mais de uma vez com brilho a Secretaria da Educação de seu Estado e a do Distrito Federal, deve ter observado que não só nos ginásios das capitais, mas também nos em funcionamento no interior, a ineficiência do ensino não é somente proveniente da falta de capacidade intelectual do magistério secundário, como ainda da quase inexistência de fiscalização. Não é, pois, motivada pela aplicação de regulamentos, conforme disse V. Excia.

Agora perguntaria qual a sua sugestão face ao ponto por mim focalizado a respeito da desproporção existente entre as verbas destinadas ao ensino superior, num volume aproximado de oitocentos milhões de cruzeiros, e as do ensino primário e secundário, respectivamente, com pouco mais de duzentos milhões e oitenta milhões, acrescendo a anomalia de metade das dotações ser distribuída no Distrito Federal?

A disparidade das verbas é chocante. Ninguém melhor que V. Excia. sabe demonstrar em estatísticas, em matéria de ensino, que cerca de três milhões de crianças no Brasil procuram as escolas e não as encontram. Infelizmente, os dados patenteiam também funcionarem mais da metade das escolas em prédios impróprios, de alugueís, sem a adaptação técnica necessária e mesmo sem as mais elementares condições higiênicas. A outra metade fica ainda subdividida: umas se acham instaladas em prédios cedidos e outras, então, constituindo a menor parte, em edifícios construídos propositadamente para ser ministrado O ensino primário.

Assim, tenho a impressão de que — e desejava O seu esclarecimento — tratando-se aqui de questão de política educacional ligada à política financeira, seria mais interessante: primeiro, na lei que pretendemos elaborar, a qual deve ter um sentido prático, estabelecer sanções para os poderes federais, estaduais e municipais, no concernente ao

cumprimento do dispositivo expresso na Constituição, quer dizer, com respeito às percentagens sobre os tributos cobrados, para aplicação na educação. Segundo, já que O problema do ensino superior, nestes últimos anos, quanto ao aspecto financeiro, se agravou sobremodo, motivando a federalização de algumas dezenas de faculdades por uma única lei, seria mais aconselhável que a União, em vez de preocupar-se em promover essa federalização em larga escala, procurasse subvencionar as escolas particulares, de acordo com a eficiência demonstrada, notadamente as de ensino superior. Estas contribuem para O progresso econômico e técnico do país, como as escolas de engenharia. Assim, não mais a União teria de preocupar-se em elastecer a rede de escolas federais superiores, dando somente as subvenções para as que demonstrassem eficiência. Todavia, indispensável se torna aumentar as dotações orçamentárias para O ensino primário e O médio.

Faço essa consulta a V. Excia. apenas com O objetivo de traçar-me orientação no emitir O parecer sobre O orçamento do Ministério da Educação no presente exercício.

Agradeço antecipadamente a V. Excia.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não se trata, parece-me, de consulta, antes de uma proposta, a que dou, sem dúvida, O meu apoio.

Na minha exposição de há pouco disse ser preciso que O Legislativo descobrisse O meio de estabelecer sanções ao não cumprimento do dispositivo constitucional, tão essencial para O desenvolvimento progressivo dos sistemas nacionais de educação. Ao dizê-lo, tive em mira não só os governos estaduais e municipais, como O próprio governo federal.

Quanto ao mais, a que V. Excia. fêz amplas referências, vou até além.

As necessidades não são somente as indicadas por V. Excia. São em maior número e ainda mais graves, pois mesmo numa capital, como São Paulo, muitas das escolas primárias funcionam ainda em dois e três turnos. Isto de-

monstra que se faz mister construir todo um outro sistema escolar para abrigar, devidamente, as crianças atualmente matriculadas- Assim os 20% da renda tributária dos Estados e dos Municípios e os 10% da do Governo Federal estão longe de poder bastar para O cumprimento da obrigação constitucional de educação compulsória de todas as crianças em idade escolar.

Se, entretanto, houvesse um plano de auxílio aos Estados pela União, esse plano poderia crescer de ano para ano. Com efeito, sendo a verba da educação um percentual da renda tributária e esta vindo em ascensão constante, cada ano teríamos maiores recursos para atender às deficiências dos Estados e Municípios. Ao invés disto, O orçamento federal se vem consumindo no simples aumento de suas verbas anteriores, sem a devida proporção ou sem atender às peculiaridades do orçamento para a educação, em face dos próprios imperativos constitucionais a respeito.

Seria interessante O estabelecimento de um plano sistemático de auxílio baseado no crescimento constitucional do orçamento da educação. De todos os Ministérios, somente O da Educação pode contar com O privilégio de um orçamento sempre crescente. O plano de bolsas de estudo para O ensino secundário, a continuação dos auxílios para a construção dos prédios escolares, O início de um plano de assistência técnica aos Estados e Municípios, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, seriam alguns dos serviços novos ou ampliação de antigos a serem atendidos com a parcela do aumento proporcional decorrente do aumento das rendas federais.

Assim, aprovaria plenamente, com O maior entusiasmo, as medidas sugeridas por V. Excia., de enquadrar O orçamento do Ministério da Educação na realidade constitucional, reivindicando os dez por cento da renda tributária, que lhe são compulsoriamente atribuídos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao Sr. Deputado - Moura Andrade.

*O Sr. Moura Andrade* — Dr. ANÍSIO TEIXEIRA, V. Excia. afirmou, na sua dissertação, considerar O problema da educação estritamente político e não técnico. Daí, haver eu concluído, face essa sua convicção, que Vossa Excelência procura identificar O problema da educação com a própria estrutura da Federação democrática brasileira. Esta a razão pela qual propugna a realização mais urgente possível da declaração constitucional que determina cumprir aos Estados e ao Distrito Federal organizar os seus sistemas de ensino.

Exatamente esta, creio eu, a intenção de V. Excia. ao caracterizar, como problema político, O da educação. Isto posto, verifico que a descentralização propugnada por V. Excia. não seria plenamente alcançada — queira perdoar-me — no ponto em que argumentou sobre a constituição de vários patamares pelos quais a educação devia ir passando.

Eu estaria de acordo com V. Excia. nos dois primeiros patamares; no último, entretanto, considero que, em vez de se criar a descentralização, de garantir a autonomia dos Estados no cumprimento dos princípios educacionais, iríamos provocar problema sério, inclusive relativamente à faculdade de se permitir cursos superiores com determinado estágio e pelos quais se alcançaria, apenas, um bacharelato e não um direito ao exercício da profissão.

Neste caso, aboliríamos as grandes perspectivas da universalidade do ensino, dentro de um instituto estadual, ou seja, iríamos criar problema seriíssimo à subsistência das universidades, para as quais — creio — se deve encaminhar nosso esforço.

As escolas particulares, encarregando-se apenas de um estágio do curso superior, viriam desintegrar as próprias universidades que se fossem fundando, impedindo houvesse aquele pensamento que caracteriza e fundamenta a universalidade do ensino superior.

Esta a objeção que desejava fazer a V. Excia.

O SB. ANÍSIO TEIXEIRA - Não defendi propriamente *mo*.

Na questão do ensino superior, reconheço O direito de estabelecer O Governo Federal as condições que lhe pareçam melhores para assegurar e garantir O exercício profissional, não em face do capítulo da Constituição relativo à educação, mas em virtude do dispositivo que declara serem as profissões regulamentadas pelo Governo Federal.

No Brasil existem presentemente duzentas e vinte e tantas escolas superiores e cerca de quatorze universidades — digo cerca porque de um momento para outro se cria uma nova. Quando sugeri os patamares, tinha em mente que mesmo numa universidade, alguma de suas escolas, por exemplo a sua Faculdade de Filosofia, pode não estar em condições de oferecer os cursos além dos de bacharelato. Ficaria, então, a isso limitada até que suas condições melhorassem. Os patamares constituiriam escalas no desenvolvimento das escolas. Não teriam caráter de algo estático ou definitivo. Logo que as devidas condições fossem criadas, também criados seriam os direitos de expandir os cursos até aos novos níveis. O que se busca é noder fazer isto gradualmente e não impor a todas as escolas, novas ou antigas, aparelhadas ou não, com Professorado ou sem êle, cursos completos e supostamente idênticos. Não se rompia com a continuidade, ou universalidade, como diz V. Excia., dos cursos superiores, mas assegurava-se, com O seu desdobramento em ciclos, a possibilidade de fazê-los em mais de uma escola superior, nos primeiros anos na escola mais acessível e, nos últimos anos, nas escolas mais distantes, mas melhor aparelhadas.

*O Sr. Paulo Sarasate* — V. Excia. pensava sobretudo escolas de filosofia; nós, nas clássicas escolas de profissões liberais.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Na própria escola profissional, de nível superior, creio, haveria vantagem, na adoção do que sugeri, considerando todo O panorama nacional. Se lima escola não se acha organizada integralmente para pre-

parar, por exemplo, até O último estágio do curso médico, por falta de recursos e meios adequados, façam os candidatos ao diploma de médico, nela, somente O curso fundamental médico, que seria, nas sugestões apresentadas na lei de bases e diretrizes, de quatro anos e, depois dirijam-se a uma escola de medicina de mais alto quilate para fazer os dois últimos anos do curso profissional, propriamente dito.

Claro que, uma vez tomada essa medida, os Estados, cujas escolas superiores se acharem em condições de proporcionar apenas O curso fundamental, deveriam dotar os seus alunos de bolsas de estudo para a conclusão dos estudos em cidades mais adiantadas, onde as escolas fossem aparelhadas e equipadas para O curso completo. O ensino superior passaria a se desenvolver por dois modos: pela criação de novas escolas, como se vem fazendo, mas limitadas a ministrar, até que se aparelhassem devidamente, os cursos básicos, e pelo sistema de bolsas de estudo, que dariam aos seus estudantes oportunidades para terminar os cursos nas escolas dos centros mais adiantados do país.

*O Sr. Paulo Sarasate* — E se O indivíduo não voltar mais?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não importa.

A vários governadores do Norte, com quem tive entendimentos, fiz a sugestão para corajosamente organizarem O serviço de bolsas.

Se O Estado, por exemplo, de Alagoas, que já dispõe de algumas escolas superiores, resolvesse instituir anualmente cinquenta bolsas para médicos, quarenta para engenheiros e trinta para bacharéis, proporcionando aos estudantes, muito bem selecionados, as condições para estudarem no Rio, São Paulo, Minas, Recife, onde quer que fosse, eles voltariam como todos nós voltamos quando não havia senão duas ou três escolas superiores no país.

Castro Alves estudou em Recife, formou-se em São Paulo e voltou à Bahia; Rui Barbosa, do mesmo modo. Muitos e muitos estudaram e ainda estudam em outros Estados e voltam ao de origem para trabalhar. Aliás, tudo depende

do mercado de trabalho que, felizmente, está aumentando prodigiosamente, por toda a parte, enquanto, por outro lado, se está saturando nos grandes centros do Rio de Janeiro e São Paulo. Talvez mais cedo do que se pensa, se venha a processar a marcha inversa do centro para as regiões em desenvolvimento do Brasil, cujo crescimento já começa a se fazer sentir fora daqueles grandes focos do progresso nacional nos últimos setenta anos.

Não sei se respondi a V. Excia. completamente.

*O Sr. Moura Andrade* — V. Excia. respondeu-me quase satisfatoriamente. Entretanto, não desejo reiterar a pergunta, porquanto entendo que talvez a tese de V. Excia. pudesse ser aplicada desde que se mantivesse O princípio adstrito às escolas públicas, sem se estender à iniciativa particular, O que iria colidir com O princípio constitucional que declara livre tal iniciativa.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Mas continuaria livre, apenas seriam estabelecidas condições legais para O funcionamento de cursos apenas básicos ou de cursos básicos e profissionais.

*O Sr. Moura Andrade* — Assim, Dr. ANÍSIO TEIXEIRA, quero agradecer sua atenção e, ao fazê-lo, manifesto a grande satisfação que todos tivemos em ouvir tão ilustre autoridade na matéria. V. Excia. possivelmente será interpelado ainda por outros dignos colegas.

Desejo, entretanto, salientar a verdade daquelas palavras pronunciadas por V. Excia. no decorrer de sua exposição: O espírito de liberdade jamais vai para a anarquia.

V. Excia. sempre foi um espírito livre, um homem independente na apreciação desses assuntos. Daí essa perfeita ordenação, esse grande método que alcançou. Por força da natureza de seu espírito e da vida a eles consagrada, conseguiu V. Excia. atingir a alta posição de que desfrutava na consideração de todos os seus concidadãos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao nobre Deputado Rui Santos.

O Sr. Rui Santos — Valendo-me do dispositivo regimental que permite aos elementos estranhos à Comissão participarem de sua reunião, quero fazer um comentário de curioso em torno da parte que ouvi da exposição do Professor ANÍSIO TEIXEIRA, atração exercida em matéria educacional, talvez sem querer, pelo próprio Professor ANÍSIO TEIXEIRA, que, nessa questão, tem sido uma das autoridades que mais procuro ler e seguir.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sou apenas mais velho do que pareço.

O Sr. Rui Santos — Desejo ainda ponderar que, com satisfação, ouvi V. Excia. focalizar dois pontos em sua exposição. Primeiro, a descentralização. De fato, a centralização excessiva, verificada no sistema educacional brasileiro, constitui o fator principal da situação em que nos encontramos.

O segundo ponto, para que O Professor ANÍSIO TEIXEIRA nos chamou a atenção, é O relativo ao processo de fiscalização. Realmente existe um tipo de educação por carimbo, quer dizer, olha-se apenas se O processo tem O carimbo em ordem, e vão para diante. Se se acha sem carimbo mister se torna voltar para carimbar. Apenas isso, até hoje, se faz na educação brasileira.

Estimei que S. Excia. houvesse deixado claro O aspecto mais importante da lei de diretrizes e bases, que é O da interpretação do sistema educacional. Em que consiste. Talvez, assim, logremos O entendimento do sistema consubstanciado na Constituição, e de que a lei cogita.

Acompanhei, embora mais ou menos à distância, os trâmites do anteprojeto da lei de diretrizes e bases. Desde 48, quando chegou a esta Casa, bato-me por ele — lamento não se ache presente O Deputado Coelho de Sousa, mas O Deputado Eurico Sales poderá dizê-lo — a ponto de quase tornar-me *persona non grata* nesta Comissão, porque solicitei a designação de comissão especial para dar parecer a' respeito dessa lei, que se encontrava, sem andamento, neste órgão, embora não por sua culpa.

Nessa lei de diretrizes e bases, há dispositivos, indiscutivelmente regimentais, aqui e ali, que precisam ser retirados. A meu ver, também no tocante ao ensino primário e secundário, a lei de diretrizes e bases deve estabelecer O que eu chamaria O mínimo básico a esses cursos, de que dependeriam os sistemas educacionais estaduais para aplicá-los e adaptá-los a cada localidade.

Isso figura, mais ou menos, no projeto de diretrizes e bases. Não ouvi O comentário de V. Excía. sobre esse ponto, porque precisei comparecer ao plenário.

Outro aspecto, também, a meu ver falho, é O concernente ao Conselho de Educação, sendo mais falha ainda a esse respeito a mensagem enviada recentemente a esta Casa pelo Governo.

Acho que O Conselho de Educação é um órgão para ser criado, na Lei de Diretrizes e Bases, com muita seriedade. No Conselho — penso — deve repousar a maior responsabilidade do andamento ou da reforma que teremos de aduzir no sistema educacional brasileiro e nos sistemas estaduais. Precisamos, por exemplo, evitar a nomeação dos membros do Conselho para virem, por determinado período, receber aqui apenas O *jéton*. Convém sejam os membros do Conselho homens que devotem suas vinte e quatro horas do dia à educação. Digo vinte e quatro horas, porque O problema educacional precisa de gente que não venha pleitear mais uma sessão para mais um *jéton*, ou menos uma por ser feriado e receber O *jéton*. O bom Conselheiro, mesmo nos sonhos, tem que estar às voltas com a educação nacional. O Conselho de Educação tem de sofrer, segundo me parece, alteração. Não pode ficar como figura na lei e, muito menos, como consta da mensagem que nos veio.

Como O Deputado Leite Neto aludiu ao orçamento, vou também referir-me ao do Ministério da Educação.

Lastimável é que as verbas globais do Fundo do Ensino Primário sejam mais ou menos paradas no orçamento. Ano a ano elas só sofrem elevação, decorrente da própria

receita, quando se eleva a arrecadação do imposto adicional, destinado à educação.

Ninguém se lembra de acrescentar mais um pouco em face das necessidades reais do Brasil, das contingências atuais. Mas, há na proposta de agora ponto que refuto. Não sei mesmo se é legal, se se enquadra no espírito do Fundo do Ensino Primário — O destaque de dez milhões de cruzeiros para a sucursal do Pedro II. Não protesto contra a medida, quando há necessidade de várias sucursais, mas contra O destaque, que a Câmara tem evitado, sempre que um deputado pleiteia para seu Estado isto ou aquilo.

Lamentável abra O projeto do Poder Executivo O precedente, porque, uma vez adotado para O Distrito Federal, ninguém impedirá que eu faça um clestaquezinho para a Bahia, O Deputado Moura Andrade deseje um para São Paulo ou O Deputado Peixoto para Minas Gerais e assim por diante.

Dessa forma, morrerá a verba.

Desejava ainda comentar ponto a que V. Excia. fêz referência e não ouvi sua opinião, mas a que aludiram os nobres Deputados Moura Andrade, Leite Neto e Paulo Sarasate.

Estou inteiramente de acordo com S. Exas.: por que não se cogita, por exemplo, no que toca à profissão médica, de estabelecer dois tipos de médicos, um mais fraco, para jogar-se no interior, e um mais capaz, para ficar na capital? Precisamos evitar O que se deu com os meus colegas, quando me diplomei. Não estou exagerando, tenho plena certeza. Vou relatar os fatos como se passaram.

Quando me formei, indispensável se tornava colocar à porta do consultório ou da residência a especialização. Então, por conta própria, deliberava-se da especialização: partos... sífilis... Geralmente se adotava aquela, porque há muita necessidade, O número de clientes é sempre maior tratando-se de "doença" obrigatória, digamos assim. Outros escolhiam sífilis, pois, num país onde todos são sífilíticos, a concorrência é grande; outros juntavam sífilis e parto. Assim, a especialização era a constante do cartaz, a do anúncio.

Convém estabelecer realmente para O médico O básico até quatro anos. Senão, vejamos:

Um indivíduo me procura para tirar-lhe uma pedra do estômago. Tenho de dizer não me achar em condições de fazê-lo e aconselhar-lhe um especialista. E O especialista será O homem que, além do curso que tem O médico, possui a especialização.

Se me procura um sujeito para uma trepanação, para lhe tirar um tumor, ou fazer uma secção, terei de declarar: não posso, procure outro, porque não fui até aí. Esta será a atitude honesta e certa.

Divirjo, portanto, do Deputado Leite Neto e Paulo Sarasate. A meu ver, precisamos nas profissões determinar O que vem depois, como especialização natural. Assim, todas as profissões constituem etapas, realmente andares.

Estas as considerações apressadas e curiosas que desejava fazer, lamentando ter perdido uma parte da sua exposição, Professor ANÍSIO TEIXEIRA, mas satisfeito por verificar que, realmente, O espírito do projeto é defendido por V. Excia. Aliás eu não esperava outra atitude de quem não só participou, quando não oficial, particularmente, da elaboração do projeto que tem um belíssimo relatório a respeito da parte de autoria do Professor Almeida Júnior.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Estou de acordo com as ponderações de Vossa Excelência, acrescentando que não fala como curioso, mas como uma das autoridades nesse campo. Não me canso de frisar que a educação é O problema em que todos nós temos de opinar, pois cada um possui uma parcela respeitabilíssima de experiência no processo educativo.

Ora, um professor, como O Professor Rui Santos, com sua larga experiência do ensino superior, é dos que mais têm autoridade para opinar a respeito do assunto que estamos debatendo.

Estou de pleno acordo com todas as declarações de S. Excia., salvo as suas expressões excessivamente generosas a meu respeito e que, entretanto, agradeço.

O SR. PRESIDENTE — Professor ANÍSIO TEIXEIRA, a Comissão de Educação e Cultura registra, nesta tarde memorável, a eficiente colaboração de V. Excia. no grande trabalho que deve executar de elaborar O projeto de lei de bases e diretrizes para a educação nacional. V. Excia. correspondeu inteiramente à nossa expectativa. Nessa certeza, fizemos O convite para que viesse a esta Casa. Mais uma vez agradeço a sua colaboração e asseguro-lhe a disposição deste órgão técnico de empenhar todo O seu patriotismo na melhor solução do intrincado problema da educação.

## SEGUNDA PARTE

## A UNIVERSIDADE E A LIBERDADE HUMANA

*Muito* da ansiedade e sentimento de perigo de nossa época decorre de não querermos ver os problemas e crises do presente dentro da perspectiva histórica, como etapas de um desenvolvimento contínuo da espécie, na sua lenta adaptação ao novo tipo de tradição, que a formulação racional do pensamento vem, há 2.400 anos, procurando implantar, e que, a despeito dos rápidos períodos de afirmação, está longe ainda de ser a generalizada e universal tradição da humanidade. Esta tradição é a tradição da liberdade e da razão, de que a Grécia se fez, por um extraordinário concerto de circunstâncias, um paradigma legendário. Tão legendário que Whitehead sugere, caso a nossa civilização devesse ter O seu livro sagrado, que aos três primeiros evangelhos cristãos se acrescentasse a oração fúnebre de Péricles, como O quarto evangelho, em substituição ao apocalíptico S. João.

Com efeito, se de muito parece estar encerrada a evolução biológica do homem, a sua evolução como animal racional está apenas iniciada. Cento e vinte gerações nos distanciam das primeiras civilizações históricas, pouco mais de noventa do século de Péricles e apenas doze nos separam, melhor diria, nos unem a Descartes. A tradição intelectual, que os gregos tão exemplarmente iniciaram, é portanto, uma tradição nova, cujas vicissitudes, nos últimos vin-

te e quatro séculos, são as vicissitudes da idade histórica, a culminarem, em nosso tempo, tão aparentemente tumultuoso, mas, na realidade tão esplendidamente promissor.

Se recuarmos, com efeito, aos últimos 3.000 anos, isto é, há 120 gerações passadas, encontraremos O homem ainda imerso em sua fase de integração instintiva, conformado a uma rotina milenar, susceptível de progressos acidentais, decorrentes de lampejos passageiros de inteligência espontânea ou de rigores momentâneos de organização pela força. Somente por volta de 500 a 400 anos antes da era cristã é que duas tentativas intelectuais marcam O aparecimento da possibilidade racional de organização da vida humana — a de Confúcius, na China, e a de Péricles, na Grécia. São dois momentos, entretanto, já de tamanha altura, representando, por certo, O desabrochar um tanto súbito de flor que séculos de germinação silenciosa e invisível vinham preparando, que, se a humanidade fosse algo de uniforme e homogêneo, a civilização, como a compreendemos, hoje, teria ganho, desde então, a aceleração a que somente nos últimos três séculos estamos assistindo.

Mas, O novo progresso, de que tanto a experiência de Confúcius quanto a de Péricles nos dão testemunho, a adaptação do homem à razão, não era um progresso biológico da espécie, e sim um progresso a ser aprendido pelo indivíduo, um a um, e que só lentamente poderia ser traduzido em novas instituições, susceptíveis de concretizá-lo em uma organização social.

Na realidade, este progresso decorria do aparecimento de uma nova arte, da grande arte descoberta, para a tradição ocidental, pelos gregos, *a arte de pensar*, de reformular os objetivos humanos, de criticar-lhes as premissas, de especular sobre os pressupostos em que estas se apoiavam e de deduzir as conclusões, arte que se destinava a criar um novo homem e a fazer das civilizações não O resultado do jogo mais ou menos cego de acidentes históricos, mas a consequência do exercício rúcido dos seus recursos mentais, na melhor utilização dos recursos naturais.

O problema da liberdade humana, isto é, do livre desenvolvimento do homem só então se ergue ante a sua consciência. Até aí, a vida humana participava do mesmo determinismo obscuro da vida dos animais, na realidade da de um primata mais desenvolvido, que se havia acrescentado de instrumentos e de linguagem, em sua luta com O ambiente e com a complexidade de sua própria vida mental.

Na Suméria, no Egito, na Babilônia, ou mais para O Oriente, O homem não sabia se era livre ou tiranizado, aceitando a "organização" imposta à vida, do mesmo modo que aceitava O sol ou a lua. A sua vida mental, ainda instintiva, era parte desse conjunto de cousas que lhe moldava a existência e a fazia transcorrer entre satisfações, temores e sofrimentos. Podia essa vida mental, por intermédio de mitos e rituais, aplacar-lhe os medos primordiais, mas faltava-lhe todo e qualquer caráter especulativo — não lhe permitindo indagações, nem sugerindo alternativas.

Se quisermos ir mais longe, poderemos dizer que toda a herança do Oriente, inclusive, de certo modo, até a de Confúcio e a de Buda e a dos Hebreus, nunca passou da fase explanatória e não indagadora, buscando antes explicar porque a vida era assim, do que abrir-lhe uma perspectiva nova.

O próprio Jesus — a não ser pela frase, talvez apenas circunstancial — "Dai a Cezar O que é de Cezar e a Deus, O que é de Deus" — não chegou a aflorar O problema da liberdade humana, no aspecto em que aqui O examinamos. E a sua doutrina do reino do céu fêz de toda a imensa experiência cristã uma experiência de evasão deste mundo; por conseguinte de aceitação de suas condições, como se apresentassem.

Naquela frase, entretanto, lançou as bases de uma dualidade de forças de organização, Deus e Cezar, em que se pode lobrigar um princípio de liberdade, implícito na limitação inevitável do poder de Cezar,

Com os gregos e a sua descoberta da especulação intelectual é que viemos, porém, a abrir reais alternativas para a organização da vida do homem, e, por conseguinte, a suscitar a possibilidade de sua liberdade e O problema de efe-

tivá-la. Descobrimo a razão e formulando O conhecimento racional, os gregos criaram uma nova fonte de direção para O comportamento humano, independente, de certo modo, do determinismo dos costumes e dos hábitos e das condições imediatamente naturais, por isto que todas essas limitações passaram a sofrer a análise da mente humana e a serem traduzidas em idéias e modos deliberados de conduta e ação.

O homem, com efeito, até então, sujeito ao império inelutável do que os próprios gregos designaram de "Destino", concepção a que já antes chegara O gênio helênico, ultrapassando a dos Deuses, pois O Destino até a estes governava, O homem, em face da descoberta do racional, via-se em condições de dar um novo nível à sua adaptação à vida e de estabelecer a "liberdade", que seria O direito de não sofrer outra submissão senão a submissão à "verdade", buscada à luz da razão. Nascera, na vida humana, uma nova força de organização, independente da força bruta, independente da tradição estabelecida, e são as vicissitudes dessa nova força e de sua luta para fundar um regime de liberdade humana que vão constituir a história da espécie nestes últimos vinte e quatro séculos.

Nem a experiência do oriente, nem a dos egípcios, nem a dos hebreus — a despeito de todo O saber empírico, mágico e religioso que vieram a possuir — chegou jamais a questionar-se a si mesma e a tentar analisar a própria validade e a das suas conclusões intelectuais. O pensamento humano até então foi sempre um simples e direto resultado das práticas existentes, com acidentais lampejos intuitivos e iluminantes sobre a natureza humana. A sua função era explanatória e não indagadora.

Somente com os gregos, repetimos, é que O próprio pensamento passa a ser objeto de análise e se procura descobrir-lhe O método e discutir-lhe a validade. Voltado sobre si mesmo, O homem especula sobre a sua própria natureza, sobre a vida social, sobre O mundo, sobre os seus hábitos de pensar, de sentir e de agir e se arma de um poder novo: O de rever e reconstruir esse pensar, esse sentir e esse agir.

Nascera, na realidade, a tecnologia das tecnologias, a arte de pensar voluntária e deliberadamente e de descobrir, assim, novos conceitos, novas idéias, novos modos de ver e de fazer, que transformariam O acidente da civilização no processo contínuo de civilização que daí, então, se haveria de tornar possível.

A capacidade intelectual do homem passou a se exercer de modo diferente. Houve como uma sutil inversão na ordem mesma do pensamento, inversão que, — tão fecunda na cerebração de um Platão — veio depois, muitas vezes, a ser, pelo uso inadequado, um dos obstáculos ao progresso humano, retardando O aparecimento do pensamento experimental ou propriamente científico do mundo moderno.

A inversão consistiu em especular primeiro e depois aplicar as hipóteses especulativas à interpretação dos fatos. Até então, todo conhecimento humano era empírico, prático, artístico, ampliado, quando muito, nas explanações míticas, mágicas e ritualísticas. Com os gregos, O próprio pensar se faz fonte de conhecimentos, de teorias, que iriam atuar na prática. Antes, as teorias, se teorias se podiam chamar, sucediam e explicavam a prática; agora a teoria antecedia e determinava, criava a prática.

Se essa foi a grande invenção grega, obtida graças à sua análise do pensamento, pela qual tomou O pulso e deu direção a este mesmo pensamento, mostrando que podia êle iniciar e determinar a ação, e não apenas se seguir à ação, — daí O lhe reconhecemos a função sem par de agente supremo da liberdade humana, — também aí é que se encontra a fonte de todos os desvios paralisantes sofridos pela humana capacidade de pensar, no seguinte curso da história.

O entusiasmo da descoberta levou O homem à efervescência intelectual tão fecunda da época. Jamais a fase especulativa do pensamento pôde atingir tamanho esplendor e, ao mesmo tempo, impregnar-se de tão alto sentido de tolerância. A própria novidade do pensamento especulativo, O seu caráter de consciente perplexidade explicam a serena e completa harmonia de um Sócrates e de um Platão.

Mas, se O pensamento especulativo e matemático, considerado, pela primeira vez, como objeto, êle próprio, de estudo e de investigação, pôde deslumbrar os helenos a ponto de lhes inspirar uma filosofia de felicidade fundada na contemplação do próprio pensamento, não quer isso dizer que não soubessem os inovadores que O pensamento se origina da experiência e se destina, em última análise, à ação. Ainda no período helênico, Aristóteles pôde inclinar O pêndulo para O outro extremo e dar início à obra de observação e minúcia que se deve seguir à fase especulativa do pensamento.

A experiência grega completa, assim, pelo menos em germe, a nova grande arte de pensar e traça-lhe O ritmo criador: observação, especulação, experimentação. Pensar deliberada e especulativamente passara a ser um dos ofícios humanos. Surgira um novo tipo de homem, O intelectual, O analista, O criador de pensamento e de saber, como algo distinto do estudioso do saber já feito.

Não se pode negar, com efeito, a existência do saber antes da idade de ouro helênica e de estudiosos e cultores do saber. Todos, porém, eram de uma espécie muito mais velha e que se havia de revelar bem mais forte O resistente, do que O novo tipo surgido com a "mutação" intelectual ocorrida na Grécia. Eram e foram depois os "eruditos", isto é, homens que sabem O que já era sabido e ignoram ou esqueceram O modo pelo qual O saber veio a ser adquirido. São guardiães úteis e fiéis, sem dúvida, do saber e até seus adoradores, mas não chegam a ser seus criadores. Por eles, O saber passa a ser um fim em si mesmo, ou se transforma em algo que se acumula inutilmente ou apenas para os deleites da extática contemplação. São eles que sucedem aos bravos e assistemáticos peusadoies gregos e daí não havermos podido continuar a grande experiência e termos mergulhado no período chamado helenístico, em que ao vigor helênico se substituiu um culto e uma influência sem a força do gênio criador original.

A escola de Alexandria, contudo, cumpre a missão de guardar O novo saber e formar a sua tradição. Os seus eru-

ditos colecionam ainda e apenas O saber, mas agora O saber herdado já é um novo saber.

Sob a influência helenística, com os Romanos, se elaboraram a moral estoíca, os rudimentos de ciência latina, certas técnicas de construção civil, O direito romano, a interpretação paulina do cristianismo e, com Santo Agostinho, renasce a flama criadora nas suas especulações platônicas sobre a "doutrina da Graça". Mas, perdera-se O *tom* do pensamento grego, a sua independência e a sua tolerância, aquela extraordinária tolerância grega que fêz com que Platão dissesse, no *Timeus*:

"Se, portanto, Sócrates, nos deparamos em muitos pontos incapazes de dissertar sobre a origem dos Deuses e do universo, de modo completamente consistente e exato, não vos deveis surpreender. Pelo contrário, devemos ficar contentes de apresentar uma descrição não menos provável do que a de outros; devemos lembrar que eu que falo e vós que me ouvis não somos senão homens e devemos nos satisfazer em nada mais pedir que uma história provável". \*

Nos períodos de academicismo, a verdade perde esse caráter e passa a ser algo que se sustenta com dogmatismo e até com violência.

Mais de dois milênios hão de transcorrer, com efeito, até que pudéssemos assistir, no século dezessete, ao início de um novo período, que lembra O poder criador helênico. O Renascimento ainda não fora esse período. O Renascimento é apenas O reencontro com O pensamento helênico e deste O eco. Já não é mera reprodução acadêmica, mais ainda é imitação de limitado alcance. A nova fase criadora vem, depois, com os pensadores dos séculos dezessete e dezoito e a fundação definitiva da ciência, como a concebemos hoje. Como na Grécia, temos então uma intensa e fecunda fase especulativa,

(°) The *Timeus* - Trad. de A. E. Taylor, citado por Whitehead.

seguida de uma fase experimental, inédita, cujos frutos ainda estão a cair, cada vez mais abundantes e sazoados. A fugaz adolescência grega vem a atingir a maioridade, afinal, nessa fase, de onde se vem encaminhando, não sem tropeços, mas deliberadamente, para a maturidade já anunciada, embora não de todo presente.

O fator intelectual introduzido pelos gregos, na vida humana, constitui já agora a reconhecida condição para O seu progresso e a sua liberdade. O rígido determinismo dos costumes e da tradição, presos a inelutáveis condições econômicas, iria, não se desfazer, mas ganhar plasticidade e flexibilidade em face do solvente intelectual da grande descoberta helênica.

A experiência intelectual grega, com efeito, a despeito da formulação magistral de Platão e Aristóteles, a princípio como que se esconde, refugiando-se na escola de Alexandria, e deixando de exercer a influência efetiva e maciça que se poderia dela esperar. A realidade é que O homem só gradualmente poderia evoluir do seu 'estágio de integração instintiva para O novo estágio de pensamento racional e de integração bem mais difícil, em virtude dos conflitos criados entre O instinto e a razão. A organização monolítica do hábito e da força continua, assim, a dominar e, salvo a obra de governo e de direito que O poder romano produz, só vimos a reencontrar algo de novo, já do meio para O fim da idade média, com a instituição de organizações sociais independentes do poder dominante e destinadas a normalizar e, pelas normas, controlar as relações humanas, à margem do exclusivismo dos poderes senhoriais propriamente políticos, fossem profanos ou divinos.

A transposição para O campo das instituições sociais das conseqüências do pensamento racional e deliberado, que virá realmente a constituir a integração da sociedade em sua nova fase de liberdade, parece ter logrado início nessa fase da idade média.

A circunstância da idéia, da análise racional vir, assim, atuar no contexto da ação e criar novos modos de comporta-

mento e de solução dos problemas humanos, revela os dois aspectos fundamentais da liberdade: O da espontaneidade e tolerância do próprio pensamento, isto é, a liberdade da especulação intelectual, e O da incorporação da idéia ao costume e à ação, mediante instituições sociais que promovem, sob nova forma e nova eficácia, os objetivos humanos. A primeira liberdade, embora suprema, é uma preliminar da segunda, a concretização da idéia nos costumes e instituições sociais, mas, como uns e outros são sempre susceptíveis de decadência, a primeira liberdade continua a ser necessária e suprema para a constante revisão e reconstrução dos próprios costumes e instituições sociais.

A história da liberdade humana está sempre a oscilar entre esses dois pólos, já exagerando os aspectos puramente individuais da liberdade, já insistindo na reforma social que, por vezes, se opera com a supressão da liberdade individual. A conciliação parece estar na elucidação dos objetivos de cada um dos apontados aspectos da liberdade e dos modos eletivos deles se realizarem.

E' indispensável a liberdade de pensar, não como simples diversão ou deleite individual, mas como condição para a organização do pensamento teórico e especulativo, destinado a exercer sempre sobre O próprio contexto da vida social, isto é, as suas instituições, costumes e modos de comportamento, O influxo, a inspiração e O estímulo para a sua revisão e reconstrução, quando se fizerem impedientes ou restritivas da vida mais abundante e mais ampla. E é indispensável a liberdade de organização, isto é, a de poderem os homens organizar seus objetivos de vida de forma autônoma e pluralista, em diversas áreas de ação, baseados no enriquecimento progressivo de sua inteligência, suas idéias e seu saber, fora da área de compulsão necessariamente restrita do Estado, sujeitos tão somente ao império da persuasão e da razão, que O novo conhecimento veio criar.

E' a marcha desses dois aspectos da liberdade que vamos procurar acompanhar em nossos comentários.

Com efeito, talvez seja lícito reconhecer ao período de crescimento institucional que marcou a idade média, como na obra jurídica anterior dos romanos, já O resultado da nova atitude intelectual assumida pelo homem, em face da descoberta de sua arte de pensar deliberada e refletidamente. Começaram as novas idéias a se traduzirem em costumes e instituições, determinando novas formas de ação coletiva, independente da ação todo poderosa e exclusiva dos governos. A experiência da idade media é significativa, porque rompe com a exclusividade e supremacia do poder do Estado e cria a oportunidade de pluralismo, nas forças de governo e coordenação da vida humana.

A idade média se caracteriza pelo feudalismo, pelas corporações, pelas universidades e pela Igreja, isto é, um extraordinário contexto de instituições independentes e variadas, a dar-nos a primeira civilização pluralista da história. Cada uma dessas instituições era uma forma nova de organização das "liberdades" humanas. Certos conjuntos de interesses ou de objetivos logravam "reconhecimento" e obtinham, em face desse reconhecimento, a "liberdade" de se auto-organizarem. A Igreja, como se constituía antes, nem sempre é considerada como uma das "corporações", mas, na realidade, nada mais é do que a maior de todas elas, fornecendo O primeiro exemplo da pluralidade de forças organizadoras, a que a idade média iria dar origem.

Não será que chegamos, afinal, ao gozo das conseqüências do aparecimento do "pensamento racional", que não se limita a *explicar* e *justificar* O existente, mas a *criar* O novo e a introduzir novas forças no jogo dos elementos organizadores da existência humana?

Pouco importa que não houvesse formulação explícita das intenções de incorporar idéias em instituições, mas, a evolução era a do homem e da vida modificados pelo fermento intelectual da experiência racional. A multiplicação e "independência" de forças de organização, que caracterizaram a idade média, com a igreja, O poder feudal e as corporações, começaram a dar ao homem a intuição de que a vida não era a simples submissão a instintos, costumes e hábitos, mas a

das instituições existentes e criadas pelo próprio homem.

O renascimento, O humanismo e a reforma iniciaram, por isto mesmo, logo depois, um período de intensa e consciente revisão, em que O indivíduo ligado e religado na rede de instituições que lhe organizavam a vida e que se haviam tornado decadentes, na época medieval, se sente não libertado mas tolhido e empreende as suas jornadas libertárias, que culminam com a revolução inglesa, a americana e a francesa, todas baseadas em certo tanto, corrigiria O seu inevitável anarquismo por meio do hábil recurso criado pela descoberta rousseauniana da idéia de "contrato social"- O individualismo da época é, sob certo aspecto, um retrocesso, pois, permite a volta ao poder absorvente dos governos. Mas, temos, daí por diante, O homem cada vez mais consciente nos seus esforços deliberados de organização social, chegando, mais tarde, a querer reduzir a atos de vontade a própria criação do Estado. A revolução americana, por exemplo, é afirmação eloqüente dessa nova força das idéias sobre a tradição, os hábitos e os costumes, plasmando uma nação e logo um estado, por ato expresso de um conjunto de vontades individuais.

Da destruição, contudo, de todas aquelas corporações medievais, que de "libertadoras" já se haviam tomado coatoras, a que se atirou O homem moderno, para, sobre elas, erguer O indivíduo racional, puro e sem pêias, embriagado com a sua consciência de razão e de liberdade, salvou-se uma corporação: a universidade, talvez por ter tido evolução, afinal, inversa das demais corporações.

A corporação era, como sugerimos, uma "liberdade" organizada. Na sociedade de artesãos e mercadores, que veio a configurar, por último, a idade média, as unidades corporativas eram O comércio e os ofícios (indústria), que se baseavam nas atividades e artes empíricas e tradicionais da espécie. O conhecimento artesanal não era "racional" ou "científico" mas de tirocínio, e se transmitia pelo aprendizado di-

E as atividades comerciais nem disto precisavam.

A universidade, entretanto, era a corporação das artes liberais, isto é, das artes baseadas no conhecimento racional, conscientemente elaborado. esta corporação é a que retraduzia, em linguagem medieval, a escola de Atenas e de Alexandria. Retomava a tradição do "saber racional" e O reinstalava nas condições de independência que O regime da idade média acabou por permitir e mesmo consagrar.

A sobrevivência dessa corporação, a despeito do individualismo revolucionário do Século XVIII, é muito significativa para O destino, no mundo moderno, daquele aspecto da liberdade, já antes sublinhado, isto é, O da "institucionalização" da liberdade, transformada, assim, em um modo de ação. Com efeito, a conservação da Universidade de certo modo como corporação e a institucionalização das grandes profissões em outras tantas organizações gremiais, independentes e autônomas, e, ao lado, O movimento unionista ou sindicalista dos operários que sucederam aos artesãos, é que asseguram a liberdade no estado moderno, superado que foi O romantismo da liberdade puramente individual, que não existe nas condições em que a idealizou O século dezoito, mas, sim, na liberdade de organização antevista pela idade média e restabelecida pelo nosso regime moderno, embora em moldes diversos e bem mais amplos.

A condição essencial para a liberdade no estado moderno está, com efeito, acima de tudo, na independência das instituições que guardam, aplicam e promovem O saber humano, isto é, as profissões chamadas liberais e a universidade, em face do Estado, ao qual cabe velar por elas, mas jamais interferir em sua área de ação ou na consciência profissional dos seus agentes.

Formulando, com efeito, O pensamento racional e estabelecidas as bases para a descoberta e revisão constante do saber, O homem livre passou a ser O que realmente não se submete senão ao comando deste saber que opera pela persuasão e O convencimento, e ao do Estado, que detém O poder de compulsão, mas somente no limite em que este se subordina ao próprio saber e concretiza, pela lei, expressão do

consenso coletivo, aquela experiência mais geral da espécie, que não se identifica propriamente com qualquer dos campos especializados do saber ou com as profissões de base científica.' O saber organizado constitui, verdadeiramente, a nova fonte do poder humano, dirigindo a ação e a conduta do homem, por intermédio das instituições sociais de sua criação. Pelo saber, pela ciência, obtém O homem poder para a consecução dos seus objetivos vitais e O põe em operação por meio das instituições sociais, cujo progresso promove por meio desse mesmo saber, autônomo organizado e em condições de independência suficiente para se elaborar e renovar constantemente.

Nenhum estado moderno deixa de ter consciência dessa condição para a liberdade, mas nem sempre se formula explicitamente tal condição, nem se define O critério pelo qual se devam delimitar as duas áreas de governo, — a do saber, como tal, com a sua força própria, operando por esclarecimento e persuasão, e a da lei como norma coercitiva, imposta pela experiência geral da comunidade. A liberdade é a vida organizada legalmente, mas é, sobretudo, a limitação do âmbito da lei àquilo que representa O mínimo de condições para que ela, a liberdade, se exerça do seu modo supremo, isto é, pela força persuasiva do conhecimento elaborado pelos grupos de homens competentes, a quem sejam confiadas a sua guarda e O seu progresso. todas as vezes que a lei se exceder e buscar se exercer em terreno ou área que seja de atribuição precípua do conhecimento ou saber, organizado, terá infringido as condições atuais, não só ideológicas, como realistas, da liberdade.

Somente quando as instituições do saber estão com a sua independência salvaguardada e a livre circulação desse saber assegura a conduta deliberada e refletida dos homens e a crítica e revisão constante de suas leis e instituições, é que teremos um regime de liberdade, como O concebeu a inteligência humana naquele minuto de esplendor em que teve, na Grécia, a revelação do seu poder não só de contem-

plar O mundo, mas de transformá-lo, pela força criadora do conhecimento e conseqüente invenção de instituições e instrumentos que, realmente, O concretizam e apliquem.

As considerações até aqui feitas visam, mais do que tudo, sublinhar a emancipação humana da completa submissão aos instintos, costumes e tradições, pelo poder de organização obtido pela inteligência cultivada, e acentuar O caráter dinâmico adquirido pela civilização, desde que passou a ser O resultado do progresso do pensamento racional e científico.

O "conhecimento racional", cujos métodos se esboçaram há mais de dois mil anos e que, após a renascença, logrou O florescimento que todos conhecemos, quando deixou de ser objeto da adoração extática dos homens para se constituir no que realmente era, isto é, um método de indagação e de descoberta, já produziu, sob os nossos olhos, os melhores frutos. Sob O seu último impulso, provocado pelos grandes pensadores do século dezessete e dezoito, desenvolveram-se a revolução industrial, a política e a tecnológica, as quais, nos últimos cento e cinquenta anos, transformaram a face material e social da vida humana. Com O progresso material vimos "organizando" a liberdade do homem no sentido de, dia a dia, tornar mais praticáveis as suas aspirações.

O ritmo da evolução é sempre O da renovação institucional à luz das novas idéias que se vão, assim, incorporando à vida, O do crescimento e envelhecimento dessas instituições, que de renovadas se fazem decadentes e coatoras, e a seguinte renovação ou readaptação para a melhor concretização das aspirações humanas. nesse processo, a garantia da constante renovação está na independência do pensamento e do saber humanos, também, eles, hoje, institucionalizados, pois, não se pensa mais apenas com a cabeça, mas com todo um imenso aparelhamento — meios de comunicação físicos e mentais, escrita, preservação de documentos, diversos modos de literatura, pensamento crítico, pensamento sistemático, pensamento construtivo, história, línguas, simbolismo matemático e instrumentos e inventos técnicos de toda ordem.

Assim, a manutenção do poder criador do espírito humano, em face da plasticidade crescente das cousas e dos homens, cada vez mais evoluídos no seu equipamento mental exige que as instituições do saber e as corporações dos profissionais, que aplicam e respondem por esse saber na sociedade, gozem de condições de independência as mais altas, pois nelas é que se inspira toda a marcha dinâmica e progressiva da vida humana. Nessa nova forma de vida em transformação contínua, a direção boa ou má é e será, mais do que nunca, determinada pelo conhecimento e pelo saber, que tem, em si mesmo, força de governo e de controle, pois compele às mudanças, num jogo de informação e cooperação voluntárias baseadas na predisposição de mudar, que O espírito humano adquiriu em face da consciência do seu próprio mecanismo de funcionamento.

Para haver liberdade, a condição inicial é, portanto, a da autonomia dos grupos humanos que se devotem à transmissão, progresso e aplicação do sempre renovado e ampliado saber humano. E estes grupos são os dos professores e os dos profissionais das chamadas profissões divinas e liberais, hoje alargadas até incluir os engenheiros e técnicos de nível científico de toda espécie, que aplicam, além da religião, da lei e da medicina, O numeroso e complexo saber técnico-científico, de que já dispõe, cada vez mais, O mundo dos nossos dias, no seu acelerado curso histórico.

A maior contribuição da idade média ao estado moderno consistiu em haver originado a experiência do pluralismo de instituições destinadas a organizar a liberdade humana e, por este modo, a controlá-la. A idéia positiva de liberdade, como algo que se "organiza" para constituir-se em poder, que, por sua vez, é responsável e se auto-controla, é muito diferente do conceito negativo e romântico de uma simples e quimérica liberdade individual absoluta. O Estado moderno já vem, assim, francamente evoluindo para compreender a liberdade como algo que se efetiva por meio de instituições, a se desenvolverem e se aperfeiçoarem em função dos próprios objetivos de liberdade que visam assegurar.

Quando O século dezoito julgou poder pulverizar todas as corporações, para um retorno ao indivíduo, vimos como a universidade resistiu, um tanto inexplicavelmente, ao impacto e emergiu para a civilização contemporânea, guardando muito do seu caráter e, no mundo anglo-saxônio, guardando-O quase em sua totalidade, e salientamos quanto foi isto significativo para a redução do mito da soberania absoluta e a constituição do pluralismo institucional do estado moderno, sobretudo na área de tradição anglo-saxônia, pluralismo que nos parece essencial para os aspectos de liberdade que estamos analisando.

Com efeito, a universidade não surgiu, na idade média, com O objetivo de se constituir na sede da inteligência crítica para a reconstrução permanente da sociedade. Era, apenas, mais uma corporação entre as demais corporações medievais. E, a princípio, foi apenas a organização de mais uma tradição — a tradição da erudição trazida da escola alexandrina. Era a rotina do saber. E tão rotineira se fêz, que os verdadeiros promotores do progresso intelectual nos séculos dezessete e dezoito não estão com ela, mas sob a proteção de príncipes e governos "esclarecidos".

Mas, a energia da inteligência especulativa havendo encontrado em sua organização autônoma a sua própria força de liberação, depressa entra a atuar não somente como mecanismo estabilizador porém como revisor e reconstrutor, impondo, na fase nova de expansão que se abria, mais que sua manutenção, O seu revigoramento.

Podemos, talvez, medir pelo modo por que foi tratada a universidade, a quantidade de liberdade subsistente, quando ao ímpeto revolucionário do século dezoito sucederam a onda reacionária e as tentativas restauradoras. E se, na Europa continental, a universidade perdeu, muitas vezes, em sua autonomia, é que foi no continente europeu que a liberdade sofreu, no mundo contemporâneo, os seus mais graves eclipses.

Em nossa análise, entretanto, não queremos tanto acentuar as vicissitudes históricas da autonomia universitária, quanto salientar que O problema humano, desde que se formulou a experiência racional, passou a depender basicamente

do modo pelo qual a inteligência pode funcionar na sociedade dos homens. Ora, essa inteligência, hoje, precisa de uma enorme aparelhagem para se exercer e está a depender, como nunca, de meios de riqueza, sem os quais O pensamento humano voltaria a um estado primitivo. A institucionalização, pois, dos objetivos e interesses do pensamento humano é uma necessidade da liberdade humana.

A circunstância da universidade haver-se constituído, como a corporação que tomou a si essa tarefa, valendo-se dos modelos por que a vida então e por fim se organizara, em torno dos objetivos e interesses do comércio em crescendo e de sua produção artesanal, veio fornecer, ao estado moderno, uma das condições essenciais para O seu desenvolvimento.

Dáí a sobrevivência da Universidade e a necessidade de transformá-la, em definitivo, na instituição básica do progresso humano, no mundo contemporâneo, estendendo os seus efeitos por todos os níveis da cultura.

A autonomia que estamos a procurar defender aqui não é, portanto, apenas a independência da instituição universitária, mas a do próprio saber humano e a de sua força própria de controle, distinta, por exêcelência, da do costume e tradição e da dos governos, por isso que age e atua por esclarecimento e persuasão. O desenvolvimento do saber aumentará constantemente a área da direção dos homens pela razão, constituindo-se, desse modo, O instrumento pelo qual êle virá atingir a sua esperada maturidade.

Ora, como se há de organizar a sociedade, de modo que seja possível a autonomia do saber e, ao mesmo tempo, se promova O seu progresso constante e se assegure O seu prestígio, para que esse mesmo saber atue sobre O Estado, que é O detentor do poder coator legal, e sobre todas as demais instituições, e subordine Estado e instituições ao seu poder persuasivo? — este O problema do nosso tempo.

Poderemos não saber como resolvê-lo completamente, mas podemos encaminhar-nos para a sua solução, erguendo a universidade à sua posição de matriz da sociedade contemporânea. A universidade, como guardiã, transmissora e promo-

ra do saber e da experiência, as igrejas e as profissões, como corpos autônomos de aplicação do saber, as uniões ou sindicatos, como sistemas de defesa de interesses legítimos do trabalho, e O governo, como força vigilante, para que todo O mecanismo institucional funcione, sob a égide da lei, em cuja elaboração se deve levar em conta ser vedado ao estado e seu governo interferir no campo já conquistado do saber e da consciência profissional, tal será O regime livre e progressivo, que devemos buscar, para a implantação gradual e cada vez mais ampla da razão na vida humana.

Dissemos, de começo, que segundo todas as probabilidades, um habitante de Nínive ou de Babilônia não saberia se era ou não governado despoticamente. Também nós, guardadas as proporções, não O sabemos, tão longas e tão antigas são-as tradições de uma imaginária universalidade do âmbito da lei e de uma pretensa supremacia do poder do Estado, concretizada na noção de soberania ainda vigente.

- Opomo-nos a governos de força, mas, só os consideramos tais quando infringem certos aspectos restritos de liberdades individuais. Precisamos opor-nos também à ampliação ilegítima do âmbito da lei. Afora uma vaga defesa da consciência religiosa, nunca desenvolvemos, entre nós, O sentimento de que, na área do saber humano, também não é possível a interferência da lei. Está claro que herdamos do ocidente europeu boa parte dos hábitos de independência profissional e do saber, mas não chegamos a tornar perfeitamente consciente a herança, a ponto de possuímos um critério capaz de denunciar as violações dessa aliás recente tradição.

Vindos antes de uma tradição absolutista portuguesa, mais velha e renitente, e sofrendo, depois, ainda por cima, a influência de uma França napoleônica, acabamos por tomar aos Estados Unidos a sua organização política e a misturamos com uma tradição legal, em essência cheia dos ranços afonsinos, filipinos e napoleônicos. Daí não termos, em nossa organização pública e legal, nada que lembre expressamente a separação entre O poder legal e de governo e O poder do saber e da persuasão, a não ser nos aspectos limitados da

consciência religiosa, quando, proclamada a República, a separação entre O estado e a igreja, até com apoio desta, então se operou. No mais e em tudo, sempre se considerou O Estado livre, absolutamente livre para legislar: não somente sobre as garantias das profissões e do ensino, como sobre as profissões e O ensino, determinando-lhes O *que* e O *como* fazer, como se esses campos não fossem os campos por excelência vedados à ação da lei e reservados ao auto-governo da consciência profissional e do saber.

Escolas, universidades, profissões são governados por {eis e regulamentos elaborados pelo Estado e por autoridades menores, nomeadas pelo Estado, simples prepostos burocráticos, de qualificação e nível muito inferiores a qualquer professor de faculdade superior, quanto mais diretores e reitores, sob a complacência universal, havendo muitos que até se horrorizam com a idéia de autonomia e de governo pelos seus pares, preferindo antes a proteção do *príncipe*, que a liberdade organizada de suas próprias instituições.

Não será que estamos, realmente, como aqueles cidadãos antigos que ignoravam a própria condição de súditos tiranizados? Se a isto não chegamos, talvez, estejamos pelo menos como aqueles mestres de Alexandria, na segunda fase da escola, quando O simples guardar e analisar dos velhos conhecimentos os esvaziara de toda a inspiração e todo O poder criador.. .

Repastos na idéia de que não progredimos pelo costume, mas pelo saber, será natural que nos voltemos para as nossas instituições de educação e de estudo, não como relíquias toleradas de uma tradição, porém como a força mesma da sociedade moderna, que a inspira e a plasma e lhe promove O indefinido progresso. E dentre essas instituições, avulta a universidade, como eixo e cúpula, com as suas escolas de cultura geral, os seus cursos profissionais superiores, os seus estudos especializados, seus cursos pós-graduados, de doutorado e de aperfeiçoamento, as suas pesquisas, as suas bibliotecas, — tão fundamentais, que, somente elas, de certo mo-

do já são a universidade e, sem elas, inconcebível se torna a idéia mesma da universidade, — os recursos de comunicação físicos e mentais, as suas tecnologias e a sua literatura e O seu pensamento, e todo um corpo de servidores da cultura mestres e alunos, vivendo numa atmosfera de inspiração é de trabalho, devotados à tarefa suprema de conduzir a aventura humana pela inteligência e pelo espírito.

Tal instituição tem que possuir, pelo menos, a mesma independência que reconhecemos às igrejas, não podendo ficar reduzida àquela noção restrita de liberdade de cátedra porque, hoje, O pensamento humano não é uma simples atividade individual e subjetiva, mas, O resultado de uma ação complexa e multiforme, envolvendo grandes recursos em pessoas, material e aparelhamento. A sua independência não é algo de negativo que se concretiza pela ausência de imposições, mas algo de positivo que se organiza em uma das maiores atividades corporativas da sociedade.

Bem sabemos que, por mil e quatrocentos anos, pôde dormir sob os tumultos e os desvios do império romano e da idade média, aquela "razão" que os gregos revelaram ao homem e que só do século onze, em diante, volta a luzir, primeiro para a "justificação" racional da crença católica, depois para O grande reencontro com O pensamento grego do fim da idade média e do renascimento e os surtos especulativos da Reforma e do individualismo, até a fundação por Descartes do racionalismo científico, de que parte todo O progresso moderno. Sabemos que, naqueles mil e quatrocentos anos, não faltaram cultores extáticos do saber humano. Faltaram, sim, continuadores desse saber. Porque O saber não é somente algo que se guarda ou apenas se transmite, mas, sobretudo, algo que se continua e se renova, numa permanente reconstrução. Foi somente quando O homem perdeu a sua comovida surpresa ante O saber e não se deteve em sua veneração, mas passou a considerá-lo, simplesmente, como um apoio, um bordão para ir adiante na marcha sem fim da experiência da vida, que o progresso intelectual veio a ganhar

seu intenso ritmo contemporâneo. este, O significado da autonomia intelectual, que O homem conquista, afinal, a partir de Descartes.

Naquela ocasião, como ao tempo da escola de Alexandria, não era, entretanto, com as universidades que estava a independência da inteligência humana. A tolerância do governo holandês era mais propícia a um Descartes do que O reacionarismo universitário de então, na Sorbonne e alhures.

E' que as universidades não serão O que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E para isto precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é por simples acidente que as universidades se constituem em comunidades de mestres e discípulos, casando a experiência de uns com O ardor e a mocidade dos outros. Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e de pesquisas, mas sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão. O seu clima é O da imaginação, no que tem de mais potente este aspecto de nossa vida mental. O seu ofício é a aventura intelectual, conduzida com O destemor e a bravura da experiência, estimulada e provocada pela juventude, que quer aprender, para ir com O seu novo saber, à base do velho, até O desafio deste.

Mas, por isso mesmo que na universidade se misturam, não sem certa contradição, O saber dos mestres com O simples desejo de saber dos discípulos, a reverência ao saber adquirido com O desejo de superá-lo, a submissão ao método racional com a insubmissão aos seus resultados tidos por assentes, a mesma universidade pode, no inevitável movimento pendular do espírito humano, tanto exceder-se na veneração das conquistas alcançadas e estagnar-se, quanto, no ardor de buscar a sua renovação, fazer-se, ora puros centros de fácil erudição pedantesca, ora inofridos núcleos de inovações precárias e efêmeras. Para evitar tais escolhos, é que

se impõe a sua independência de qualquer outra subordinação que não a do espírito humano impregnado de respeito pelo método científico e sempre pronto para a revisão de suas conclusões.

Daí a universidade constituir-se em uma comunidade de objetivos mais amplos que os do ensino e O da pesquisa, por os homens e mulheres que a compõem não visam apenas ensinar e aprender, investigar e descobrir, mas também viverem, num clima de fervor e devoção intelectual, a grande aventura do espírito humano na conquista da terra e de de si mesmo.

Comunidade, assim, é ou será a mais alta comunidade humana. Em uma sociedade medieval, pretendendo a edificação da "*Cidade de Deus*", podiam as ordens religiosas e a igreja constituírem O apogeu de sua organização social; mas, na sociedade leiga e secular dos nossos dias, a suprema instituição humana é essa instituição em que se transmite e se elabora O saber, O instrumento pelo qual O homem tende a realizar O seu destino de animal razoável, se não racional.

Assim compreendida, a universidade, que corporificará O espírito da investigação e do saber, baseado no método racional, ou científico, tem como tarefa essencial manter, entre os homens, a confiança no pensamento humano e no seu poder de organização e direção pacífica e progressiva da vida.

Graças a esse pensamento, a vida evoluiu para a civilização industrial e democrática dos tempos modernos, com os seus inúmeros problemas de crescimento, desajustamentos e deslocamentos de toda ordem. Estamos a ser desafiados por esses problemas, que somente se resolverão pela criação de uma nova cultura adaptada às condições novas de nossa época. Nenhum dos modelos passados de cultura de classes, ou, em rigor, de cultura aristocrática, pode servir de padrão à cultura que nos cumpre criar para os tempos democráticos de hoje, em que, não uma classe, mas cada indivíduo deve adquirir a distinção que lhe fôr própria.

É, assim, de suma importância que a universidade não só arme O homem com os instrumentos indispensáveis ao seu novo poder mecânico e econômico, mas traduza em sentimento e imaginação a significação do novo tipo de vida, a que está êle sendo conduzido em face do progresso científico, cada vez mais amplo e mais extenso.

A questão tem suprema atualidade porque estamos no Brasil a entrar, exatamente, na fase correspondente de civilização industrial e democrática, em que temos de construir uma cultura para todos — esses todos a que chamamos de massa.

— Começa a nossa sociedade a passar pelas mudanças, já ocorridas em outros meios: emigração para as cidades, urbanização intensiva, mobilidade social, vertical e horizontal, adaptação a novas condições de trabalho, senso de fronteira, senso de oportunidade e expansão, todo um processo de liberação de forças e de enfraquecimento de inibições, dando como resultado a confusão e incerteza, características dos períodos de propulsão e de aventura.

Tudo isto pode produzir apenas uma nova ordem de trabalho, enérgica mas mecânica, com perda sensível de certos valores mais delicados de ordem moral e espiritual, como poderá ir-nos levando gradualmente a nova integração em uma vida mais larga e mais geral, em que os valores da fraternidade e de cooperação sejam, dia a dia, mais eficazes e mais sentidos.

Não se pode encomendar a nova cultura de que precisamos. Ela terá que vir como resultado de uma consciência mais aguda e mais inspirada do curso mesmo dos acontecimentos. E a universidade, especialmente, e, em rigor, toda a educação deverão esforçar-se por ajudar a trazer à luz O novo estado de espírito e a nova interpretação da vida, necessários para as novas condições, novas contingências e novos progressos.

À universidade cabe trazer a contribuição mais significativa para a elaboração dessa nova cultura. Responsável pelo saber existente e pelo seu progresso, no meio brasileiro, e refletindo todos os problemas da formação nacional, já pelo seu

corpo discente, composto de candidatos a todas as vocações e profissões de nível superior do país, já pelos planos e estudos organizados para atender à variedade e multiplicidade dos conhecimentos indispensáveis à formação daqueles especialistas, a universidade, viva e dinâmica, pelos fins mesmo de sua missão intelectual e científica e pela projeção desses fins na formação dos quadros mais diversos das profissões, da ciência e da técnica se constituirá a própria consciência nacional, no que ela tem de mais agudo e mais sensível, cooperando, assim, para a redireção da vida social, no sentido da formação democrática e moderna da cultura brasileira.

Correspondendo, como vimos, à própria institucionalização da inteligência, a universidade, pelos seus mestres, pelos seus discípulos e pelos seus graduados ou ex-alunos, constituir-se-á uma extensa rede de pessoas, a atuar em toda a sociedade e a levar-lhe os resultados do saber e, melhor do que isto, O espírito do saber, misto de humildade e de audácia, pelo qual nenhum triunfo é realmente triunfo, nem nenhum insucesso realmente insucesso, mas condições, ambos, para mais ricas experiências e para a ampliação e reconstrução constantes da aventura da vida e do homem na Terra.

Até O presente momento, os êxitos no mundo material têm obscurecido os seus ainda pequenos êxitos no campo social e moral. Tudo nos leva, entretanto, a crer que O homem venha, na segunda metade, já em curso, deste nosso século, a atingir a maturidade necessária para experimentar em sua vida social e emocional os métodos com que vem transformando a vida material, ou métodos de eficiência e alcance equivalentes. esta será, provavelmente, a grande tarefa universitária das próximas décadas.

Entre nós, no Brasil, contudo, muito temos ainda a fazer no campo material. As grandes e pequenas tecnologias de nossa época foram elaboradas, em grande parte, para as regiões temperadas do globo e a civilização se vem implantando em uma região tropical, para a qual faltam ainda inúmeros recursos tecnológicos. O saber, no campo desses recursos, e a sua utilização pelo homem na adaptação desta terra à vida

saudável e próspera do brasileiro, abrem perspectivas enormes para a investigação e a experimentação dentro das grandes linhas, já conhecidas, do desenvolvimento científico moderno. Os períodos de expansão humana são marcados pelo desafio dos continentes vazios a ocupar e dos problemas que a vida em novas condições provoca e suscita. Temos, em nosso país, um modesto exemplo desse caso. Somos de extensão continental com uma população ainda diminuta, que começa a despertar, concentrando-se em grandes cidades e se agitando ao longo de todo O país, à busca de novas condições de vida. São estes os requisitos para os períodos criadores. A tarefa imediata de nossas universidades, irmãs mais jovens das grandes universidades do mundo, onde se irá processar O esperado progresso das ciências sociais e morais, é a do desenvolvimento científico e técnico, para alimentar a grande necessidade imediata de progresso material no Brasil contemporâneo.

O importante é salientar-lhes, assim, a missão de instrumentos fundamentais do desenvolvimento brasileiro e humano e acentuar quanto é ainda incipiente O nosso desenvolvimento nacional. Estamos, apenas, experimentando as primícias da maioridade.

N

O sussurante agitar das chamadas "massas" nada mais é do que O alargamento daquela intuição de que O homem — a humanidade toda — pode, graças à razão, chegar a uma vida decente e significativa neste planeta. Não estamos desesperados, mas apenas embriagados de esperança. São naturais certas impaciências e não é tão absurdo que tais impaciências cheguem a degenerar em aparências de desordem e confusão.

O momento é, porém, em todo O mundo, um momento de expansão, de libertação de forças, de novas composições e convergências para os grandes esforços humanos. Em tais momentos, é impossível exagerar a função das universidades, à luz das considerações que fizemos. Será por elas e graças a elas que poderá sempre vencer aquele senso do razoável, que é O fruto mais alto do novo conhecimento humano. O caracte-

rístico do uso da razão, que há dois e meio milênios tenta a humanidade aprender e praticar, é a tolerância.

Todo saber é uma "experiência" de saber. toda ciência é uma vitória da persuasão sobre a força. À medida que se estende a área do conhecimento racional e relativo, nesta medida se amplia a área de tolerância e de respeito pelo homem, e cresce a reverência pela sua missão de estender e desenvolver a aventura da vida sob O sol. O imenso poder que a sua pequena razão já lhe pôs nas mãos jovens não poderá ser lançado contra si próprio. A mestra da moderação e da tolerância, que é a mesma razão empreendedora, há de ser também a mestra da paz entre os homens. A guardiã dessa razão humana, origem e instrumento do saber, é a universidade, em cujo seio deve palpitar essa suprema esperança humana.

## *O ESPÍRITO CIENTIFICO E O MUNDO ATUAL*

Desde as épocas imemoriais, pode-se admitir, no homem, um como duplo funcionamento do cérebro, levando-O já a ajustamentos realísticos com O meio, já a transfigurações de certos aspectos do meio para uma adaptação simbólica à existência. Para O ajustamento realístico dispunha do saber prático ou empírico; para O ajustamento simbólico ou espiritual, do saber mítico ou religioso. Pelo conhecimento prático, O seu cérebro modificava O meio em que vivia; e pelo conhecimento mítico, por um lado, O romantizava, para melhor suportá-lo e, por outro, dele, de certo modo, se evadia.

Os dois processos intelectuais operavam, entretanto, sem consciência de sua própria elaboração, num automatismo que tornava impossível a mudança ou O progresso, salvo por desvio inesperado. Produto de experiência e erro no campo prático e de algum acidente imemorial no campo mítico ou religioso, O saber dos homens se transmitia passivamente, por tradição, sempre zelosamente guardada, e, no caso do saber religioso, agravado O zelo pelo caráter de intangibilidade que lhe conferia a atribuída qualidade de sagrado.

Qualquer possibilidade de mudança em tal estado de cousas só poderia sobrevir se a criatura humana pudesse ser arrancada do estado de reverência com que se prendia às suas artes ou aos seus mitos, como algo que lhe tivesse sido

superada pela própria amplitude e que ofusca as precedentes criações míticas da mente humana, como um jorro de luz apaga as incertezas e sombras da obscuridade. Com êle, a independência do espírito humano se afirma. O processo contínuo de criação da mente, tomando consciência de si mesmo, faz-se intencional, voluntário, especulativamente experimental, e se critica e se revê nas suas hipóteses e tentativas.

O incerto e obscuro pensamento humano faz-se, assim, nesse alvorecer da Academia, algo como um livre jogo feliz, independente e tolerante, de plausibilidades e alternativas. Era O pensamento especulativo que tomava posse de si mesmo.

O homem, entretanto, continua dividido entre a necessidade de compreender O universo e a si próprio, para obter a sua integração estética ou religiosa, e a necessidade material, contingente de subsistir. Os problemas mentais para resolver as duas necessidades continuam distintos. As necessidades materiais da vida se valiam da inteligência realística, com a aceitação dos "fatos duros e teimosos" e com O exercício das artes mecânicas e plásticas. As necessidades de integração mais profunda ou mais alta — as necessidades da *alma*, no sentido em que Platão usa O termo — valiam-se do pensamento mítico; mas, já agora, graças ao mesmo Platão, transformado em especulação metafísica, consciente, deliberada, independente e, por isto mesmo, tolerante e progressiva, embora sem maior exame, baseada na observação do senso comum, cujos métodos — ao contrário dos especulativos — não pretende O novo saber grego desenvolver nem renovar.

O passo dado foi, não obstante, imenso. E seria talvez absurdo desejá-lo então mais completo-

Os gregos formularam, retificaram e libertaram O processo especulativo da mente humana e O reajustaram à observação do senso comum. Não chegaram à revisão do processo de observação; mas aí não chegaram porque não lhes poderia ocorrer ainda questionar O próprio senso comum.

A sua teoria do conhecimento foi a teoria que *John Dewey* chamou do *espectador*, mais interessado em contemplar O universo, para de algum modo O explicar, do que em dominar-lhe os processos, para de algum modo O controlar. O primeiro passo, entretanto, fora dado, pois tentar deliberadamente esquemas de interpretação de si mesmo e do mundo era O caminho para novos esquemas. A descoberta não estava tanto na compreensão obtida, como na idéia de esquemas, tentativas, ensaios de compreensão e interpretação. A experiência intelectual grega vale, sobretudo, pelo carácter de hipóteses, de plausibilidades, que passou a dar às criações do espírito.

A disciplinação do poder conceptual, assim obtida, mesmo como pura experiência especulativa, era a disciplinação do que havia de mais arbitrário, mais inconseqüente, mais obscuro na história da mente humana. Os gregos, por meio de seus jogos intelectuais com as figuras geométricas e as relações matemáticas, descobriram que certas proporções e certas medidas, achadas em suas manipulações com aquelas figuras e com os números, existiam no que lhes parecia belo e composto, e fundaram na equivalência encontrada as suas generalizações de harmonia, simetria e sistema. Por outro lado, as especulações lógicas lhes desvendaram as relações semânticas e proposicionais e lhes permitiram formular a lógica do discurso, com os seus processos dedutivos e indutivos.

Era especulação, sem dúvida, de escassa base empírica, mas, de qualquer modo, fundada, controlada, sistematizada e já muito afastada dos aspectos caprichosos ou fantasiosos do conceptualismo anterior, totalmente desligado de qualquer coerência com a observação grosseira dos sentidos.

A observação continuava, em verdade, com as graves deficiências do passado. A ênfase estava na concepção, na descoberta de certas fórmulas matemáticas e lógicas de interpretação da realidade. A observação era utilizada tal qual existia no senso comum da espécie. A mente, pela contemplação dos seres e das cousas, é que concebia, ou revelava

•O mundo. Não era a observação que estava sob reforma, e sim, insistamos, O processo de elaborar idéias, concepções, teorias plausíveis em face do critério racional, então desvendado, e da observação comum, esta não questionada ainda. Para as falhas possíveis desta observação, produzia a mente as suposições ou idéias, que se tornassem necessárias, naturalmente arbitrárias, por não julgarem possível voltar à observação para lhes rever os dados imediatos. Para ilustrar, basta recordar a teoria grega da gravidade, ou a sua cosmologia, ou as suas teorias de causalidade física.

Para se verificar quanto é difícil O ir e vir de hoje, entre O pensamento especulativo e a observação, que nos produz O pensamento científico moderno, ensaiemos aqui, embora rapidamente, descrever O processo mental como presentemente O concebemos.

Todo comportamento inteligente de ajustamento às condições ambientes, no homem como nos animais, é um comportamento baseado na percepção de sinais, no seu sentido literal. O fundamento deste saber é a aceitação espontânea, no contacto direto com a realidade, do que *parece* ser fato. Sobre esta base, apreendida imediatamente pelos sentidos, erguem-se tantas outras suposições ou idéias, quantas necessárias pára uma adaptação mental do homem à sua situação ambiente.

A imediata e literal apreensão dos fatos ou sinais da existência não tem diferença essencial da percepção animal e produz O comportamento chamado inteligente, comum aos animais e ao homem. A distinção humana consiste não em ser inteligente; mas, em pensar. E O pensamento é algo que parte daquele ponto de contacto imediato com a experiência, em que os fatos são *sinais* que condicionam O comportamento, para chegar ao símbolo significativo, em que transforma e pelo qual interpreta aqueles sinais (ou seja a

realidade imediata), elaborando, então, os conceitos e mitos que passam a determinar O comportamento, não já animal, mas propriamente humano.

Por isso mesmo, O pensamento não é originariamente realístico, direto e prático, mas metafórico, poético, interpretativo e, afinal, mítico e mágico.

Prático e realístico é O comportamento por ajustamento direto às condições da vida, como que anterior ao pensamento e, embora mais rico e flexível no homem, indiferenciado, em essência, do comportamento animal inteligente. Esse ajustamento produz O saber por familiaridade (*knowledge by acquaintance*) e de que decorrem a maioria dos nossos hábitos e O nosso saber prático, derivado dos *dados* da experiência, aceitos em sua significação espontânea e direta.

O pensamento propriamente dito, sucedendo à palavra ou nela se fundando, toma esses *dados* não como *sinais*, mas como *símbolos significativos*, isto é, sinais transformados pela faculdade de interpretação simbólica da mente humana, e com eles joga em busca de relações de coerência e lógica, que se afastam da realidade, tanto mais, quanto O espírito humano estiver desligado das origens empíricas dos seus símbolos.

A capacidade humana de transformação simbólica da experiência, entretanto, só amadurece, só se faz adulta e objetivamente eficaz, quando O homem a desenvolve até ao ponto de poder *unir* a sua percepção dos *dados* da experiência, como sinais, à percepção deles, como símbolos, retificando nestes toda a parte digamos metafórica e fazendo com que O pensamento simbólico se faça êle próprio realístico, reencontrando-se, assim, no campo do comportamento inteligente primitivo, porém armado já agora de significações muito mais complexas do que as que, originariamente, orientava a imediata conduta, ajustada, porém quase-animal do homem.

A valer tão breve descrição do nosso processo mental, como ora O encaramos, já podemos compreender quanto havia de ser inevitável a demorada evolução da espécie humana até O pensamento realístico em que ela, hoje, começa apenas a ingressar.

Todo O mecanismo simbólico do pensamento tendia a afastá-la da realidade e a levá-la a viver entre as construções do seu espírito, erguidas sobre os símbolos de sua linguagem e desenvolvidas em outros símbolos derivados dos primeiros, numa série praticamente indefinida.

Os  *fatos*  eram apenas aquelas  *gestalten*  imediatas que lhes apresentavam os sentidos. E daí O espírito humano partia, com as palavras, já elas símbolos, para as interpretações que seu poder de transformação simbólica livremente criava, em face das necessidades lógicas, decorrentes das próprias do mecanismo verbal e simbólico do pensamento.

A saída desse círculo vicioso, que caracterizava O próprio pensamento humano, só podia começar com uma preliminar mudança de atitude dos homens em relação aos seus próprios símbolos, isto é, às suas palavras, aos seus mitos e aos seus ritos. Foi esta mudança que os gregos, inicialmente e em parte, nos trouxeram. Os homens entraram, então, a questionar os seus símbolos, as suas palavras, a indagar até que ponto podiam ser sistematizados, isto é, podiam ser descobertas as suas implicações e relações.

Tal atitude de parar e indagar representou O primeiro passo de amadurecimento do espírito humano, O primeiro passo no processo de não se deixar levar pela sua  *própria*  capacidade de transformação simbólica, mas de vigiar essa força, de controlá-la, de verificar onde O levava.

Com esse esforço, como já dissemos, não pretenderam os gregos rever os  *dados*  originais do pensamento humano, ou seja a experiência comum da espécie, mas rever O pensamento mesmo, em essência simbólico, interpretativo e irrealístico, destinado a construir uma interpretação do mundo e não a conhecê-lo, no sentido moderno do termo e quiçá no sentido  *prático*  primitivo, para controlá-lo e transformá-lo.

De qualquer modo, chegamos, com os gregos ao que já podemos considerar as origens do nosso mundo moderno. Começa, então, O homem a formular intelectualmente a sua experiência em uma filosofia e uma ciência, cujo desenvolvimento, a despeito de paradas, de parênteses e divagações, no fundo não mais se interrompe e vem, de estágio em estágio, que menos se negam do que se superam, reconstruindo a visão do mundo e dirigindo ou redirigindo a civilização humana.

Devido a circunstâncias sociais e também ao carácter predominantemente especulativo da formulação grega da experiência humana, conservam-se, entretanto, distintos os dois campos do saber humano: O prático ou empírico e O racional ou teórico. Somente merecia O título de conhecimento, de saber — O segundo. O conhecimento prático só poderia fornecer opiniões. Em rigor, somente O conhecimento obtido pela mente, por meio de reflexões e concepções, que não envolvessem O corpo, embora utilizassem os dados do senso comum, teria aquele grau de *certeza* que caracterizaria O saber filosófico-científico, teórico, racional.

Para os gregos, note-se, pensamento era atividade; mas, atividade do espírito, não envolvendo O corpo, nem a matéria, e constituindo algo de superior às atividades que importassem em atos materiais de manipular e fazer. Pensar era parcela de atividade divina no homem, sendo Deus O "ato puro", sem mistura com a matéria. Os homens tanto melhor pensariam quanto mais usassem O espírito e mais distanciados ficassem das contingências materiais.

Baseado nesse pressuposto, O senso de harmoniacios gregos, ajudado pelas circunstâncias históricas, levou-os a classificar como atividade perfeita a da mente em busca do conhecimento do imutável e eterno, em oposição à de procurar conhecer O mutável, efêmero e passageiro. A filosofia e a ciência eram O conhecimento e a contemplação do absoluto, que constituía a base perene e eterna do fluxo aparente das cousas. O outro saber, O saber mecânico das artes ou O saber prático dos homens, era saber imperfeito e inferior,

contingente à condição humana, mas insuscetível de elevá-los ao quase divino da pura contemplação das idéias e das verdades puras.

De tal sorte, suprimiram os gregos, é certo, a linhagem cabalística, mítica e ritual dos sacerdotes, dos profetas e dos magos, mas para criar, não ainda a dos cientistas, como os entendemos hoje, e sim a dos escolásticos, antecessores dos nossos professores de hoje. A nova classe intelectual, já destacada da sacerdotal, está interessada no conhecimento pelo conhecimento; é uma nova espécie de contemplativos, cheios de curiosidade, no sentido alto da palavra, mas de curiosidade pelo reino do absoluto, do imutável e do eterno, e de desdém pelo mundo contingente, mutável e frustrado dos mortais.

(Um novo sacerdócio, O cristão, alguns séculos a seguir, viria apoiar nesse dualismo a sua teologia e, por mais alguns séculos, retardar a marcha da inteligência humana, mumificando a filosofia e ciência dos gregos como algo definitivo e perene, de que O espírito humano não mais pudesse nem devesse libertar-se).

Se havia tal dualismo e as suas conseqüências estão longe ainda de se haverem esgotado, convém, entretanto, assinalar que entre os gregos, não havia, contudo, O dualismo entre filosofia e ciência. Uma e outra eram a mesma coisa ou quando muito aspectos diversos, porém integrados do mesmo empreendimento humano. fosse Platão, mais dominado pelas preocupações matemáticas, fosse Aristóteles, mais envolvido nas considerações lógicas e na classificação e demonstração das cousas, temos em ambos O filósofo e O cientista trabalhando de mãos dadas. O conhecimento filosófico fundava O conhecimento científico e ambos se integravam em uma só cosmologia e uma só metafísica.

Afora a alegria de conhecer e certa submissão sábia às contingências da vida, que apesar de intelectualmente insignificantes e mesmo indignas de serem objeto do pensamento, eram entretanto implacáveis, — esse saber humano nada mais produzia, revelando-se, por um lado, impotente e, por outro

lado, desinteressado, ante os problemas de *transformação* das condições do mundo. este continuava a ser transformado, limitadamente e muito lentamente, pelo saber empírico, tradicional, ou de raro em raro ocorrente; pelo saber de experiência feito, pelos conhecimentos práticos e inexatos — assim julgados e na verdade imperfeitos — de "mestres" e "oficiais", dos artezões, que já existiam na Grécia e continuaram pelo tempo adiante a progredir nas linhas restritas e apartadas da aprendizagem pela ação e pelo trabalho. Os descobrimentos e invenções não eram feitos pela filosofia ou pela ciência, mas por aqueles práticos. (Salvo O episódio de Arquimedes, ainda ao tempo dos gregos, mas que não teve seqüência, nem conseqüência). A filosofia e a ciência antigas estariam, com efeito, preocupadas talvez com a ordenação social da vida humana, porém nada tinham a ver com O seu progresso material.

A realidade é que a ciência, como a concebemos hoje, somente pôde surgir e em verdade surge, com a vitória dos métodos da observação sobre os métodos da pura especulação, de que se fez símbolo a famosa e legendária experiência de Galileu na Torre de Pisa. nesse dia, encerram-se os "infinitos debates" da idade média, a que se refere *Whitehead*, e, assim como os gregos criaram O "critério racional", para a avaliação e a crítica das nossas idéias e intuições, Galileu cria O "critério da experimentação", para guiar a nossa observação e rever as nossas intuições, conceitos, idéias e julgamentos.

Era uma segunda superação, mutação ou salto no desenvolvimento humano, e com êle deveria ter-se operado, afinal, a unificação, sob certo aspecto, dos dois processos imemoriais de saber — O saber prático ou empírico e O saber racional ou especulativo. Porque este, para se confirmar, passou a exigir a observação, antes, e a experimentação depois, e observar ou experimentar não são processos exclusivamente "mentais", mas fundamentalmente operacionais, isto é, materiais, objetivos e concretos. Fazer, então, passou a ser essencial para O próprio ato de pensar. Aprendia-se, fazem-

do, no mundo do saber prático, empírico ou rotineiro; aprende-se, fazendo, no mundo do saber científico, por mais "puro" ou "teórico", descobridor de leis gerais e criador de teorias que ele seja e continue a ser. Graças à ênfase desse modo dada ao que O mesmo *Whitehead* chama a *Ordem da Observação*, a *Ordem Conceitual* iria sofrer nova e verdadeira revolução.

Se os gregos deram ao nosso modo intuitivo de conceber O Universo ou à Ordem Conceptual, as suas leis matemáticas e lógicas; Galileu e seus sucessores deram à Ordem da Observação os seus métodos, os seus instrumentos, a sua gradual a crescente exatidão. Nenhuma das duas Ordens poderia mais existir sozinha frutuosa e harmoniosamente. Enquanto estiveram ou estejam isoladas, a observação não passa, entre os antigos do nível do senso comum, isto é, é grosseira, defeituosa e inexata; e, entre os modernos, de estéril acumulação de fatos; e a especulação conceptual, por seu lado, de racionalizadora e não realística, embora, muitas vezes, bela e harmoniosa.

A aliança entre as duas ordens é que irá tornar ambas fecundas e produzir O progresso acelerado em que começamos a entrar do século dezesseis em diante, até os dias quase sem fôlego de hoje.

Mas, a despeito da aliança, afinal operada, entre a observação e a especulação, a experimentação e a concepção, porque não se processou, até O ponto que já podia e devia ser atingido, a união entre as artes práticas e as artes do chamado saber racional, entre a prática e a teoria? Estabelecido O método experimental, identificado, em sua essência, O processo de obter O conhecimento e O saber com O método empírico, sistematizado, purificado e refinado, que sempre conduziu toda a ação prática humana e a aquisição pelo homem de suas artes e de seus modos de viver, — porque se mantém até hoje a distinção, na realidade O dualismo, entre a prática e a teoria, O empírico e O racional, O manual e O intelectual, a ação e O pensamento, O útil e O espiritual?

É que os hábitos humanos são difíceis de mudar. Afora a adaptação prática à vida, conseguida pelo saber prático, O homem, com O saber teológico ou filosófico buscou, acima de tudo, a sua integração pessoal em um estado de segurança e de certeza. Ora, entre a *perfeita segurança* obtida, no estágio chamado primitivo, pela aliança com os supostos ou acreditados poderes supremos do universo, por intermédio dos ritos e cerimoniais da religião e, no início de nossa época, pela participação na vida da razão, do sumo Espírito que tudo movia e envolvia, e a *segurança relativa*, que as artes práticas anteriormente e depois a ciência, como a entendemos hoje, lhes podem oferecer, continuam os homens a flutuar, divididos entre os dois mundos, buscando agora os controles da ciência e logo mais a "salvação", ou seja a certeza absoluta que não encontram na segurança relativa e em constante perigo da vida terrena, governada pelas artes práticas ou pela ciência, mas na evasão das condições práticas da existência, pela religião ou pela filosofia.

A vida do espírito, em oposição à vida de ação e trabalho, tal como a imaginaram os gregos, nunca mais pôde ser completamente abandonada, mantendo-se, ao contrário, como uma expressão superior da busca da certeza e do absoluto, que os primitivos punham na religião com O seu mundo sobrenatural, e a filosofia grega pôs na Razão como mundo ideal, liberto das contingências e perigos.

toda a vida humana é, com efeito, uma busca da segurança. Não a conseguindo na vida corrente, a engenhosidade grega procurou-a numa Realidade anterior e superior à realidade do mundo, considerando-a O só e único objeto xligno do conhecimento. Em tal realidade, concebida pela mente por um processo de atividade própria, iniciado nos Mentidos, por certo, mas somente aí iniciado e resolvendo-se depois em atividade mental pura, encontraria O homem O mundo seguro e absoluto do Sêr e não das aparências do Sêr. A apreensão intuitiva da essência das cousas, nas suas mais amplas generalizações, constituía O supremo conhecimento, e este conhecimento a Suprema Realidade. Em rigor,

O saber digno de tal nome era assim O saber metafísico, que lidava com O Ser em sua última generalização, e os demais saberes, tanto mais imperfeitos quanto mais mutáveis fossem seus objetos, não passavam de opiniões, sem segurança nem importância, pois se referiam ao contingente, ao variável e diverso, a algo infectado, como observou *Dewey*, de *não-ser*, ou seja de não-existência.

O método da razão, apesar de tão harmonioso e tão original, não se destinava, portanto, a emancipar a humanidade do equívoco fundamental de sua existência, isto é, O equívoco de buscar a certeza e a segurança fora da realidade contingente ou do universo. Pelo contrário, era uma confirmação das velhas crenças da humanidade e a formulação intelectual do seu sonho de segurança e certeza fora do mundo, não já em algum céu, mas numa Realidade superior e absoluta, a ser atingida pela mente e pelo saber.

É de crer que, se houvessem podido os gregos continuar as suas especulações, acabassem por chegar ao conhecimento científico, como O concebemos hoje, para sobre êle basear um novo conceito de certeza e de segurança. Mas, a queda de sua civilização, O período romano conseqüente, mais de dominação do que de liberdade, e toda a insegurança e confusão relativamente prolongadas da idade média não permitiram que se renovassem condições propícias à continuação da sua vigorosa aventura de inteligência. somente com os grandes zontes humanos e retomam os renascentistas O pensamento grego para lhe continuarem a carreira interrompida.

Ainda no transcurso, entretanto, da idade média, certos homens estranhos andaram a pensar no verdadeiro saber como algo de semelhante ao saber prático, isto é, algo de poderoso, algo que ensinasse a fazer e refazer as cousas de modo diferente, algo que não fosse puramente estético e, de fato, estático, mas dinâmico, importando no controle das próprias cousas, ao revez da sua contemplação, tão somente.

Os matemáticos, por um lado, retomando a linha das melhores especulações gregas, e os alquimistas, por outro

lado, acabaram por se fazer precursores da nova ciência, de que Bacon se faz O profeta. Eram os "fatos", e não os conceitos, a nova paixão... Mas, nem por isto, chegamos de logo à aplicação deliberada do conhecimento à vida. toda a ciência dos séculos dezesseis, dezessete e dezoito ainda mantém O seu espírito de interpretação do universo, de busca da sua Realidade Verdadeira e não O da procura deliberada dos meios de O controlar. A vida do espírito, a vida do saber ainda são a contemplação, já agora da "natureza", concebida como algo de seguro, de definitivo, de permanente ...

O caracter ainda, de certo modo, religioso de toda a filosofia dessa fase, relativamente recente do pensamento humano, lembra as origens desse mesmo pensamento: — mítico e sacerdotal na antigüidade, secularizado na Grécia, mas, em essência teológico, como teológico se conserva em toda a idade média e, agora, com a ciência dos séculos dezessete e dezoito, ainda religioso, embora busque desprender-se da teologia, com O artifício de considerar a "natureza" — sistema fechado, mecanicista e materialista, de que Deus seria O motor *ex-machina* — como algo que pudesse ser objeto independente de conhecimento e contemplação... Continuamos, na realidade, em plena fórmula grega: saber é O conhecimento do definitivo, do absoluto, agora transferido à própria natureza — cujos segredos O homem desvenda para melhor compreender a Realidade e aí encontrar a *segurança* absoluta por que anseia O seu espírito. A outra segurança, a relativa, a obtida pelo domínio das condições do meio, continua entregue às *artes* — práticas, liberais e sociais — que, ainda como na Grécia, não são plenamente ciência nem saber.

O dualismo, pois, perdura e responde a atitudes ancestrais do homem, em face do mundo e de si mesmo...

A teoria da evolução, no século dezenove, e a teoria da relatividade, já no século vinte, pontos altos, talvez os mais altos, no desenvolvimento que estamos encarando, é que vem, afinal, a dar-nos as idéias modernas de hoje, pelas

quais passamos a compreender o universo e o homem como processo dinâmico de criação permanente, em que — natureza e homem — não se distinguem, mas são partes do mesmo processo. Neste processo, há começos, continuidades, repetições, terminações — constantes e variáveis — que permitem plano e previsão. E isto é tudo que agora resta das idéias gregas de sistema, de harmonia, de acabado e de perfeito. De posse, afinal, do conhecimento científico das relações e inter-relações dos processos do mundo físico e do mundo biológico, entramos a produzir, voluntariamente, as condições necessárias para pô-los mais do que nunca a nosso serviço.

E, então, a ciência deixa de ser apenas a explicação de universo para se fazer O instrumento do seu possível e progressivo controle. A velha profecia de Bacon de que O saber era poder tez-se realidade.

Com a aplicação da ciência aos problemas humanos, por meio dos conhecimentos teóricos e técnicos que entrou ela a desenvolver, as artes empíricas se fizeram ou se fazem, em grande parte, obsoletas e, em seu lugar, surgiram e surgem as tecnologias científicas, operando-se, afinal, a real integração dos dois métodos de saber, O racional ou teórico e O prático ou empírico, em um só método, O científico.

É a nova visão prática do mundo, em face dessa integração relativamente recente — na realidade de menos de cento e cinquenta anos — dos dois processos intelectuais da mente humana, que está agora lutando por se afirmar. Os dualismos entre saber mítico e saber empírico, depois entre saber racional e saber prático, entre saber teórico e saber usual, encontram-se, por certo, em fase de desaparecimento, mas, não sem choque, pois O espírito humano resiste muito à perda de hábitos milenares.

A sobrevivência dos dualismos agora, por exemplo, se insinua, de forma sutil, no dualismo entre O saber científico (O dos fatos) e O saber moral e social, isto é, dos valores, fins e objetivos da vida humana. Costumamos dizer que a ciência nos dá os meios, O poder; mas nada pode dizer em

relação aos fins com que aplicamos estes meios. Na realidade, ainda é a concepção do homem como algo de estranho à natureza ou ao universo. Quando muito se aceita que certos fins, como saúde, conforto, segurança física, os fins chamados práticos da vida, podem ser e são resolvidos pela ciência. Mas, os fins tidos como altos, nobres, superiores, sobre estes nada pode dizer a ciência...

esta é a última forma que assume O velho dualismo, produzindo, como consequência, O progresso das técnicas chamadas materiais e a estagnação dos costumes sociais, morais e políticos.

Por certo que O conhecimento dos fatos e suas leis e O conhecimento dos valores, isto é, dos fins, objetivos e propósitos do homem, constituem campos diversos da investigação humana. Mas, não há razão porque O segundo não possa ser objeto do mesmo processo de descrição, análise e controle por que passaram os fatos do mundo físico. Conhecidos que sejam, cientificamente, aqueles valores, restará sem dúvida O problema de escolha e de preferência, isto é, O problema da aplicação de tal conhecimento, como, aliás, também no mundo físico, conhecidos os seus fatos e leis, resta O problema de sua aplicação aos fins humanos.

A ciência da eletricidade não nos manda fazer uma lâmpada ou um motor elétrico, habilita-nos a fazê-lo. E se os fazemos é para atender uma necessidade humana. Ora, as necessidades humanas são também fatos, que podem ser estudados, como são estudados os do mundo físico. A ciência ou ciências dos fatos sociais, econômicos, políticos e morais irão habilitar-nos, como as ciências do mundo físico, a realizar os fins humanos.

Mas, dizem-nos certos filósofos, esses fins são algo de arbitrário e inanalizável, são todo O mundo do bem e do mal, dos nossos gostos e desgostos, em toda a sua gama de caprichos, desejos e paixões, para sempre insusceptíveis de

regularização e controle. Estamos aí na terra de ninguém do mundo moral, onde impera a força irreprimível da "liberdade" humana. A ciência aumenta O poder do homem sobre a natureza, mas não lhe ensina a governar as suas escolhas, as suas preferências, os seus fins.

A realidade, porém, é que tais fins têm uma origem e uma história, surgem, afirmam-se, mudam e se desenvolvem, do mesmo modo que os processos do mundo físico. O homem tem crenças a respeito do inundo físico e a respeito dos fins por que luta, das diretrizes que deve adotar, dos bens que deseja atingir e dos males que pretende evitar. O estudo destas últimas crenças pode também ser feito cientificamente. A ciência também nos poderá dar a sua gênese e desenvolvimento, e revelar-nos O meio de as controlar.

Do mesmo modo que damos como certos e seguros os fins mais óbvios da vida: saúde, alimentação, casa, vestuário, etc. — os chamados "fins *materiais* da vida"; também haveremos de chegar a dar segurança e controle aos chamados fins superiores ou espirituais: O do governo da liberdade humana, O da realização da fraternidade e O da felicidade pessoal e coletiva. E, talvez, conforme lembra *J. Deioey*, esteja aí uma função específica da filosofia em nossa época.

O homem nutre hoje crenças a respeito do mundo físico, que a ciência lhe confirma e garante, e está a começar a ter conhecimento a respeito dos valores que regulam a sua conduta; a ciência lhe vai mostrar a gênese, desenvolvimento e praticabilidade de tais valores e, deste modo, lhe dar O controle dos mesmos. A função da filosofia seria a de mostrar como "esses dois modos de crer e conhecer — O dos fatos e O dos valores — podem mais eficaz e frutuosamente se relacionar um com O outro" (Dewey), de jeito a permitir que O melhor conhecimento científico regule a nossa conduta prática, em todos os seus múltiplos aspectos.

Para a filosofia se transformar nessa disciplina da conduta humana, à luz do melhor conhecimento científico existente e tomando-o como base, será, porém, necessário que

se interrompa a milenar tradição que faz da filosofia a busca de uma realidade absoluta, transcendente, superior ou anterior ao mundo, em que a mente humana se refugie.

Muito pelo contrário, a filosofia se terá de fazer a mais terrena das disciplinas, ocupando-se exatamente da aparentemente modesta, mas realmente essencial e imensa tarefa de ordenar e inspirar a "prática" da vida humana. Aliás, este teria sido O objetivo da religião, sempre que crenças religiosas tiveram real vitalidade... A filosofia seria hoje quiçá sua humilde substituta, devotando-se à tarefa de estudar como, em face do espantoso alargamento da praticabilidade dos desejos e aspirações humanas, resultante das conquistas e do progresso da ciência, pode cada um dos homens conduzir a sua vida para a plena realização de si-mesmo e contribuir, ao mesmo tempo, para que todos os demais indivíduos da espécie logrem O mesmo desiderato.

Tais considerações não nos afastam do nosso tema, antes sublinham a necessidade de vencer O último dualismo em que se debate O espírito humano. Estamos em pleno processo de aplicação — diria antes integração — cada vez mais ampla da ciência à vida, e este fato vem transformando a cidade humana, com ímpeto que não seria exagerado chamar de revolucionário.

Primeiro, acreditou-se demasiado cândidamente, que a ciência de si e por si mesma toaria seus corretivos. Todavia, a ciência, talvez para contornar O inevitável conflito, não com a religião, mas com a teologia e as filosofias dela decorrentes e nela inspiradas, refugiou-se no mundo dos fatos e suas leis, e por muito tempo ignorou e ainda faz por ignorar O mundo propriamente dos valores. E tanto isto fez, que não faltam hoje os que acreditam não haver saída senão na volta atrás aos cânones normativos da tradição clássica grega ou até medieval. A solução, entretanto, está em levar avante a ciência até a nova área, essa hoje terra de ninguém, onde impera a "vontade" humana e em elaborar, com a experiência de hoje e os métodos de hoje, de precisão e segurança,

em relação aos valores do mundo moral, social e político, os conhecimentos científicos necessários para a formulação dos novos cânones que agora nos possam dirigir, como os cânones clássicos e medievais dirigiam O homem nessas passadas épocas.

Seja em política e organização social e econômica, seja na vida pessoal e coletiva, O certo é que há necessidade de retomar os objetivos da vida e, em face das novas condições, mostrar como os valores — materiais e espirituais — podem ser mantidos e ampliados, para O maior enriquecimento possível da existência de cada um e de todos, no conjunto da espécie humana. Nenhum outro problema é maior, nem mais urgente e anais prático, do que este, e nenhum outro constitui desafio mais poderoso à inteligência humana, no que tenha ela de melhor, mais fino e mais alto. Identificado O processo do saber prático e do saber científico, temos que elaborar uma filosofia que, realmente, os integre em um só corpo de crenças, relativas ao mundo físico e ao mundo moral, capaz de nos conduzir e guiar nesta etapa convulsa a que chegamos de nosso desenvolvimento.

Sempre que a inteligência humana passa por um período de liberdade — e por liberdade se entenda a ausência de controle imposto e externo ao seu desenvolvimento — há como que uma safra miraculosa, e a mente humana explode em riquezas de imaginação e observação, que abrem novos horizontes à sua suprema aventura. Foi assim entre os gregos, no seu período áureo, e assim com Epicuro e os Estóicos; e assim no Renascimento, com O Humanismo e a Reforma; e foi assim, no século dezessete, em movimento que se estendeu até O século dezenove. Agora, neste século vinte, de novo se reacende, e como nunca, a necessidade dessa liberdade para uma tomada de consciência e uma nova superação.

A etapa de hoje será a definitiva consagração da visão prática da vida, em que O homem integrado em seu mundo, busque a sua segurança e a sua certeza, não já em um outro mundo, seja O da razão absoluta dos gregos, seja O do sobrenatural da teologia, mas nos controles científicos que lhe permitam dirigir O mundo material e lhe comecem a dar efetivamente O controle do mundo social e moral.

E nunca precisamos tanto de liberdade para O pensamento como nesta fase de crise e transição, em que teremos de abrir ou dilatar O horizonte humano, na sua nova, mas ainda perturbada visão científica, isto é, prática do mundo,

O próprio vigor da transformação em curso, entretanto, leva não poucos a voltar as costas até a franquias ou conquistas já admitidas e pressentir perigos na marcha livre do pensamento. São velhos temores que renascem e que, sob certos pontos de vista, não nos devem surpreender...

Com efeito, a nossa espécie existe, digamos, há um milhão de anos, mas somente há pouco mais de seis mil anos descobriu a agricultura. Há apenas uns dois mil e quinhentos anos, descobriu a sua própria inteligência e criou a filosofia. Apenas há uns trezentos anos atrás, descobriu propriamente a ciência, como a concebemos hoje. E somente há uns cento e cinquenta anos, aproximadamente, entrou a aplicá-la à vida, sob a forma de tecnologias e em substituição às práticas e artes empíricas das lentas civilizações anteriores.

Será assim acaso estranhável que O homem ainda não tenha perdido seus velhos terrores e vacile ante os resultados de sua própria infância científica? Nesta infância, com efeito, estamos, com os nossos modestíssimos progressos, em ainda modestíssimas parcelas da humanidade...

Onde estão a pequenina ciência de três séculos de idade e as ainda menores tecnologias de pouco mais de um século? — Circunscritas a parte da península européia, às Ilhas Britânicas, à América do Norte, à União Soviética e, saltando aqui e ali, a pequeninas manchas, em todo O resto da terra. dos dois bilhões e meio, se tanto, de seres humanos, talvez nem sequer meio bilhão já se possa plenamente considerar

beneficiário das transformações que se vão operando no sentido de ampliar a liberdade humana, isto é, a praticabilidade dos propósitos, desejos e aspirações do homem.

Apezar de ser assim evidente O nosso estado de infância em relação à ciência, não faltam os que começam a assustar-se com O seu desenvolvimento e a necessidade de uma tomada de posição em face da revolução que vem provocando. Os novos processos de pensamento, que O método experimental introduziu, dando nova força e eficácia às nossas especulações conceptuais, suprimiram, de fato, muito dos pretendidos encantos pitorescos e poéticos do passado, e, do mesmo passo, deram ao homem poderes que ainda não sabe ele manipular devidamente. E isto O tem levado a descreer até de muitos dos valores que se já habituara a admirar e a amar. Tudo isto, porém, — salvo desarvorado pessimismo — nada mais é do que O resultado daquela mesma infância da ciência e de nossa remediável e conseqüente imaturidade intelectual.

Estamos, com efeito, em uma fase de "exploração" dos resultados da ciência, que se poderia equiparar à dos "conquistadores" e piratas da era que se seguiu aos grandes descobrimentos, e que não data de um passado remoto. Deslumbrados com as possibilidades da produção, estamos a "explorá-la" anárquica e extravagantemente; deslumbrados com as possibilidades da distribuição, estamos a tentar "monopolizá-la" para proveito de alguns; deslumbrados com as possibilidades da comunicação, estamos a utilizá-la para fraudar a verdade, vender tolices, editar comercialmente O espírito humano, levando-a à busca ininteligente de falsos confortos e de formas elementares e gregárias de inépcia coletiva.

Mas, nada disto é produto da ciência, e sim O resultado dos que a exploram, nesta fase inicial do enriquecimento humano, tomados do susto ainda primordial de que tal enriquecimento, como os anteriores, não passe de simples privilégio de alguns, que importa em conquistar, assim, de assalto, sob pena de desaparecer ou não chegar para eles...

Confesso que contemplo toda essa impaciência não sem alguma apreensão, — seja a *dos capitalistas* que julgam que a riqueza lhes vai escapar das mãos, seja a *dos comunistas*, que julgam necessário impor à força O progresso material, — mas, não consigo que minha apreensão obscureça a crença em que estou de que O homem superará mais esta crise e se habituará à posse da ciência, saindo da fase de alquimia econômica e social, não para nenhum milênio, mas para enfrentar adequadamente os problemas bem mais interessantes que o esperam, quando O problema material básico (este terrível problema em que se vem esvaindo) ficar, afinal, resolvido, e, na progressiva e nova estabilidade em que ingressar, volte O homem a cuidar dos problemas da distinção humana, não já de uma classe nem de alguns indivíduos, mas de todos e cada um dos indivíduos componentes da sociedade.

não se creia que esteja aqui a manifestar a ingenuidade de um entusiasmo, de muito já superado nos tempos áridos e ácidos deste nosso século. Duas guerras mundiais, nazismo, facismo, socialismo revolucionário ou comunismo, capitalismo reexaltado, guerra fria, corrida armamentista sem igual, bombas atômicas e de hidrogênio, ameaças de retaliações maciças, nada disto seria, talvez, de ordem a permitir as considerações quiçá otimistas, que acabo de fazer.

Desejo correr O risco de assim parecer ingênuo, mas, repetir-lhes que, a despeito de tudo isso, continuo a julgar razoável O otimismo do nosso tempo.

Examinemos, embora ligeiramente, os motivos que julgo haver para alimentar esse otimismo.

que os novos poderes de que O homem moderno se vê possuidor, a sua, sob certos aspectos, prodigiosa economia e a tremenda praticabilidade de todo e qualquer projeto de ordem material, entre as nações desenvolvidas, seja resultado de maior conhecimento científico, não há, creio, dúvida possível. Os Estados Unidos ou a União Soviética somente são O que são, em virtude de avanço tecnológico a que ambas chegaram. Tanto é isto verdade que os sistemas sociais e políticos são diversos ou até opostos, mas os resultados são semelhan-

tes, - O que faz pensar, senão prova, que, para O progresso material, não importa, tanto aqueles sistemas, quanto a aplicação maior ou menor da ciência...

Ora, como consequência de uma tal verificação, lançou-se a humanidade no que podemos chamar um estado revolucionário. toda humanidade passou a vêr que esse progresso O progresso material, também lhe pode suceder. E a ebulição em que entraram os povos diante de tal fato — nesta nossa América, na África, Ásia e na Europa — é de tal ordem que, a despeito da imensa força dos países já desenvolvidos a atitude geral destes países já não é de truculência, mas de certo respeito ante a espantosa inquietação. Numa época em que os fortes nunca foram tão fortes, os fracos estão revelando um poder que nunca tiveram...

Assim, de modo geral, a despeito de todos os temores de catástrofe, O clima bem considerado da humanidade já não é O mesmo da antiga truculência colonialista, de que foi ainda incrível ilustração a trágica aventura de riqueza do rei Leopoldo da Bélgica, no Congo, já em fins do século passado e princípios deste século, para dar um exemplo somente.

de modo geral, pois, a despeito das ameaças, que ninguém pode negar que existam, dos dias que correm, temos motivo de esperar que as cousas não sucedam pelo pior, mas que se conjure O imenso poder dos fortes com a imensa aspiração dos fracos, levando-nos a uma cooperação nova ou de nova espécie, para uma ordem mundial mais justa e mais equitativa.

Mas, se este é, propriamente, O clima mundial, já O clima dentro de cada nação poderá ser encarado com igual otimismo? E O clima pessoal de cada indivíduo, O estado de espírito de cada um de nós é igualmente, senão bom, promissor?

Reconheço que a resposta, longe também de ser óbvia, já não é tão fácil. As forças liberadas pela ciência são demasiado amplas para O controle individual e não há negar

que estamos vivendo um período em que O indivíduo se sente meio perdido, podendo desenvolver estados de espírito, ou de raiva impotente ou de indiferença passiva, ambos perigosos e talvez fatais para a civilização.

esse, parece-me, O ponto crucial e realmente perigoso do nosso momento histórico. Vejamos como podemos focalizar tal perigo e se há sinais de saída para ele.

O progresso científico criou técnicas de trabalho de caráter mais coletivo do que individual; tornou possíveis imensas concentrações humanas; propiciou, pelo transporte fácil, organizações de imensa amplitude e, de modo geral, está unificando as nações e, sob certo aspecto, O mundo inteiro, em uma gigantesca organização, manipulada por governos e forças econômicas, constituídos de pequenos grupos de pessoas, transformadas, assim, em seres extremamente poderosos ...

A nova ordem gigantesca e mecânica e a extrema interdependência humana colheram O homem moderno numa fase de educação individual extremamente limitada, mesmo nos países mais avançados, e de quase nula educação coletiva e política. Daí, dois efeitos e dois perigos. O cidadão passou a se sentir emaranhado em uma ordem tão complexa e de dinâmica tão remota para êle, que não consegue perceber O valor de sua atuação individual ou de sua participação, quando partícipe se considere, assumindo então uma atitude de indiferença e irresponsabilidade, cujas conseqüências não podem deixar de ser maléficas para sua conduta individual e coletiva. Por outro lado, os governos e as forças econômicas, ou sejam os funcionários e os homens de empresa, transformados em forças poderosíssimas, também entraram a agir com certa irresponsabilidade, conseqüência, inclusive, de um real e fundamental estado de ignorância, em relação aos problemas que a nova ordem suscitou e suscita.

Vejam bem que não estou a analisar O poder absoluto do funcionário público, por exemplo, num estado "totalitário", mas O seu poder inclusive no estado democrático. Mesmo no estado democrático, as condições de vida do homem são

as de submissão a uma ordem que êle já não controla, dada a amplitude de seu alcance e aos detalhes de sua ingerência. Se essa ordem se fizer injusta e inhumana, haverá meio de poder O homem dela se libertar ou de modificá-la pela sua atuação voluntária? Ou, não lhe restará outro meio senão submeter-se, como se vem submetendo?

Duas grandes experiências sociais, uma recente e outra de cerca de dois séculos, vêm produzindo métodos capazes de dar eficácia à ação individual, sem a qual O homem deixará de ser homem para se fazer uma simples engrenagem da ordem coletiva. A mais recente foi a de Gandhi, na luta pela independência indiana: a resistência individual pela não violência. A outra é a do governo democrático, como O conceberam os anglo-saxônios, pelo auto-governo local, pela cooperação voluntária e pelo regime da maioria.

A resistência não violenta, a desobediência civil de Thoreau, ou a *satyagraha* de Gandhi, representa O método de ação para situações de opressão e de força aparentemente invencíveis. Experimentado como já foi, tudo leva a admitir que pode vir a ser usado pelo homem, em casos novos, não havendo assim, motivo para crer, que seja impossível lutar contra a opressão e a força, mesmo quando tomam os tremendos aspectos da opressão e da força, nos dias de hoje.

O governo democrático é O segundo método para corrigir os perigos da concentração de poder material e de poder econômico da vida moderna. Mas, O governo democrático, para se conservar democrático e se aperfeiçoar como tal, exige cuidados especiais dos governantes e dos governados. Exige, primeiro, a mais extrema divisão do poder político, por meio de um regime da maior descentralização possível. Tudo que puder ser confiado à responsabilidade local e à cooperação voluntária dos indivíduos, lhes deve ser confiado. E O regime eleitoral, por outro lado, deve ser de ordem a dar ao indivíduo O sentimento de que seu voto conta. de sorte que todo sistema em que isto não fique muito claro, como sucede com certas modalidades, por exemplo,

do sistema proporcional, concorre para que a democracia, como regime de responsabilidade, perca a confiança que deve inspirar.

No fundo do regime democrático de governo descansa O velho conselho Kantiano: O homem é O fim de si mesmo. É necessário que não se sinta êle utilizado nem pelo Estado, nem por oligarquias, nem por outrem — mas livre em sua devoção, em seu trabalho, em sua vida. Nesta medida, se sentirá responsável e, como tal, um ser social e moral. Porque a moralidade não é uma questão destes ou daqueles costumes: são mesmo historicamente diversíssimos os costumes e instituições humanas. Mas é, sim, questão de como nos comportamos em face aos costumes, existentes ou em formação, da atitude leal e inteligente, à luz das conseqüências dos nossos atos, com que os defrontamos, buscando torná-los tão benéficos a nós e aos outros, quanto possível.

Ora, para tal, — e O dizemos voltando ao fulcro de nossas considerações principais e ao segundo grande fundamento da democracia: nenhuma atitude será mais fecunda do que a atitude científica. Tal atitude significa, em essência, a negação de qualquer dogmatismo e a permanente confiança nos métodos organizados de usar a inteligência, tais como se apresentam no mundo da ciência; capazes de progresso e de perene auto-correção. A idéia de causalidade e O método de tudo julgar à luz das conseqüências constituem, na realidade, uma regra de confiante vigilância, que nos pode levar, na vida política, na vida social e na vida moral, aos mesmos progressos a que já nos levaram, na vida material.

O aparente, só aparente efeito desagregador da ciência, em sua aplicação à vida, decorre de que adotamos, (quando O adotamos) O método científico em nossos problemas de ordem material, e métodos pré-científicos ou anticientíficos em nossos problemas sociais, políticos e morais. Se usássemos, quanto às nossas instituições de natureza social, O critério científico, poderíamos até tê-las mudado, em alguns casos, para pior; mas, O método depressa nos revelaria os erros

e estaríamos em condições de progredir, quanto a elas, do mesmo modo que progredimos ou mudamos nas artes chamadas materiais da vida. O que não podemos é mudar as condições materiais da existência e fechar os olhos às mudanças inevitáveis, por conseqüentes, dos outros aspectos da vida. O que importa é analisar e estudar, para proceder, segundo O método aprovado da ciência, de acordo com O que melhor e mais perfeitamente tivermos apurado.

Calcula-se hoje que estamos a progredir de uma década para outra na proporção de um para dois, no desenvolvimento de novas tecnologias. Sabeis O que isto significa? que se considerarmos igual a 1 O índice do progresso na década de 890 a 900, isto é, na última década do século XIX, O índice da nossa década de 50 a 60, será 64. Entre 1890 e 1960, teremos multiplicado O nosso progresso 64 vezes. E assim está acontecendo, na verdade, embora não em todo mundo e para toda a humanidade. Qual não seria O nosso progresso político e moral, no dia em que adotássemos O mesmo caminho, nestes setores bem mais importantes para a vida humana?

A ciência nos está dando O progresso material e também nos dá, O que é mais importante, um método de permanente revisão deste mesmo progresso. O impacto das mudanças ocorridas só não é integralmente benéfico, porque muitas das suas conseqüências não são analisadas e julgadas pelo mesmo método que as produziu.

O problema não é, não deverá ser nunca, porém, O de voltar atrás, nem O de deblaterar contra a natureza humana, mas, O de buscar criar para O homem condições de conhecimento e responsabilidade suficientes para êle se comportar, hoje, reajustadamente, como se julga que se comportava antigamente, de acordo com os padrões e normas das respectivas épocas.

A extensão da ciência ao mundo dos valores virá completar a obra da ciência, iluminando a visão prática e terrena da vida, que ela já produziu, ou está inspirando, com O

sentimento das riquezas morais e espirituais da nova existência do homem num mundo por ele conquistado e domesticado.

de todas as falácias de nosso tempo, nenhuma conheço mais grave do que a de dizer que a falta de verdade dogmática nos levaria ao cepticismo total e ao nihilismo.

A ciência não é ceptica, embora falível. A falibilidade é uma forma negativa de indicar a sua capacidade de acertar. A ciência, quando erra, tem, insisto, nos seus próprios métodos a sua própria correção. Logo, nenhuma outra direção pode ser menos ceptica e, ao mesmo tempo, mais humilde e mais vigilante. A generalização do espírito científico a todos os aspectos da vida é, nos dias de hoje, o mais seguro penhor do progresso político, social e moral do homem, e, em verdade, seu melhor guia, seu melhor conselheiro e seu melhor viático.

## BASES DA TEORIA LÓGICA de DEWEY

Está claro que não me anima O propósito de apreciar, aqui, toda a filosofia de *John Dewey*. Um dos seus críticos, procurando examinar os pressupostos dessa filosofia, não se arreceia de enumerar nada menos de dez — organicismo, empiricismo, temporalismo, darwinismo, praticalismo, futurismo, inteligência criadora e evolução emergente, continuidade, moralismo, educacionalismo — cada um dos quais exigiria um estudo cuidadoso.

como uma das formas de análise das filosofias seria, na verdade, a análise dos pressupostos em que se fundam e de onde partem as coordenadas do seu horizonte intelectual, para analisar toda a filosofia de Dewey teríamos de examinar cada um daqueles pressupostos e os múltiplos ou, pelo menos, diversificados universos que, de todos aqueles pontos de vista, nela se pode divisar. Na impossibilidade de realizar tal tarefa, procurarei fazer uma exposição das "*bases da teoria lógica de Dewey*", examinando, assim, uma das maiores contribuições do filósofo americano, de onde justamente decorre toda uma nova teoria da educação, que vem revolucionando, desde que foi formulada, os processos educativos de nossa época.

A filosofia, para *John Dewey*, é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajus-

tamento) entre a tradição e O conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e O presente que flue, cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais precipite e amplo, ou seja entre O que já foi e O vir a ser, de modo a permitir e até assegurar integrações e reintegrações necessárias do *velho* no *novo*, já operante quando não ainda dominante, — e isso, tudo isso, por meio de uma crítica pertinente e percuciente, que distinga, selecione e ponha em relevo os elementos fundaméntais da situação ou do momento histórico, no propósito, sempre, de formular (ou reformular) não tanto *verdades*, como *perspectivas*, ou sejam interpretações, valorizações e orientações que nos guiem a aventura da civilização e da própria vida.

não falta quem afirme vivermos em uma época de confusão filosófica, sem diretrizes unificadas, perdidos entre múltiplos caminhos. No entanto, como diz Dewey, as brigas dos filósofos são brigas de família. Todos se encontram na *premissa comum*, em que se firmam, de uma "realidade" superior à precaridade e contingência do universo. Divorciados, assim, do caráter essencialmente contingente e temporal desse mesmo universo, análise, se perdem nos particularismos dos seus respectivos temperamentos.

A filosofia de *John Dewey* (como a de *James* e a de *Peirce*, e na Europa, até certo ponto a de *Bergson*) refoge a essa comum obsessão dos filósofos e, pelo contrário, apoia-se na própria contingência e precaridade do mundo, fundando a interpretação do homem e do seu meio e O sentido da vida humana no próprio risco e aventura do tempo e da mudança. A contingência mesma do mundo faz dele um mundo de oportunidades, um mundo em permanente reconstrução, um mundo em marcha, com suas repetições e suas novidades, cousas acabadas e cousas incompletas, uniformidades e variedades, em que O presente é uma junção entre um "teimoso passado" e um "insistente futuro". nesse imenso processo há, ao lado do determinado, regular e irrecor-

rível, O indeterminado, O irregular, O recorrível; ao lado do fatal, O eventual; e daí ser possível a ação e a direção. O homem constitui um dos agentes, entre os muitos outros agentes — cósmicos, físicos e biológicos — da transformação do universo. O instrumento dessa contínua transformação é a experiência concebida como uma ocorrência cósmica. O inorgânico, O orgânico e O humano agem e reagem, pela experiência, num amplo, múltiplo e indefinido processo de repetições e renovações, de ires e vires, de uniformidades e variedades, de fatalidades e imprevistos, graças a cujo processo se tornam possíveis, de um lado, a predição e O controle e, de outro, a oportunidade e a aventura.

Todos os seres vivos agem e reagem em seu meio, alterando-se e alterando O universo. E O homem exalta esse processo de interação e experiência. Graças à linguagem, torna a experiência cumulativa e, com O auxílio do seu registro simbólico, ela mesma objeto da experiência. Essa experiência da experiência O leva à descoberta das suas leis, com O que acrescenta uma dimensão nova ao universo — a da direção da experiência, abrindo as portas a desenvolvimentos insuspeitados nas ordens e desordens, harmonias e confusões, seguranças e incertezas do mundo, que constitui O seu meio e que ele passa a transformar em seu benefício.

As leis da experiência, obtidas pela reflexão sobre a experiência, são as próprias leis do conhecimento e do saber, que O homem traz ao mundo como um fator novo para a sua evolução. Daí dar Dewey à sua filosofia da experiência é à teoria da indagação ou da investigação — ("theory of inquiry"), que representa a lógica da experiência e da descoberta, a importância que lhe dá, considerando a sua hipótese ou teoria lógica, ou outra que a substitua com idêntica amplitude e finalidade, não O suficiente para harmonizar a casa dividida do pensamento humano, mas a condição necessária para se tornar possível a restauração da unidade e integração que, em outras épocas, teria perdido O homem gozar em sua vida no planeta, então em condições simples e limitadas,

agora em condições de culminante complexidade e amplitude.

A essência da hipótese ou teoria lógica de Dewey consiste, em última análise, na generalização do chamado método científico, não só a tôdas as áreas do conhecimento humano, como também ao próprio comportamento usual e costumeiro do homem. A lógica ou teoria do conhecimento de Dewey, ("Logic — theory of inquiry"), funda-se, com efeito, no exame do processo de adquirir O conhecimento.

como conseguimos nós O conhecimento? não parte ele do conhecimento como um produto acabado, para indagar de sua validez ou de sua possibilidade, mas dos fatos crus da existência: que faz e como faz O homem para obter O conhecimento? Se fôr possível descrever a experiência humana do conhecimento, aí se deverão encontrar os elementos para uma teoria dessa experiência, isto é, a teoria da investigação, da busca do conhecimento, que seria a própria lógica, no seu objetivo último.

Ora, O conhecimento, diz Dewey, é O resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação. A perplexidade é uma situação indeterminada e O conhecimento é O elemento de controle, de determinação da situação. Se tudo, na existência, transcorre em perfeito equilíbrio, não há, propriamente, que busco, um *re-conhecer* automático. Quebrou-se porém O equilíbrio. Ouço, digamos, um ruído estranho, ou significativo, ou inesperado. Algo sucedeu e O *meu* mundo se perturbou. Procuo vêr O que é. Observo, indago, investigo, apuro e verifico. *Sei*, então, O que se deu. Restabelece-se O equilíbrio e prossigo em minha atividade. Conhecer, saber é, assim, uma operação, uma ação que transforma O inundo e lhe restaura O equilíbrio- Estou agora seguro, *sei*, voltei à tranqüilidade e posso dar livre curso à vida. A situação *indeterminada* tornou-se *determinada*, ficou sob controle, em virtude do *conhecimento* que adquiri. Saber, assim, não é *aprender* noções já sabidas, não é familiarizar-se com a bagagem ante-

rior de informações e conhecimentos; mas, descobri-las de ivo, operando como se fôssemos seus descobridores originais. "Tomar O conhecimento já formulado ou apontar para este conhecimento não é, diz expressamente Dewey, um caso de conhecimento, tanto quanto tomar um formão de uma caixa de ferramenta não é fazer este formão."

O conhecimento, pois, é O resultado de um processo de indagação. E a marcha deste processo de pesquisa é O que Dewey chama de *lógica*. Vale dizer: lógica é O processo ilo pensamento reflexivo; "conhecimento" é O resultado deste processo; O "já com operar a investigação ou a pesquisa. Mas este material só será devidamente, adequadamente utilizado, se, no processo pelo qual O tivermos adquirido ou aprendido, tivermos operado como se êle houvesse sido descoberto por nós próprios.

não esconde que, à primeira vista, a hipótese de Dewey chega a parecer desconcertante, de tal modo se alteram os conceitos usuais a respeito do que é saber, aprender, estudar, etc. Sempre que observamos, entretanto, alguém que *sabe* e como procede este alguém, seja um grande matemático, um grande artista, ou O nosso serralheiro, veremos que somente *sabe* porque *procura* descrever — os problemas que seu campo de conhecimento lhe oferece. O seu saber significa capacidade de localizar e definir a dificuldade, capacidade de descobrir e *utilizar* os "dados" da situação e os conhecimentos já existentes, e de manipulá-los devidamente para chegar a conclusões fundadas, porque verificadas ou comprovadas.

Fora disso, não há *saber*, mas apenas hábitos, mais e menos felizes, de usar palavras, de falar sobre as cousas, de descrever e classificar fatos e idéias, podendo levar, nos melhores casos, a certas satisfações de natureza estética, a estimular a imaginação para certos estados agradáveis de meia-compreensão. *Saber*, porém, no sentido da linguagem comum ou da linguagem dos sábios — que é a mesma — não haverá em tais casos. Daí não ser raro, sobretudo entre nós, considerarem-se os triunfos intelectuais como triunfos estéticos:

"Saiu-se admiravelmente!", "Impressionou muito bem", "Você esteve ótimo", "Falou muito bonito, etc, etc. Há uma deliciosa ironia e uma penetrante intuição nesta nossa forma, tão popular, de se julgarem os triunfos de conhecimento *sobre* as cousas, a que nos levam os hábitos da lógica tradicional, de definição e demonstração apenas.

A lógica de Dewey e sua correspondente teoria do conhecimento, pelo contrário, tornam a *operação experimental* essencial ao processo do conhecimento. Lógica não é a teoria do "conhecimento adquirido" nem a da sua "demonstração"; mas, sim, a teoria do "processo de adquirir O conhecimento", no qual O "conhecimento adquirido" é O termo limite, O termo final.

A filosofia, para Dewey, é um processo de crítica, isto é, de discriminação, seleção e ênfase, pelo qual se descubram os elementos e critérios de direção e orientação da vida humana, em toda a sua extensão e complexidade. A filosofia é uma teoria da vida. E a lógica, em última análise, uma teoria da vida intelectual, isto é, uma teoria do pensamento, da experiência reflexiva.

O escolha geral das teorias filosóficas do conhecimento consiste em seleções e ênfases falazes. E é para evitá-lo que parte Dewey da análise e do processo mais primitivo da tentativa de pensar do homem — "dúvida — investigação" — e constrói, à luz desta análise, O seu sistema de "formas" e critérios lógicos. Todos os termos do processo lógico sofrem uma reformulação. E esta reformulação não a reputa Dewey mais verdadeira do que outras, pois, a questão, nas teorias, como são hoje concebidas, não é de verdade, mas de plausibilidade, de validade, de eficácia. Consegue a sua hipótese cobrir todo O campo dos fatos lógicos e explicar as suas dificuldades? A realidade é que a sua teoria pode não ser explicitamente aceita, mas é efetivamente praticada, tanto no processo empírico de obtenção do conhecimento, quanto no processo científico, que corresponde a um refinamento e enriquecimento do processo empírico, não havendo entre ambos senão diferenças de grau, de precisão e de segurança.

Para Dewey as próprias "formas" lógicas *se originam* no processo de indagação, inquérito ou investigação. não pré-existem ao processo de indagação; mas, *formam-se* no e pelo processo mesmo de indagação, e são os instrumentos de direção e controle desse processo. Foi a necessidade humana *de indagar, de inquirir, de pesquisar* que produziu as formas lógicas, de que nos utilizamos em nosso modo de pensar e em que nos fundamos para nos conduzir inteligentemente na vida e obter os conhecimentos e O saber.

A teoria lógica de Dewey é "a de que todas as formas lógicas (com as suas características próprias) *originam-se* da operação de investigação e dizem respeito ao *controle* desse processo de investigação, de modo a levá-lo a produzir *asserções garantidas*".

Dewey identifica, assim, a lógica com a metodologia e com O método científico. Sua hipótese é a de que O método experimental ou científico de pesquisa é a própria lógica. esta, a hipótese que Dewey opõe às demais hipóteses ou teorias das formas lógicas.' Para êle estas formas decorrem e resultam da atividade de investigação, na qual se podem encontrar os princípios e critérios necessários à direção orientada e eficaz de nossas atividades intelectuais.

A primeira objeção seria, como admite O próprio Dewey, a de que O processo de investigação *pressupõe* a lógica e não pode ser êle próprio *fons et origo* das formas lógicas. Por menos provável que O pareça, entretanto, a realidade é que O processo elaborou e está a elaborar estas "formas" lógicas. Todo avanço no processo de obter O conhecimento proveio de .auto-correção deste mesmo processo. Todo O progresso científico moderno — "experimental" — é um progresso por auto-correção do processo de investigação. Desde O começo, O homem é O animal que pergunta, que indaga, que busca — e que responde e acha. O processo pelo qual conduziu sua busca constitui a história do pensamento humano. E tal história é também a história das formas lógicas, que não são exteriores ao processo de pensar, mas originadas e originárias da própria experiência de pensar. — que é pensar, senão indagar e buscar a solução de um problema,

de uma dificuldade? — Se a indagação é O início; O fim, como objetivo em vista e como término, é O estabelecimento de uma situação que *responde* à indagação, que *resolve* a dúvida, dando lugar à *crença* e ao *conhecimento*, que Dewey prefere chamar "assertibilidade garantida" (warranted assertibility) ou "asserção garantida" (warranted assertion), preferindo a primeira forma, potencial, para indicar que todo *conhecimento* é um produto provisório de investigações competentes e não algo que exista por si e seja, por uma vez, definitivamente estabelecido.

Racionalidade, razoabilidade ou *razão* significa apenas relação, adequação entre meios e fins, como é aliás O seu sentido usual. Transformou-se esta relação em uma faculdade — a "Razão", pela qual O homem conquistaria as verdades primeiras, os axiomas, as evidências por si mesmas. Hoje, sabe-se que todas as evidências são postuladas, são apenas definições, nem falsas nem verdadeiras, que têm de ser julgadas em face das conseqüências que se lhes seguem ou que lhes são implícitas. Tanto em matemática quanto em física, hoje, fórmulas e postulados servem de base a deduções desenvolvidas de acordo com regras precisas de implicação. Mas, O valor da dedução não é determinado pela correção do método dedutivo, que se lhe aplicou, e sim pelas operações de observação experimental que vão, no final, determinar O valor científico do princípio deduzido. A hipótese de Dewey consiste na generalização da relação "meios-conseqüências", característica da pesquisa matemática e física. todas as formas lógicas são ex-conseqüências, orientadora da investigação adequadamente "controlada", controle correspondendo a métodos de pesquisa desenvolvidos e aperfeiçoados no próprio processo, per-

(\*) Dewey prefere a expressão "warranted assertibility" a crença e saber, porque julga estas últimas expressões ambíguas. "Crença" significa, ao mesmo tempo, certo estado mental e O que é acreditado, e "saber" significa O resultado de investigação competente e controlada e simultaneamente O "sabido", como algo independente de qualquer referência com O processo investigação.

manentemente repetido e renovado, da contínua pesquisa, em que se transformou O esforço intelectual do homem.

Tomemos os próprios "primeiros princípios" — *de identidade, de contradição e do terço excluído*. Segundo Dewey, estes princípios representaram a se estabelecer no curso imemorial da indefinida indagação humana. Praticamente, isto significa que tais princípios são os invariantes dos *objetos* ou situações com que lidam os processos de investigação. Teoricamente, a posição de Dewey, ao considerar tais primeiros princípios como resultados formulados do próprio processo empírico de inquérito, elimina O desconcertante "problema" da sua existência *a priori* ou da sua externalidade ao processo de pesquisa, e abre caminho para novos desenvolvimentos lógicos. Acompanhando Peirce, considera-os "primeiros" porque são os princípios *orientadores*, ou de direção. Resultaram da formulação de hábitos de operação em relação a inferências, capazes de produzir conclusões seguras no processo de pesquisa ou investigação, frutuosos para novas investigações ou pesquisas. São "princípios", porque correspondem a formulações tão amplas e gerais, que se aplicam a qualquer objeto particular, sendo por isto formais e não materiais, embora sejam *formas* da matéria sujeitas, em cada caso, à investigação ou pesquisa. E sua validade decorre da coerência das conseqüências produzidas por tais hábitos de inferência, de que são a expressão articulada.

Se hábitos são modos ou maneiras de agir; hábitos devidamente formulados transformam-se em "princípios" ou "leis" de ação. Não são *premissas*, mas *condições* a serem atendidas e obedecidas. O conhecimento destas condições permite orientar-nos, ter à mão um começo de direção e de prova, no tratamento dos elementos da investigação.

A hipótese de Dewey, cujos fundamentos vamos passar a examinar, faz da lógica uma ciência experimental e, como tal, progressiva, cujo objeto é determinado *operacionalmente* (operações com material existencial e operações com, símbolos) e cujas "formas" são postulados, isto é, convenções cons-

traídas especulativamente e comprovadas pela experiência, podendo assim mudar. Sendo uma ciência natural, contínua com as teorias físicas e biológicas, nem por isto deixa de ser social, porque lida com O humano e O humano é *naturalmente social*. Além disto, a lógica é uma ciência autônoma, no sentido de que suas "formas", princípios, normas ou leis decorrem do estudo da "investigação ou indagação ou inquérito", como tal, e não de algo externo, sejam intuições apriorísticas ou pressupostos metafísicos.

não é possível, numa conferência, reproduzir todo O tratado da lógica da investigação e da descoberta, que Dewey desenvolve em seu *Logic-Theory of Inquiry*, fundado em sua nova hipótese. Desejamos aqui, tão somente, mostrar, seguindo O nosso autor tão de perto quanto possível, as bases naturalísticas — biológicas e culturais — da sua teoria experimental da lógica e indicar algumas de suas conseqüências na unificação dos processos usuais e científicos de investigação, ou seja da busca do conhecimento de ordem prática e do saber de natureza científica.

Todo O universo é um conjunto de processos de interação, de atividades associadas, *de histórias* e de história, em que há começos, operações intermediárias e conclusões, que iniciam, por sua vez, outros processos e, assim, indefinidamente. Uniformidades, variedades, seqüências e conseqüências constituem, portanto, característicos do próprio cosmos, da própria natureza. neste mesmo universo, os seres vivos, dotados de energia organizada, ainda mais acentuam os traços aludidos, constituindo-se em outros e novos núcleos de ação e reação com O meio em que vivem e por que vivem. Os organismos, com efeito, não vivem em um meio — mas por meio de seus respectivos meios. Graças a uma tão sinérgica participação de uns nos outros, ambos se modificam, organismos e meios, fazendo-se e se refazendo, neste e por este intercâmbio. E tal atividade em comum, partilhada ou conjuga-

da, já contém, de logo seja dito, os elementos que, na vida superior, vão produzir O que chamamos de pensamento, de lógica, de razão e de inteligência, no plano humano e social.

O comportamento do ser vivo, com efeito, consiste num conjunto de atividades em série, pelas quais mantém O seu estado de adequação com O ambiente. Mesmo nos níveis mais elementares de vida vamos encontrar os elementos espaciais e temporais do processo ou norma fundamental: equilíbrio ou integração — distúrbio, tensão ou desequilíbrio — busca, manipulação ou operação — satisfação ou re-integração. Nesta seqüência, cada passo corresponde a uma situação real entre O organismo e O meio, envolvendo manipulações do meio e alterações do organismo, em interações, que redundam em uma nova relação, não simplesmente restauradora, mas re-integradora.

Dewey insiste nesse ponto, de real importância teórica, pois O ser vivo não tende nunca ao estacionário, mas a uma nova integração, contingente a um processo de desenvolvimento ou de crescimento, que, nos seres superiores, vai transformar-se em um processo praticamente indefinido. Quando O ser vivo é de ordem superior e dispõe de órgãos de locomoção e de receptores à distância, isto é, sentidos, as suas relações com O meio se fazem cada vez mais complexas, passando a existência a incluir *atos iniciais* ou *preparatórios*, *atos intermediários* e *atos finais*, com alternativas, solicitações contraditórias ou mesmo antagonicas, escolha e utilização deste ou daquele recurso, eliminação deste ou daquele obstáculo, enfim *um comportamento*, em que se prenuncia já a série — previsão, plano, experimentação, conclusão — que vamos encontrar mais tarde no homem.

O circuito do comportamento biológico compreende, assim, uma fase inicial ou "aberta", como diz Dewey, que corresponde a um estado geral de tensão do organismo, e uma fase final ou "fechada", que é a restauração da inter-ação integrada do organismo com O ambiente, com alterações reais de um e outro (pelo menos no caso dos organismos superiores), do primeiro, pela re-integração do seu equilíbrio dinâmico, e do

segundo (O ambiente), pelo estabelecimento de condições satisfatórias.

A modificação operada no organismo constitui O que chamamos de hábito, que consiste em mudanças de estruturas e é a base da aprendizagem orgânica. O hábito é a aquisição pelo organismo de certa propensão ou predisposição a atuar de certo modo, para chegar mais facilmente ou mais diretamente à fase consumatória do comportamento. Não é essencialmente uma inclinação à repetição, que se dá apenas quando O ambiente se conserva idêntico. Se houver alteração no ambiente, já O hábito se apresenta como a disposição para se reintegrar na nova situação, com as alterações de reajustamento indispensáveis.

Temos, pois, na própria atividade dos seres vivos, em geral, a matriz do comportamento lógico. A norma do comportamento biológico prefigura, segundo Dewey, a norma da atividade inquiridora que, no homem, vai se transformar em uma atividade em si mesma, na busca, na indagação, na investigação, no processo de obter O conhecimento pelo conhecimento, sem, entretanto, deixar de ser também O seu processo usual de permanente reajustamento, de ser vivo, primeiro, e, afinal, de ser humano. A lógica da investigação ou da busca do conhecimento é a réplica, em nível mais alto, da lógica germinal da atividade biológica. A investigação, pois, a indagação, O perguntar, a pesquisa, a "busca inquieta da verdade", como dizemos, não é algo que sucede na "mente", nem sequer no organismo, isoladamente; mas algo que caracteriza uma situação real do organismo e do meio, uma situação de desequilíbrio, indeterminação, distúrbio, dúvida ou perplexidade, e que suscita O processo de inquirição ou pesquisa, que é O processo pelo qual se opera a restauração do equilíbrio e a determinação da situação indeterminada que lhe deu origem.

Organismo e mundo não existem independentemente, desde que O "mundo" se faz O "meio" de um sêr vivo, isto é, O conjunto de condições pelos quais êle vive. Organismo-meio constitui um todo- Os dois só existem independentemente nas

fases de desintegração, que se resolvem com a re-integração, se a vida continua. Na realidade, insistimos, a estrutura e O curso do comportamento normal do sêr vivo seguem um itinerário espacial e temporal, que prefigura já as fases do processo consciente de pesquisa. Com efeito, de um estado de ajustamento que entra em perturbação, nasce uma situação problemática indeterminada, que provoca no organismo atividades de inquietação, de indagação, de busca, de exploração, de manipulação, as quais, se bem sucedidas, conduzem O organismo à re-integração nas condições ajustadas de vida, pela resolução da indeterminação ou satisfação da necessidade.

E a análise desse processo usual de reajustamento do organismo, em face das exigências da vida, revela-nos pelo menos três aspectos que antecipam a configuração do processo de investigação, como O concebe Dewey, na vida humana:

*Primeiro:* — O curso completo do processo "necessidade — tensão — satisfação" determina sempre *alguma* mudança nas condições do *meio* especial do organismo e nas do próprio organismo;

*Segundo:* — todo O processo segue um curso seriado ou conseqüente, implicando previsão de fins ou objetivos, recordação de situações anteriores, etc, etc.

*Terceiro:* — as atividades e operações por meio das quais atinge O ser vivo a fase consumatória do processo são, por definição, intermediárias, instrumentais, e este aspecto do comportamento biológico antecipa O caracter das operações de inferência e de discurso do processo de investigação ou pesquisa propriamente dito, em relação com os juízos conclusivos e finais.

A importância básica da relação serial, em lógica, está, assim, enraizada nas condições mesmas da própria vida. A atividade dos seres vivos importa em modificação das energias do organismo e em modificações do próprio meio natural, antecipando, portanto, a aprendizagem e a descoberta. No simples processo de viver — processo biológico — há, pois, um fermento permanente, pelo qual as necessidades são atendidas de forma a que a re-integração não seja simplesmente a volta ao estado anterior, mas a criação de um novo estado ou situação, com suas novas necessidades e seus novos problemas. O que O organismo aprende coloca-O em condições de fazer novas exigências em relação ao ambiente. No complexo estágio humano, a deliberada formulação de problemas se transforma em um objeto de atividade em si mesma e, deste modo, a investigação em uma atividade permanente, e teoricamente indefinida...

Admitido O postulado dessa continuidade entre interação e integração orgânica e O processo de investigação ou pesquisa, logo vemos que desaparecem os problemas do subjetivismo psicológico ou os das relações entre processos *mentais* e processos lógicos. O processo de investigação, O ato de pensar não é nenhum ato da mente em si e por si, mas uma interação, ainda ou sempre, entre O organismo e O meio, funcionalmente em nada diferente da digestão, digamos. A psicologia é necessária ao seu estudo como a fisiologia é necessária ao estudo da digestão. E O objeto da lógica consiste em atividades de observação e de operação, em suma tão materiais, objetivas e concretas quanto os de qualquer outra ciência. Assim, como qualquer outra ciência, pode a lógica acertar e errar — pois há em toda investigação O risco de discrepância entre a situação existente e a sua manipulação, que são O presente, e as conseqüências decorrentes, que são O futuro. Seja O comportamento biológico, seja a investigação deliberada ou O processo lógico, um e outro operam corretamente na medida em que 1) as condições existentes são semelhantes às que contribuíram no passado para a formação dos hábitos existentes de ação ou de investigação e

2) em que esses hábitos se conservam flexíveis para se readaptarem facilmente a novas condições que ocorram ou possam ocorrer.

desse modo se pode vêr que, no comportamento biológico, já se insinuam todos os elementos essenciais da investigação deliberada que se vai encontrar no homem, até mesmo a necessidade que os próprios hábitos orgânicos, como as conclusões de pesquisa humana, sejam *provisórios* e *condicionais*, exigindo constante readaptação e revisão. O comportamento, pois, dos seres vivos, em relação com O seu meio físico, constitui a matriz biológica, repetamos, do comportamento inteligente, do ato de investigação lógica e racional do sêr humano.

Os seres humanos, entretanto, não vivem somente em um meio físico, mas, em uma "cultura", que impregna e transforma seus próprios comportamentos biológicos. esse meio "cultural" consiste em todo um sistema de sinais, significações, símbolos, instrumentos, artes, instituições, tradições e crenças. O físico e O orgânico se fazem agora, eles próprios, sociais. E não apenas sociais, como nas formigas e abelhas, que dispõem de estruturas orgânicas para se comportarem socialmente; mas, sociais por aprendizagem, por aquisição, por herança social. Luz, fogo e som que, no nível biológico, constituem condições, diríamos, lineares, determinando comportamentos realísticos, no nível cultural transformam-se de realidades existenciais em realidades significativas, passando a ser também *iluminação, aquecimento, música...* As relações dos homens entre si e com O seu meio adquirem um novo nível, dominado por símbolos "significantes", que têm de ser aprendidos e adquiridos, para a necessária integração social.

Tal transformação importa em fazer que O comportamento biológico se torne um comportamento intelectual. E não só importa. O meio social, agora, O exige. O comportamento puramente biológico indica, antecipa operações intelectuais, mas não as exemplifica. Com a cultura, com a lin-

guagem, O comportamento humano se faz simbólico, e não há como usar símbolos sem que O conteúdo do comportamento não se faça intelectual, pois os símbolos precisam ser compreendidos de maneira comum, isto é, corrente e geral, e de maneira objetiva, isto é, impessoal. Desde que meu comportamento é geral e objetivo, O meu comportamento é intelectual.

Vejamos, com efeito, O que se passa no comportamento orgânico do homem, transformado pelo simbolismo da linguagem em seu sentido mais amplo.

Em virtude dos novos elementos culturais que O passam a integrar, O comportamento humano já não é somente um processo de relações com O meio e com os outros indivíduos mas de associação com um sistema de símbolos e significações, de sentido e uso comum ou geral. Determina isto que os passos sucessivos do comportamento humano constituam atos partilhados pelos outros ou que tenham para os outros a mesma significação que para O indivíduo que os pratica, O que importa em atos de compreensão comum ou objetiva e na eliminação deliberada de emoções e desejos, susceptíveis de influir nos resultados a atingir, pois estes resultados têm de ser *comuns*, isto é, percebidos e partilhados por todos. O comportamento humano é, assim, especificamente intelectual, envolvendo objetividade, imparcialidade e, por isto que implica percepção de relações entre símbolos e significações, extra-temporalidade.

. A transposição do orgânico para O simbólico, isto é, O intelectual, com as suas inevitáveis características lógicas, resulta, assim, de viverem os homens em uma "cultura", que os compele a integrar, pela aprendizagem, no seu comportamento, os costumes, crenças, instituições, significados e símbolos, que são necessariamente gerais ou comuns e objetivos.

Nessa transformação, a linguagem, já O indicamos, tem papel singular. Com efeito, embora, sob certo ponto de vista, seja apenas mais uma instituição, é por ela que as

outras instituições e hábitos se *transmitem*. deste jeito, a linguagem faz-se a forma e O instrumento de todas as atividades culturais e como além disto tem ela própria uma estrutura característica, que constitui, por si mesma, uma "forma". a linguagem, historicamente, influiu na formulação da teoria lógica. Em rigor, a lógica se fez a lógica da linguagem, a lógica do discurso. Considerada nos seus aspectos mais amplos, compreendendo não somente a linguagem falada e escrita mas os gestos, os ritos, as cerimônias, os monumentos e os produtos das belas artes e da artes industriais, a linguagem constitui não só a condição necessária, como também a condição suficiente para a existência de formas lógicas, e não apenas orgânicas, de atividade entre os homens- Pelo fato de exigir de cada indivíduo tomar O ponto de vista de outros indivíduos e passar a vê e agir de modo comum a eles, como participantes de um empreendimento entendido de maneira comum, a linguagem compele-O a um comportamento lógico, isto é, *geral e objetivo*. Geral, porque comum e não individual, e objetivo, porque não autístico.

A linguagem é originariamente uma forma de *comunicação*, e não de refletir e raciocinar; mas, para que haja "comunicação", é indispensável que os seus símbolos e significados tenham sentido existencial comum e sejam percebidos como tais em relação a atividades reais e concretas. Ora, isto não é possível sem a percepção dos significados e sentidos comuns das palavras em suas relações e conexões com as cousas e as pessoas. A palavra não é, com efeito, algo em si mesmo, mas O sinal ou símbolo de determinada operação, existencial ou possível, e de sentido comum. O seu uso, portanto, envolve a capacidade de um comportamento que transcende a direta reação ao meio físico, para responder a este meio levando em conta relações complexas, extra-individuais e extra-temporais de símbolos, significados e sentidos. Além disto, não só a palavra é um símbolo representativo de algo mais do que ela própria, como seu *sentido* não depende apenas dela, mas do contexto em que estiver inserida, constituindo parcela de todo um sistema. Usar, pois,

a fala é, de fato, comportar-se de um modo *geral, objetivo e sistemático* — características de um comportamento lógico.

Usar a linguagem, diz Dewey, é usar um código e usar um código envolve operações do mais alto carácter lógico. A linguagem compreende sinais, ou sejam sinais naturais, e símbolos, ou sejam sinais artificiais. Os sinais naturais existem na vida animal: "isto" significa "aquilo", "disto" se infere "aquilo"; fumo significa fogo... Mas, os símbolos ou sinais artificiais só existem na linguagem humana. "Isto" representa, "quer dizer" "aquilo"... O símbolo importa em um novo nível, uma nova transcendência: pode ser usado sem a existência material da coisa ou fato, que simboliza ou lhe dá sentido; O que permite O discurso e libera a palavra das existências materiais. A relação sinal-significado é uma relação de *inferência*, de algum modo possível na vida animal. A relação "símbolo-quer-dizer" é uma relação de *implicação*. As duas relações são diferentes e abrem caminho para todo um mundo novo de percepção e de conceituação. O jogo das relações dos símbolos entre si (relações), dos símbolos com existências (referência) e das existências entre si (conexões), que levam às inferências, vai permitir comportamentos humanos de requintada complexidade, em virtude do multidimensionalismo que a palavra, assim, empresta à realidade de tais comportamentos.

Perfeitamente natural é, portanto, que O comportamento animal, concreto, prático e realístico, se tenha feito, no nível humano, um comportamento "mágico", desviando O homem por tão longas idades para os estranhos mundos de sua vida de mitos e ritos e irracionalismos. O nível simbólico do seu comportamento tanto O poderia levar para O progresso sobre O comportamento animal, como O poderia desviar da realidade e criar-lhe um mundo fantasmagórico. O seu novo poder era, como todos os poderes, um poder de que tinha de aprender a se defender. toda uma série de lógicas criou ele até chegar à formulação lógica da ciência, que mais não é que sistemas controlados de proposições sim-

bólicas relacionadas, entre si, e susceptíveis de desenvolvimento, por si mesmas, mantendo, entretanto, relações com existências, e constituindo um sistema de referências, as quais se concretizam nas operações de aplicação, em que se comprova a validade das proposições, em virtude das conexões (relações) que existem entre as cousas. Tais conexões ou relações é que justificam as inferências; estas levam, por sua vez, à descoberta de novas relações; por seu turno as novas relações conduzem ainda a novas bases para inferências... E somente a linguagem permite jogar com todas essas relações em seus diferentes aspectos, de forma relativamente fácil e cômoda, determinando a elevação do comportamento animal ao nível de um comportamento intelectual, que, devidamente *formulado*, vem a constituir sua própria teoria lógica. A linguagem não originou O comportamento associado e inteligente, mas deu-lhe novas "formas", de modo a dar à experiência uma nova dimensão e um novo nível.

não é difícil, em face do exposto, admitir, com Dewey, que O ato de investigação, isto é, O ato de conhecer e sua teoria lógica, tem na *cultura*, que caracteriza O ambiente humano, a sua outra ou m... Com efeito, resumindo O argumento, podemos notar que:

1) "Cultura", em oposição a "natureza", é sobretudo uma condição e um produto da linguagem. como por eja é que se retêm e se transmitem às gerações subsequentes as habilidades, informações e hábitos adquiridos, é uma condição da cultura. Mas, como os significados e sentidos das palavras diferem de cultura para cultura, a linguagem também é um produto da cultura.

2) Graças à cultura, as atividades orgânicas ou biológicas, já humanas a esta altura, ganham novas características. Comer faz-se reunião, festa; buscar alimento, a arte da agricultura e da troca; O amor, a instituição da família...

3) Sem a linguagem ou os símbolos-significantes, os resultados da experiência anterior ficariam apenas retidos nas modificações orgânicas, modificações que uma vez processadas tendem a se fixar. A existência de símbolos (da lingua-

gem) permite *recordar* e *esperar* deliberadamente e, deste modo, criar novas combinações dos elementos componentes da experiência, revivida sob forma simbólica ou verbal.

4) As atividades orgânicas terminam em ação, que é irreversível. Mas, se uma atividade pode ser figurada em representação simbólica, não há um compromisso final. E se a representação da consequência não for agradável, pode-se evitar a ação ou replanejá-la, de modo a evitar O resultado indesejável.

Essas transformações do comportamento basicamente biológico, graças à cultura e à linguagem, fornecem os requisitos para O comportamento intelectual do homem. O uso de símbolos nas operações de exame dos projetos ou fins em vista, como uma representação das atividades pelas quais os fins podem ser realizados, é, pelo menos, já uma forma rudimentar de raciocinar, que, uma vez instituída, é susceptível de desenvolvimento indefinido. E O ordenado desenvolvimento de símbolos, em sua relação uns com os outros, uma vez estabelecido, transforma-se em um interesse em si mesmo. Então, as condições lógicas, implícitas nestas relações, tornam-se explícitas, e alguma forma de teoria lógica aparece. este primeiro passo foi empreendido, quando alguém, refletindo sobre a linguagem em suas estruturas sintáticas, lhe descobriu a riqueza dos conteúdos e significações, e de suas relações mútuas.

A linguagem e O meio cultural fazem, por fim e assim, do homem O ser raciocinante, O animal racional de que falava Aristóteles. As suas necessidades e as suas dificuldades fazem-se problemas, que são resolvidos pelas instituições. pelos hábitos, pelas crenças, pelas artes e pelos conhecimentos, que construiu e obteve no seu processo de experiência, de tal modo transformado em um processo contínuo de investigação, aprendizagem e descoberta.

Os problemas suscitados pela própria necessidade de viver não são ainda, entretanto, os problemas específicos do

conhecimento pelo conhecimento, ou do saber pelo saber. São antes os problemas ordinários da vida, — embora já de uma vida social evoluída, — problemas práticos de uso e gozo das cousas, das artes e mesmo das idéias correntes. Dewey distingue tais problemas dos problemas científicos e conseqüentemente, a "investigação do senso comum" da "investigação do tipo científico". Tal distinção, cumpre notar não significa dualismo. Tenha-se sempre presente que O princípio de continuidade é O grande princípio diretor do pensamento deweyano.

O comportamento dos seres vivos superiores já é um comportamento, conforme acentuamos, que envolve situações indeterminadas e a solução dessas situações, sendo, portanto, operacionalmente, lógico, embora sem possibilidade, ainda, de qualquer formulação lógica. O comportamento humano, finalmente, (meio físico -|- cultura) de que a linguagem, repitamos, é uma condição e um produto, — faz-se então conscientemente lógico, expressando-se em termos de símbolos, sob a forma de *problemas*, de que a vida se tece e entretece, e cuja solução constitui a linha consumatória dessa própria vida. E a lógica surge, em último estágio, como resultado dessa atividade de pesquisa, considerada em si mesma, sendo seus princípios e normas, fundamentalmente, os próprios hábitos bem sucedidos de operação na condução da pesquisa.

Assim analisada, a vida faz-se, por sua natureza um processo de aprendizagem: aprendizagem orgânica nos seres vivos em geral e aprendizagem intelectual "entre os seres humanos. E intelectual comportamento humano ser antecipadamente representado, ensaiado verbalmente ou retardado em seu desfecho. É então e deste modo que se constitui, efetivamente, O que chamamos O "processo de inquirição, indagação ou investigação", O "processo de reflexão", O "processo de pesquisa", que evolue ao longo, no curso da vida humana, tomando-se, por fim, O processo *formulado e cotisciente* do comportamento especificamente intelectual.

Tal processo é a origem e a matriz dos princípios e "formas lógicas". Mas nem a lógica repetimos, é uma estrutura do próprio mundo, que aumente" descobre, nem é uma •estrutura própria da "mente" humana, que por seu intermédio se revele... É ela, sim — mais uma vez insistimos — O próprio processo específico do comportamento humano em seu ajustamento ao ambiente, tornado formulável graças à linguagem. E uma vez formulado, faz-se, ele próprio, objeto também do processo de investigação.

este investigar sobre como investigamos, este inquirir sobre como inquirimos vem a dar-nos os princípios e as normas do processo de inquirição, indagação, investigação ou pesquisa, e nos transforma O processo em um processo agora e para sempre progressivo, auto-corretivo e auto-perfectível.

Podemos dizer também que surgiu, então, algo que se passou a chamar de ciência, isto é, a busca do conhecimento pelo conhecimento, do saber pelo saber e da verdade "racional" em oposição à verdade "empírica" — como uma forma nova do processo de investigação usual, Seria esta a possível origem histórica da diferenciação entre as duas formas de investigação: a investigação do senso comum, que produz as crenças e verdades do senso comum, e a investigação científica, que produz as verdades científicas. Se não são contraditórias e excludentes, como de fato não O são, — que identidade e continuidade existem entre os dois processos e até que ponto são idênticas as lógicas a que os dois processos obedecem?

Lógica é O modo de conduzir O processo de pesquisa. O processo de pesquisa ou investigação é O processo pelo qual as situações indeterminadas, que se criam nas relações entre O organismo e O meio (melhor se diria as situações indeterminadas do todo organismo-meio), se resolvem. esse processo compreende os seguintes passos: situação indeterminada (problemática), localização do problema, sugestão de solução, ensaio (experimentação), solução (satisfação) ou determinação da situação.

A investigação do senso comum tem, aí e assim, as condições lógicas em sua inteireza, e não é por tal que se a distinguiu da investigação científica. A distinção está no *objeto* da pesquisa. A investigação do senso comum visa os problemas da vida consuetudinária e dizem respeito ao uso e gozo corrente das cousas, em suas relações entre si e com os homens. Visa a solução dos aspectos "práticos" da vida. Daí utilizar-se da linguagem e dos símbolos da vida ordinária. Tal linguagem é sistemática, como a da ciência, mas O seu sistema é prático e não teórico ou abstrato. Compreende O sistema das tradições, ocupações, técnicas, interesses e condições estabelecidas da comunidade. Os símbolos e seus significados são os da vida comum e em relação com O uso e gozo dos objetos, atividades, produtos — materiais e ideológicos — do mundo em tomo. Por isto mesmo, todo O sistema de símbolos e significados é um sistema concreto, local e que diz respeito a condições de um determinado meio cultural.

Já a investigação científica, embora obedecendo às mesmas regras lógicas, tem por objeto a descoberta da verdade teórica e não prática e daí decorre as suas diferenças em relação à investigação do senso comum. Os seus problemas não são os do uso e gozo das cousas, mas, os das relações entre os "significados" entre si, libertos de quaisquer ligações ou referências. Por isto é que se chama a ciência abstrata e não concreta, teórica e não prática. O concreto é O ligado diretamente ao meio, às condições existenciais das cousas e das pessoas. O abstrato é O desligado, O libertado das condições locais de cousas e pessoas.

Na inquirição científica, O objeto são as relações das cousas e dos "significados" entre si. Na inquirição do senso comum, O objeto são O uso e gozo das cousas, significados e pessoas nos seus aspectos práticos ou qualitativos. A inquirição científica elimina O qualitativo, põe toda ênfase no não-qualitativo e "em grande parte, mas não exclusivamente," no quantitativo". A investigação do senso comum governa a vida de cada um de nós em todos os problemas práticos, ordi-

narios e comuns a todos. A investigação científica origina-se desses mesmos problemas práticos da vida e, em última análise, visa a solução deles, mas constitui uma fase nova da investigação humana, tomando por objeto O problema como problema, indagando das cousas em si e de suas relações, bem como O das relações dos seus "significados" entre si, descobrindo as leis sistemáticas que as regulam.

Na investigação científica procuro conhecer por e para conhecer. Libertados de todas as suas ligações existenciais, estudo os objetos em si mesmos, em suas relações entre si e com os demais objetos. como os estudo através dos símbolos da linguagem, que os representam, manipulo e investigo "esses símbolos", descubro as relações entre eles, faço cálculos, elaboro hipóteses, imagino alternativas, deduzo conclusões, etc, etc. Todo este trabalho, porém, note-se bem é *intermediário*, *mediatório* e não final. Final só é a sua aplicação. E se obtive O conhecimento científico e O *aplico*, volto ao nível do senso comum, modifico algo na vida e esta modificação se incorpora ao cabedal do senso comum, alterando O modo dele lidar: com os seus problemas específicos e práticos.

Mas, O conhecimento de senso comum, O saber usual não é, releva notar, nenhuma constante, porque varia de povo a povo e de época a época. não só isto. também perde a sua função, entra em desuso, "idealiza-se", fazendo-se, às vezes, lenda ou cultura residual, de sentido estético ou religioso. Quando isto se dá, O conhecimento de senso comum, embora prático na origem, faz-se tão remoto ou indireto em sua aplicação, que passa a constituir um conhecimento aparentemente abstrato e "superior", por motivos sociais, conforme adiante acentuaremos.

Os problemas científicos, por outro lado, nascem e se originam dos problemas do senso comum. São, até, a rigor, os mesmos problemas, libertados de suas condições concretas e existenciais e de suas finalidades interessadas, que se fazem problemas de certo modo puros ou gerais, no sentido em que um problema aritmético se liberta quando O formula-

mos algèbricamente. A distinção, assim, entre a inquirição do senso comum e a científica não encerra diferença epistemológica nem ontológica, mas simplesmente, lógica, pois consiste numa formulação diversa dos problemas que, por isto mesmo, recebem tratamentos lógicos diversos ou diferenciados. São os mesmos objetos, processos e instrumentalidades do mundo do senso comum, que se constituem em problemas da ciência. A luz e a côr que a ciência estuda é a mesma luz e côr que enche a nossa vida quotidiana. No campo do senso comum resolvemos os problemas de sua função nas ocupações, nas artes e nas atividades quotidianas. No campo científico, consideramo-las (a luz e a côr) *isoladamente*, como cousas em si, como objetos de conhecimento *per se*, estudando-lhe a causalidade, medindo O processo que as produz e estabelecendo as relações e conexões destes elementos em um todo sistemático e coerente.

Todo O conhecimento científico e teórico visa, contudo, em última análise, *aplicar-se* no controle de condições existenciais e, por este modo, se religar ao mundo do senso comum. O conhecimento científico, portanto, é posterior ao conhecimento do senso comum, retira dele os seus mais refinados e abstratos problemas, e a ele volta, depois, com as suas novas aplicações e os seus novos controles.

A investigação do senso comum, com seus processos práticos e empíricos, elabora, entretanto, um corpo de informações, de técnicas, de maneiras e de instrumentalidades verbais e materiais. E tais "conhecimentos" empíricos e não sistemáticos constituíram, nas suas origens, a ciência antiga. Desligados das condições em que foram elaborados, representavam produtos isolados da experiência humana, guardados e cultivados na consciência comum da espécie e, mais especialmente, por pessoas determinadas, que se faziam os seus peritos ou especialistas. A ciência e O senso comum eram, assim, a mesma cousa, constituindo ciência aqueles conhecimentos de aparência mais elaborada em virtude do seu desligamento das condições históricas que os haviam feito nascer e que os explicariam. Tudo que os antigos conhe-

ciam de astronomia, de metalurgia, de geometria e de artes, em geral, era assim conhecimento integrado nos processos de conhecimento do senso comum.

A esse tempo, cumpre notar, certas circunstâncias sociais muito influíram sobre a formação dos conceitos usuais e, sobretudo, sobre certas hierarquias falsas do saber humano. Com efeito, eram diversos os homens que lidavam com as diferentes espécies de conhecimento. Os conhecimentos necessários à vida diária dos seres humanos pertenciam às classes inferiores, inclusive á enorme massa de escravos, e os que se referiam á direção última da vida, aos poderes que a regiam e aos interesses dos senhores, às classes superiores. Embora uns e outros práticos e empíricos e igualmente necessários à existência humana, passaram, em virtude da sua posse por diferentes classes sociais, a serem, os primeiros, considerados "práticos ou inferiores" e, os segundos, "superiores ou espirituais".

Distinções dessa natureza é que serviram de base ao dualismo, na Grécia, entre O conhecimento empírico e O racional. Com efeito, os gregos, embora mais livres do que quaisquer dos povos antigos do controle eclesiástico e mesmo autocrático, fixaram, entretanto, a distinção, que herdamos, de conhecimento racional e "puro" (ciência e filosofia) e conhecimento prático e "servil" (referente a satisfação de necessidades e apetites), competindo os primeiros aos filósofos (cientistas) e aos cidadãos livres, e os outros aos artesões e à massa escrava. A divisão social veio, assim, a refletir-se no campo intelectual, criando O dualismo de prática e teoria, experiência e razão, saber empírico e saber racional, O último acabando por se considerar não somente supra-empírico, como supra-sòcial, ligando os que O serviam e buscavam ao sobrenatural e ao divino.

Durante longos séculos, por isso mesmo, produtos do avançado conhecimento grego chegaram a constituir-se em motivos impeditivos para O progresso científico da humanidade, ao em vez de fatores favoráveis como anteriormente haviam sido. Muito mais tarde, somente, já mesmo em pie-

no renascimento e a partir dele é que certos homens retomaram aquele antigo saber venerável, "clássico", e O puzeram de algum modo em contacto com as experiências e realidades ordinárias da vida e, desta sorte, lhe restauraram O vigor e a fertilidade, — até que fosse êle renovado ou substituído, e quase revolucionariamente, nos dois últimos séculos.

Rompeu-se, assim e por fim, O divórcio entre artes práticas e ciências, e todo O instrumental das primeiras passou a ser usado nas operações da segunda, embora, com objetivo diferente- O cadinho, O alambique, O filtro, etc., etc., entraram pelos laboratórios e permitiram a manipulação da matéria, não para a produção de bens para O uso e gozo humanos imediatos, mas para O conhecimento e do saber. Ciência e experiência, já agora incluindo experimentação propositada e orientada, se uniram, como senso comum e experiência sempre estiveram unidos.

Nessa nova manipulação, destinada a *experimental* de forma controlada e com fins bem determinados O comportamento das cousas e, por tal meio, conhece-las rigorosamente, os instrumentos usuais, fossem os da linguagem ou os da aparelhagem das artes e ofícios, foram sendo refinados e aperfeiçoados, à vista dos novos objetivos, mais amplos e mais profundos, pelo alcance social e O novo saber que implicavam. O importante, porém, é notar que os conceitos formulados e desenvolvidos pelo discurso racional passaram a sofrer O teste da aplicabilidade às condições existenciais. não mais eram verdadeiros por serem "racionais", porém válidos ou inválidos conforme se revelassem ou não capazes de reorganizar O material qualitativo do senso comum e de O controlar. Aquelas construções semântico-conceptuais que melhor pudessem ser aplicados na interpretação do comportamento da matéria seriam as mais verdadeiramente "racionais".

A razão passou assim a sofrer O teste da experiência e O racional a ser O experimental. Uniram-se experiência e ra-

ção, teoria e prática, como unidos sempre foram nas atividades inteligentes do senso comum.

todas essas considerações visam, tão somente, mostrar como — a despeito das diferenças de tratamento lógico entre O objeto da investigação do senso comum e O objeto da investigação científica — O conhecimento humano é, de certo modo, um só, diferenciando-se nas suas duas fases, científica ou teórica e prática ou de aplicação, por aspectos apenas relativos ao tipo dos problemas e não intrínsecos ou essenciais. Ressalta então O aspecto mediativo do conhecimento científico, fazendo com que ele verdadeiramente só se complete na aplicação. E não somente se evidencia assim a sua origem no senso comum, como se torna patente a necessidade mesma de voltar, em sua fase de aplicação, ao senso comum. Na aplicação e por meio dela faz O conhecimento científico a sua prova final de validade. Com esse retorno, as conclusões e os resultados da investigação científica (especializada e abstrata) fazem-se as novas tecnologias, ditas científicas, que vão revolucionando a indústria, a produção, a distribuição e toda a vida social e quotidiana dos homens, em extensões cada vez mais amplas do mundo habitado.

Infelizmente, diz Dewey, essa profunda infiltração e incorporação dos produtos e resultados da ciência no mundo do senso comum não se vem fazendo de forma integrada e harmônica, como seria de desejar, mas, antes, sob forma desintegradora, produzindo O estado de confusão que caracteriza a nossa época, exatamente, porque não está aquela incorporação sendo acompanhada da mudança de atitudes, crenças e métodos intelectuais, que se faz necessária à luz dos novos níveis a que a ciência vem elevando a vida. Tal fato, de ordem social e não lógica, concorre sobremodo para que pareça "natural" a divisão, senão O conflito, que persiste e por alguns é até voluntariamente alimentado entre a lógica do senso comum e a lógica da investigação científica.

não negamos — diz ainda Dewey — as diferenças entre a pesquisa científica e a pesquisa de senso comum; mas tais diferenças não importam em conflito, senão em trata-

mento diferente dos objetos diferentes da investigação, num e noutro caso.

Temos, com efeito, que a pesquisa científica, visando a descoberta de relações de grandeza e outras relações não-qualitativas, eliminou, por isto mesmo, as chamadas "causas finais", operando somente em termos de "causalidade" próxima ou, digamos, de "condicionamento e relacionamento", e ignorando os fins que não encontra na natureza. Já a investigação de senso comum, visando mais ou antes O aspecto qualitativo das cousas, seu uso e gozo, é, por excelência, *teteológica*. esta diferença, que é real, não importa, porém, em oposição entre um e outro processo de investigação, um e outro saber. A pesquisa científica ignora os fins por uma questão de método, por abstração simplificadora, digamos, e como uma *condição* para a investigação científica e O seu rigor, a sua exatidão.

A ciência suprimiu os "fins" chamados naturais, decorrentes da "natureza" das cousas, porque verificou os mesmos não existirem ou, caso existissem, serem irrelevantes para a sua pesquisa; mas não suprimiu os fins humanos a que não pode e não deve contrapor-se. Muito pelo contrário, trabalha — deve trabalhar — em função destes fins, havendo já estendido enormemente a área em que os fins humanos podem ser atingidos. A ciência, em seus métodos, ignora fins e qualidades; mas *produz*, como resultado, uma imensa liberação de fins e qualidades, que, em última análise devem se destinar ao bem do homem — de toda a humanidade.

A segunda diferença real entre os dois inquiritos, as duas modalidades de inquirição ou indagação, pesquisa ou investigação, é a da linguagem usada em cada um dos processos. A ciência opera com uma série de dados e um sistema de símbolos e significados extensivamente diferenciados dos dados e da simbolística próprios das indagações de senso comum. Mas, tal diferença, que é suficiente pára que não se possa chamar a ciência de "senso comum organizado e sistematizado", não basta para indicar oposição ou

conflito. Ainda é uma diferença de método de trabalho e não de objetivos. Na realidade, há tamanha aproximação de objetivos, que a ciência não sendo O simples senso comum organizado, constitui uma força potencial para organizar (ou reorganizar) O próprio senso comum.

Essa utilização superadora (sem deixar de ser até recuperadora) da ciência na melhor organização do saber do senso comum, entretanto, vem sendo dificultada e bloqueada, socialmente, em virtude da crença em um imaginário conflito entre as duas ordens de conhecimento. Assim como a ciência já transformou os métodos de produção, deverá transformar os métodos de uso e consumo da mesma produção. Mas, por outro lado, a ciência praticamente ainda muito pouco pode fazer no campo da moral, da política e da religião. Crenças, concepções, costumes e instituições, anteriores ao período moderno, ocupam ainda e quiçá indisputadamente O campo. Daí, O aparente conflito parecer real, chegando a suscitar movimentos de hostilidade maior ou menor á ciência e ao espírito científico e a fomentar dúvidas ou negação quanto aos seus benefícios.

A casa do senso comum é uma casa dividida contra si mesma. de um lado, conceitos, métodos, instituições que ante-datam O aparecimento da ciência; de outro, a casa é hoje O que é devido à ciência. A integração não será conseguida simplesmente com uma teoria unificada da lógica, que governe um e outro campo, isto é, O científico e O do senso comum, mas a existência de uma teoria unificada de lógica é uma *condição* indispensável para aquela integração. É a teoria da "lógica da investigação", de Dewey, é a tentativa de uma lógica unificadora do espírito humano para a solução, justamente, desse problema. Nem a lógica tradicional, insusceptível de ajustamento à lógica científica moderna, nem O atual movimento de lógica simbólica, interessada apenas na descoberta das formas lingüísticas do pensamento matemático poderão resolver O dualismo sinão conflito do pensamento humano científico e do senso comum.

Só uma lógica da experiência, uma lógica da investigação e da descoberta, como e a de Dewey, podem ajudar-nos a vencer as falsas divisões, dualismos e conflitos que vem criando e nutrindo a injustificada Babel moderna.

A teoria lógica de Dewey, note-se, foi aqui, apenas enunciada. O seu desenvolvimento completo exigiria um curso e não uma conferência. mais não desejei, porém, do que chamar a atenção dos nossos estudiosos de filosofia para a hipótese deweyana, tão rica de frutos e de promessas, em momento, como O de hoje, em que vejo em nossas Faculdades de Filosofia ou O deslumbramento por uma redescoberta incrivelemente tardia de Aristóteles, ou a fascinação pela lógica simbólica, por certo provocante, mas tão distanciada da experiência, que não creio, com Dewey, se aplique a outra coisa senão a ela própria, ou a apenas um setor do pensamento que, em si, não é senão método de inferência, O das matemáticas.

A lógica da experiência de Dewey pode ter todos os defeitos, menos O da infertilidade. É a lógica da descoberta e para a descoberta, que deve guiar as nossas atividades usuais de pensamento e de ação, as atividades de aprendizagem da educação escolar e não escolar, como já guia e ilumina as atividades da pesquisa científica em marcha para se estender aos campos da política, da moral e da própria religião, para os quais irá construir aparelhamento de controle semelhante ao que, nos últimos cento e cinquenta anos, nos vem dando O domínio do mundo físico, e que, por seu turno, talvez nos possa dar O domínio pelo conhecimento do mundo social-humano.

## CIÊNCIA E HUMANISMO

As épocas de confusão e conflito no campo das idéias são também as épocas de discriminação, de análise, de reformulação dos problemas e, deste modo, de reclarificação dos objetivos e diretrizes do espírito humano. É neste sentido que Whitehead afirma ser todo choque de doutrinas uma oportunidade.

Ora, O meu propósito, aqui, é O de encarar O nosso tempo a essa luz. E creio não me levarão a mal a tranqüilidade com que proclamo a convicção de que as nossas divisões e contradições presentes são muito menos um flagelo, que uma oportunidade. mais ainda: somente graças a elas poderemos ver quais os nossos reais problemas, poderemos redescobrir os pressupostos tácitos em que nos apoiávamos e, assim, trazer à luz os elementos necessários à análise e à reformulação indispensável, para uma nova integração.

Divisões e contradições não são, aliás, algo de estático, para serem estudadas em si mesmas; mas indicações de formas diversas de compreender, que coexistiam mal evidenciadas e que afinal explodem em conflitos inevitáveis, impondo uma solução ampla, sinão de integração, ao menos de nova conciliação e harmonia.

A divisão que O nosso tema traz a debate é a divisão entre o "humano" e o "científico" e o humano" e o "técnico", divisão e conflito que chegam a se manifestar, com tamanha

Conferência na Reunião da Sociedade Brasileira para O Progresso da Ciência, em Recife.

intensidade, em certos meios ou certos grupos, a ponto de sugerirem soluções extremadas, que se inspiram menos em quaisquer filosofias, que em elementares revoltas contra a ciência e a técnica, e retornos sentimentais aos estudos literários e lingüísticos que, em outros tempos, constituíram os chamados estudos humanísticos.

O exame desse conflito e das concepções nele envolvidas parece-me que pode ser fecundo em esclarecimentos e, talvez, mesmo em sugestões dirimentes.

não irei, mais uma vez, caracterizar a nossa civilização, a civilização dos nossos dias. Basta lembrar que a chamam de "material", "científica" e "técnica", em oposição explícita ou subentendida a "espiritual", "moral" e "humana". Acentuamos que O homem está progredindo *materialmente* e se deteriorando *espiritualmente*, acrescentando muitos que isto se vem dando pelo abandono alarmante dos valores morais e humanos. Tais valores "espirituais" seriam os desenvolvidos pela literatura, enquanto os valores "materiais" à ciência se filiariam. Daí a revolta contra a ciência e a exaltação dos estudos lingüísticos e literários, como os verdadeiros estudos humanísticos. A ciência "materializou" a vida humana. Salvar-nos-emos voltando aos estudos exclusivamente literários que marcaram as culturas pre-científicas...

Por mais espantoso que pareça, não é outra a atitude de certas correntes, cada vez mais pressionantes nos dias de nossa ainda adolescente civilização industrial. Os novos "humanistas" não pretendem humanizar a ciência, responsável pela civilização tecnológica e industrial, em que vamos ingressando, mas humanizar O homem des-humanizado pela ciência, por meio de doses intensivas de estudos lingüísticos e literários que, só eles, teriam O dom de re-humanizá-lo. não apresentam tal sugestão como algo de original e novo — que poderia sê-lo, na verdade — e sim, como lição a tomar e re-

petir de épocas passadas, em que os únicos estudos então susceptíveis de coordenação e sistematização teriam criado as civilizações "espirituais", de que se recordam com inextinguível nostalgia.

Ora, O que foram realmente essas civilizações "espirituais"? Os "neo-humanistas" que hoje nos acotovelam não escondem que os seus mais lídimos e autênticos delineamentos estariam aquém da era cristã, na Grécia do período chamado clássico, ou alternativa de viagem mais curta contra O tempo — nas revivescências do renascimento, não devendo, entretanto, ser esquecido O longo período medieval, em que, de qualquer modo, os seus intelectuais (muito poucos), não sendo "científicos", alimentavam-se, de conserva, bem ou mal, daquela parte do saber miraculoso, que foi possível ou foi conveniente salvar da antiga civilização paga.

Para curar a desidratação espiritual e moral da época e os sustos e os alarmas que ela está provocando, convenhamos que a panacéia... é forte, forte e heróica!

Mas foram realmente "espirituais" essas civilizações ou tais períodos de nossa comum civilização ocidental? E se O foram, por que e em que consistia a sua "espiritualidade"?

Se bem refletirmos, veremos que a dita "espiritualidade" decorria de um sistema já bem marcado de classes, em que certo grupo de indivíduos dispunha de suficiente lazer para se entregar a atividades intelectuais, estéticas ou recreativas, que chamavam de "espirituais", por serem livres ou espontâneas — ou não produtivas. O "espiritual" seria O que estivesse suficientemente desligado de condições materiais forçadas, para poder ser praticado... "livremente".

Os gregos, já então alicerçados em um regime escravocrata, chegaram, efetivamente, a desenvolver toda uma filosofia para esse tipo especial de homem "livre" e "espiritual". Aceita que fosse a teoria de que certos homens são "escravos", até por "natureza", a teoria social conseqüente importaria em um conceito de "homem livre" à maneira grega, isto é, de homem cujas necessidades materiais seriam atendidas por

Vistos os antigos e superados períodos da evolução humana à luz das suas próprias condições, as suas respectivas filosofias nos surgem como esforços de racionalização perfeitamente coerentes e, se quiserem, admiráveis; mas, tão intransplantáveis para a nossa época quanto as armaduras dos cavaleiros medievais ou a consulta aos oráculos na Grécia.

A filosofia e O "espírito" de cada época são produtos, aquiçã sub-produtos de sua cultura, não sendo possível "espiritualizar" uma civilização com tais produtos ou sub-produtos de outras.

Um velho amigo meu, encanecido no estudo da história e das vicissitudes da cultura humana, imaginara, a esse respeito, uma peça de teatro em que satirizasse a nossa confusão filosófica moderna, obrigando os homens a se vestirem de acordo com a idade de suas idéias. A sátira lembraria O teatro grego e, talvez, fosse mais eficiente do que qualquer outra argumentação para curar os que pensam salvar a cultura "espiritual" da humanidade, já obrigando a todos a aprender latim, já, segundo métodos mais sofisticados, obrigando a todos a lerem uma prateleira de livros clássicos. E certas prudências ainda recomendariam que uns poderiam ir tais como se salvaram do tempo (quando integralmente foram salvos), para O acervo da prateleira recomendada, mas outros, só em estratos, por antologias ou seletas, deveriam lá figurar ...

A realidade é que em ambos os períodos em que prevaleceu uma filosofia mais contemplativa do que ativa para a vida humana, isto é, na Grécia e na idade média, e que, por isto, se consideram mais "espirituais", O que se deu foi uma dualidade de sociedades, nítida e real entre os gregos, com a divisão, afinal sem disfarces, entre homens "livres" e escravos, e amenizada ou disfarçada na idade média, com a idéia de secular e religioso, ou mundo e Deus, temporal e espiritual, esta vida e a outra.

Em ambos os casos, O dualismo filosófico de matéria e espírito concretizava-se efetivamente em uma dualidade de classes, de instituições, ou de formas de vida tanto quanto possível apartadas, como era mais particularmente a situação na idade média.

O caso da sociedade moderna é, sob muitos aspectos, O oposto da sociedade grega e mesmo da medieval. Estamos, desde O aparecimento da ciência, como é ela concebida hoje, a tentar uma organização social em que todos os homens tenham oportunidades iguais para se desenvolverem segundo as suas aptidões individuais e viverem *aqui e agora* uma vida decente e de progressivo bem-estar, fundada no trabalho e em uma organização social justa.

O ideal do homem "livre" grego chega a ser uma das mais condenáveis formas de viver na sociedade moderna e O ideal monástico da idade média somente, em rigor, sobrevive nas ordens religiosas ativas e de trabalho, ou neste sentido evoluídas. Se alguma cousa, aliás, caracteriza, em síntese, a sociedade moderna é O ideal de trabalho, devendo vir a ser esta a atividade por excelência honorífica do nosso tempo.

como poderia, assim, a "espiritualidade" típica dos homens de prol, gregos ou medievais, fundada na contemplação e na supressão das atividades materiais, ser O remédio para a nossa "*materialidade*"? E como poderia a ciência, cujos frutos são as tecnologias — as novas técnicas de cunho ou caráter científico — que estão a recondicionar O trabalho humano, ser considerada culpada do "materialismo" moderno.

Nunca poderíamos ensaiar O nosso modo atual de vida, sem as transformações tecnológicas que a ciência moderna nos trouxe. E nunca teríamos chegado a tal ciência sem a revisão da "fórmula" grega do conhecimento. Essa revisão se operou com a ênfase dada à observação e O impacto desta observação, renovada, melhorada e ampliada, sobre os conceitos do mundo especulativo helênico e medieval.

martírio. .. E porventura já estará superada a era dos perseguidos e dos mártires do progresso humano?!.. .

Tais conhecimentos eram considerados perigosos, porque ameaçavam interesses criados e abalavam os fundamentos de uma ordem social inspirada em um saber unificado e pretensamente comum a toda a civilização vigente.

como viemos, depois, a considerar tais conhecimentos "materiais" e estranhos aos dominantes aspectos sociais e "humanos" da vida?

É que, conquistado O progresso científico moderno, as velhas idéias não se consideraram derrotadas, mas apenas se retiraram para trincheiras mais profundas. O conhecimento do mundo físico, O conhecimento do mundo biológico deixaram como que intactas ainda as regiões do social, do político, do moral e do religioso. Nessas áreas, onde se decidem afinal, por tradição, os interesses considerados máximos da vida humana, nem sequer teve entrada ainda a ciência, efetivamente. E' este O mundo dos "valores", que continuam a ser governados por um outro tipo de saber — O saber filosófico, ou O saber revelado — ao tácito influxo da tradição, ou pela pura e simples pressão de grupos e classes. Os velhos dualismos irreduzíveis aí se refugiam, mantendo a separação entre meios e fins, entre O mecânico e baixo e O moral e alto, O supérfluo e espiritual e O prático e útil.

não se trata de algo sem conseqüências, pois, devido a tais dualismos é que a nossa civilização, sob O impacto cada vez mais imperioso da ciência se faz material e inumana, com negação ou exclusão de outros valores, digamos morais, que não são pela ciência dela apartados, mas sim pelos que da ciência usam e abusam, pondo-a ao serviço não da humanidade, mas dos seus próprios fins e interesses.

Concebida a ciência como uma fabricante de meios, sem jamais poder alçar-se aos fins, pode ela ser utilizada para construir ou destruir a vida, sem que em nada isto a afete. Ora, a crise de nossa época é exatamente esta.

A ciência que já conquistou, praticamente, O mundo físico, que está a progredir a olhos vistos do mundo biológico,

aumentando com suas vitórias a praticabilidade dos propósitos e objetivos mais humanos, tem de agora estender os seus métodos e processos de conhecimento ao mundo dos propósitos e dos fins verdadeiramente humanos. O tratamento diverso desses graves problemas humanos, pretendendo subtraí-los aos métodos da ciência, é que vem permitindo que a vida humana se torne O joguete dos interesses desencontrados e em conflito da nossa época em desenvolvimento, ao sabor de doutrinas absolutistas que, *grosso modu*, na extrema-esquerda ou na extrema-direita, erguem princípios dogmáticos anteriores e superiores à ciência, para entrar-lhe, justamente, a ação renovadora, construtiva.

O problema de humanismo e ciência tem, assim e por tudo isso, importância fundamental. E O conflito que vimos analisando é a oportunidade de trazer à baila questões já esquecidas e esclarecimentos necessários para a sua gradual e adequada solução.

fosse na Grécia, ou na Idade Média, ou no Renascimento, ou nos séculos dezessete e, em parte, até mesmo no dezoito, religião, filosofia e ciência andavam ainda, mais ou menos, de mãos dadas, de regra apoiando-se em um corpo aparentemente unificado de crenças, doutrinas e verdades.

O fato da separação entre religião e filosofia e filosofia e ciência é relativamente recente (mal se esboçou no século XVII, acentuando-se no XVIII...) e foi menos O resultado de efetiva decisão intelectual a respeito, que um arranjo de trégua, na guerra real em que entraram esses três campos de conhecimento, desde que a ciência elaborou definitivamente seu método de trabalho, isto é, a investigação científica.

A luta que esse novo conhecimento empreendeu para se afirmar foi, tinha que ser, a princípio, exatamente uma luta de revisão dos conhecimentos religiosos e filosóficos, que se baseavam em especulações ou tradições superadas pelo método do conhecimento natural, realista, voltando da conceitualização abstrata à contra-prova da experiência, — numa palavra, científico.

Se O desenvolvimento intelectual da espécie fosse algo de retilíneo e harmonioso, O método científico acabaria se afirmando em todos os campos e teríamos, hoje, uma religião, uma filosofia e uma arte em que prevaleceriam os mesmos ou equivalentes métodos, que dominam O campo da ciência, e permitem que os seus conhecimentos sejam garantidos, embora falíveis, e sobretudo sejam progressivos, por isto mesmo que auto-retificáveis.

Mas, O método científico, por um lado, demasiado revolucionário e, por outro lado, ainda em sua infância, não se podia revelar desde logo igualmente eficaz em todos os campos e, para sobreviver, teve que aceitar um *modus-vivendi*, restringindo seu campo de ataque ao mundo físico, abdicando de outros fins e propósitos além da busca de verdades limitadas, propositadamente limitadas, sem um pensamento posto, de antemão, nos efeitos e alcance das aplicações. Foi a época, gloriosa e relativamente pacífica, da pura "ciência pura..."

esta circunstância é que levou a ciência a abdicar, aparentemente, de seu caráter de conhecimento humano, ou seja social, e se fazer um sistema de "conhecimentos especiais", isto é, sobretudo relativos aos aspectos físicos, materiais do universo.

A filosofia, por sua vez, em sua revolta contra O pensamento religioso dominante, arranjou a sua trégua ou *modus-vivendi* não em aliança com a ciência, mas, compondo-se em um outro campo de estudo, independente do religioso e semi-independente do científico, O campo de estudo do "ser" ou do "real", ou do "mistério" epistemológico, cujo conhecimento seria de natureza diversa do científico.

A religião, por sua vez, perdendo muito e cada vez mais O poder temporal, passou a "comportar-se" e, ignorando O conhecimento científico e O conhecimento filosófico, aos quais admitiu não combater expressamente, fixou-se em suas bases reveladas e supra-rationais. O que, afinal seria talvez uma boa estratégia, se não fosse simples tática, de variável aplicação em tempo e lugar.

Assim chegamos ao último quartel do século XIX e entramos no século XX com a cidade humana dividida entre esses três campos de atividade intelectual e de desiguais progressos humanos. Em ciência, avançamos tremendamente, graças aos métodos de pesquisa cada vez mais refinados e eficazes. Em filosofia, entramos em algo de anárquico, com filosofias e filósofos pluralizados, em substituição a um corpo unificado de crenças e saber filosófico. Em religião, marcamos passo, conservando as religiões reveladas ou modalidades ecléticas de religiões "individuais" à nossa moda, ou regressamos, francamente, a superstições já de muito ao que parecia superadas.

A trégua sem vitória do grande conflito intelectual que, sob certos aspectos, podemos remontar aos séculos quinze e dezesseis, deixa-nos, assim, até O século XX, em plena confusão. Mas, não só confusão. A O avanço do conhecimento científico e os seus frutos, as tecnologias, de base científica, transformaram a vida humana em todos os seus aspectos econômicos, sociais, morais e políticos. Mas, não prevalecendo em nenhum desses campos O método científico de estudo, observação e controle, e sim os métodos tradicionais e pré-científicos de direção e governo, — os resultados dos progressos da ciência não puderam ser orientados, vindo a provocar desordens, deslocamentos e confusões. A aplicação da ciência — esta totalmente indiferente aos resultados das aplicações — gerou desintegrações e fragmentações as mais lamentáveis, muitas vezes, para a vida humana em conjunto considerada, infundindo-lhe desequilíbrios e artificiais desigualdades, muito acima de tudo quanto se reconhecia como desigualdades humanas naturais. Mesmo onde os grandes dualismos surgiram ou foram sistematizados pela filosofia; mesmo ali, mesmo na Grécia, poderíamos conceber presenciarmos O que ora presenciamos, no mundo dividido de hoje? Nunca seria possível na Grécia considerar-se que à ciência fosse indiferente usar a energia atômica na destruição da humanidade, ou no progresso do seu bem-estar. Ora, isto, exatamente, passou a ser possível em face da separação entre

a ciência e a filosofia, recurso histórico de que se valeu a ciência para que a deixassem progredir.

A in-humanidade da ciência é algo de artificial, por certo, adotado como expediente de trégua, na luta do espírito humano contra a tradição, e que importa, agora, abolir, por isto mesmo que a ciência, embora julgasse inocente, talvez, O seu recurso de guerra fria, veio a se tornar, em virtude mesmo de sua conseqüente irresponsabilidade, perigosa e destrutiva.

Cabem aqui e agora algumas desenganadas indagações, mesmo que a todas não possamos responder, resumidamente e desde Jogo.

que temos feito, na verdade, desde O século dezenove, no campo da educação, no qual se formam os homens e onde se exemplificam as diretrizes reais de nossa civilização?

Ou damos ao homem uma formação literária e filosófica, ou lhe damos uma formação científica, ou misturamos ambas as formações em currículos tumultuados, ecléticos e confusos. Pela formação literária, alienamos O homem de sua época, pois essa formação literária é, geralmente, clássica. Pela formação científica, O alienamos dos propósitos e fins humanos, declarando que estamos formando técnicos ou cientistas, isto é, homens que lidam com os meios e nada têm a ver com os fins humanos. Pela formação pseudo-eclética, perturbamo-lo ainda sem verdadeiramente formá-lo.

Onde a formação do homem responsável, de referência ao seu tempo e à sua civilização? Deixamos isto à religião? e que faz a religião?

A religião, de fato, acrescenta-se, sobrepõe-se, adiciona-se à formação técnica ou à formação literária, às quais já não é possível contrapor-se — ambas, em rigor, se não imorais, amorais — sem integrar-se com nenhuma delas.

Quando se iniciou O que se poderia chamar a revolta da razão contra as crenças de fundamento extra ou supra-racional, a Igreja mais de uma vez se insurgiu contra a teoria da *dupla* verdade, de que Pietro Pomponazzi, em 1518,

foi um dos mais explícitos protagonistas, embora a sua ortodoxia parecesse sempre mais uma complacência com os tempos (já então!) do que uma convicção própria. como cristão acreditava na imortalidade da alma individual, mas como filósofo, não.

Hoje vivemos com a verdade já não dupla, mas, no mínimo, tripla. Há as verdades científicas, as filosóficas e as religiosas. E O resultado é não termos nenhuma verdade válida ou prevalente, e a vida se orientar pela tradição e pelo jogo das forças de pressão, mais ou menos poderosas, que surgem ou se mantêm em campo, usando de todas as armas.

não se julgue que esteja a defender algum corpo de crenças dogmáticas. não há falta delas.

O que falta, ao contrário, e O por que cumpre agora nos batermos, é um corpo de crenças científicas, isto é, fundadas na observação e experimentação, como já existe relativamente ao mundo físico, a ser estendido ao mundo social, moral, religioso e político, com a mesma validade reconhecida. O método científico, uma vez aí amplamente aplicado, com a inspiração e a audácia que caracterizaram a sua aplicação ao mundo físico, virá transformar os conhecimentos e tradições pré-científicas ainda hoje reinantes neste mundo nosso, dos supremos interesses humanos. E' devido à separação, entre esses dois mundos, que a ciência e a técnica são ensinadas como algo de especial e mecânico, sem as conexões com O mundo humano a que vão servir, e daí as suas conseqüências des-humanizantes. E a literatura e a filosofia, por sua vez, são ensinadas como disciplinas humanas separadas da ciência e da técnica, que nos estão transformando a vida e a nossa suposta natureza, e em conseqüência desintegrando, alienando O pressuposto humanista do seu tempo e do seu mundo. E a religião, por último, acrescenta-se a esse dualismo, produzindo um terceiro grupo de verdades, já agora mais ligado a uma outra vida do que às responsabilidades do homem, agora e aqui, portanto, também alienantes. São, assim, três alienações, a da ciência, a da literatura e filosofia e a da religião.

como, pois, surpreendermo-nos de que O homem, hoje, em meio aos prodígios de sua época, se sinta mais do que nunca alheio ao seu tempo e, O que é muito pior, alheio ao seu semelhante?

O remédio para tal situação não será, contudo, — destaque-se bem e a tempo esta ressalva indispensável — O regresso a nenhuma das verdades totalitárias de outras épocas, mas a gradual introdução do método científico aos campos de que ele vem sendo banido e a reintegração da verdade científica no seu contexto humano, ensinando-se a verdade sobre os fatos, a verdade sobre os meios, a verdade em função dos fins a que deve servir.

A divisão, com efeito, entre meios e fins é uma consequência do falso dualismo entre ciência e filosofia e ciência e religião. não há meio que não seja um fim, nem fim que não se desdobre em meios. Dizer-se que a ciência nos dá os meios, mas não nos dá os fins, é algo que se custa a conceber, sendo, devendo ser a ciência um produto do homem e para O homem. A não ser que a ciência fosse cultivada por seres extra-humanos, indiferentes aos interesses e fins humanos, ninguém poderia imaginar que O homem estudasse O câncer... para melhor difundi-lo.

Pois, a divisão entre a ciência-meios e a filosofia ou religião-fins produz nada menos do que isto. Os cientistas passaram a seres extra ou in-humanos e quando alguns, como Einstein ou Oppenheimer, se lembram de que são humanos, corre pelo mundo uma surpresa... Pois não é que esses *operários* da ciência estão a querer *dirigir* a vida?

E sente-se, aí, em singular perversão, O resíduo da velha fórmula grega. Os cientistas, transformados em elaboradores apenas de *meios*, para fins que lhes são alheios, tomam O lugar de artesãos — técnicos nos dias de hoje — e, como tais, ficam subordinados aos *elaboradores* dos fins, que são a tradição e os que a interpretam e praticam, isto é, os legisladores e políticos, nem filósofos nem cientistas, mas, oportunistas e empíricos, bem pouco autônomos, aliás, porque nada dirigem, mas se deixam ir à deriva, sacudidos, aqui e ali, pelos em-

purrões e pressões das lutas e conflitos de grupos contra grupos, quer a eles se filiem, quer pretendam ser a eles estranhos ou não subordinados.

Confesso sentir certa dificuldade em analisar a situação presente, não porque lhe ache difícil explicar a extrema confusão, mas, exatamente, por achá-la demasiado óbvia e inevitável.

Para O meu espírito, pelo menos, a chave de tudo está nessa estranha separação de meios e fins. Todo O nosso "progresso" está infectado pela desintegrante concepção dualista, a que mais destacadamente me estou referindo.

Tomem-se as chamadas técnicas sociais, que deve, não a Universidade, mas a escola primária ensinar: ler, escrever e contar. São, sem dúvida, sociais, pois leio, escrevo e conto para poder conviver, trabalhar, comunicar-me e resolver os problemas, sem dúvida sociais, de minha vida.

Pois não é que se pensa (e se pratica!) que se pode ensiná-las, separadamente, como técnicas, ou meios, e depois deixar ao indivíduo que aprenda por si como usá-las?

Com efeito, que faz a escola primária? Esforça-se O mais possível, nos primeiros anos do seu curso, a ensinar tais técnicas, como algo que se aprende independentemente, separadamente, isoladamente, e, depois, prossegue ensinando outras informações e outras técnicas, sem jamais, consciete e deliberadamente, ensinar para que, em que e como usá-las. Quando educadores mais esclarecidos lembram que isto é O começo do processo de desintegração do homem, e que todo ensino deve ser completado, ou melhor, integrado em uma atividade inteira, em que a operação de saber se confunda com a de agir, chamam-nos de praticistas, utilitaristas, pragmatistas, destruidores de algo espiritual, quando não espiritual é, exatamente, essa possibilidade destrutiva de aprender meios e não aprender fins, isto é, como usar os meios.

Estou convencido de que tanto se pode ensinar a ler como a ler bem, isto é, a ler e a escolher o que ler.. Mas a falsa idéia de que posso ensinar a ler, porém não posso intervir no processo de escolha, porque tal processo é "livre" e

pode ser governado por "imposição externa", e nunca por esclarecimento e ensino; essa idéia falsa levou a escola, sob O pretexto de ser liberal, a julgar que só pode ensinar técnicas, meios e nunca fins, isto é, usos. Ou seremos dogmáticos e imporemos os fins, ou nos detemos nos meios e retiramos qualquer sentido moral ao ensino.

Ora, a solução não está em uma cousa nem outra, mas na boa doutrina de que os fins não são algo estranho ao contexto das situações, porque são objetivos e propósitos, fins em vista da própria atividade humana, susceptíveis de serem estudados, esclarecidos, alargados e melhorados, tanto quanto as técnicas de que dependem e simultaneamente com elas.

Dei, muito de propósito, um exemplo elementar. Mas, nele está contida toda a filosofia, que isola O homem do mundo e O julga um ser estranho ao mundo, insusceptível de se deixar governar pelas luzes da razão, essas mesmas luzes que, devidamente aplicadas, lhe estão permitindo descobrir a natureza do mundo externo e domesticá-lo para O seu uso.

Se pusermos O método científico — que nos deu O corpo de conhecimentos positivos e provados a respeito do mundo físico — a serviço do estudo do homem, vamos progredir no campo dos chamados fins ou valores, do mesmo modo que progredimos em física e biologia.

Antes, porém, cumpre-nos reinterpretar ou melhor redefinir O conhecimento humano, estabelecer as bases do conhecimento experimental como as bases de todo O conhecimento, seja científico, filosófico, moral ou religioso, e reintegrar O ensino das ciências no seu contexto humano, ensinando-as não como atividade de monstros extra-humanos, mas como uma das mais significativas e ricas atividades humanas, desde que exercidas com O vivo sentimento dos seus fins, seus usos e suas conseqüências humanas.

não serão estudos lingüísticos e literários que nos irão humanizar a civilização, mas o estudo da ciência aliada ao da sua aplicação, O estudo da ciência em suas conexões com a filosofia e a vida, O estudo da ciência pelo seu método e

seu espírito, que importa introduzir em todos os demais estudos e, mais do que isto, em nossa vida prática, em nossa vida moral, em nossa vida social e em nossa vida política.

não se trata de *cientificismo*, que seria ainda uma compreensão fragmentária da ciência, pois importa na aplicação apressada de resultados parciais da ciência, concebida isoladamente, como ciência do físico, no mundo moral, político e social. Trata-se, como já disse, antes de uma ampliação do uso do método científico.

Há vários modos de se entender O que seja ciência. Em sentido absolutamente restrito, apenas seriam ciência as ciências tidas como "exatas", sendo veteranas no merecerem O epíteto, as matemáticas e as ciências físicas que nelas se fundam. As próprias ciências biológicas seriam excluídas. Mas, no sentido lato, ciência é antes um método de se obter conhecimento razoavelmente seguro do que um corpo definitivo, imutável de conhecimentos.

Tal método consiste na observação cuidadosa e objetiva e na verificação das conseqüências, no controle seguro desses processos de observação e verificação para O efeito de poderem ser repetidos por outrem, e na acumulação progressiva dos resultados apurados, a fim de poderem ser utilizados em novas observações e novas verificações das conseqüências.

Sempre que se estiver utilizando esse método, está-se fazendo ciência e seguindo a grande trilha real do conhecimento experimental e progressivo. Assim foi na matemática, assim na física, assim na biologia e assim será em todos os demais campos dos conhecimentos humanos.

A aplicação universal do método científico e O abandono do fatal dualismo entre meios e fins, fazendo com que se faça e se estude ciência conjuntamente com (não tenhamos medo ao termo) filosofia, no sentido grego de sabedoria, isto é, a ciência do uso humano da ciência, não nos darão a felicidade imediata, mas nos encaminharão para a senda de um progresso integrado, harmônico, e então sim — humanístico, humanizante e humano.

ATUALIDADES  
PEDAGÓGICAS

# ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

Série 3.<sup>a</sup>

da

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA

(Fundada por FERNANDO DE AZEVEDO)

Direção

de

J. B. DAMASCO PENNA

Há um quarto de século, em 1931, a Companhia Editora Nacional começou a publicação desta série de sua extensa BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA.

mais de sessenta livros foram publicados até hoje. O professor, O normalista, O acadêmico dos cursos de Pedagogia e Didática, os responsáveis, a qualquer título, pela educação, os estudiosos, em geral, da matéria pedagógica, todos poderão encontrar, nessa livraria, recursos para reflexão sobre O problema fundamental proposto pela atividade educativa, em todas as suas formas.

Obras nacionais vizinham com obras estrangeiras, trazidas ao vernáculo. Algumas são de importância capital, e de valor perene, obras clássicas portanto: O título *Atualidades Pedagógicas* de modo nenhum pretende fazer crer seja O *novo*, sempre e sempre, só porque novo, sinônimo de *melhor*. A *atualidade* estará, pois, mais na vitalidade, na força inspiradora e propulsora das idéias, que na exclusiva contemporaneidade. *Atualidade* pretende ser, assim, também, e principalmente, *efetividade*.

Damos, a seguir, a relação completa dos trabalhos editados em *Atualidades Pedagógicas*. Permita O leitor que lhe chamemos a atenção para dois pontos, um e outro úteis, talvez, como contribuição ao planejamento de leituras.

1. São assinalados com um asterisco, na relação de livros, os nomes daqueles que mais de perto entendem com a matéria desta obra (ANÍSIO S. TEIXEIRA, *A educação e a crise*).
2. Em seguida à lista de obras publicadas, ensaiamos uma *classificação* dessas obras, distribuindo-as, indicadas por seus números respectivos, por divisões, ou partes, dos estudos pedagógicos. *Pedagogia é um mundo, porque educação é um mundo*. Assim, é ocioso assinalar que essa classificação nada tem de rígido. Além da complexidade imensa da Pedagogia, principalmente da Pedagogia de nossos dias, ainda caberia lembrar a série considerável de contribuições históricas do mais variado feitio e, para aumentar a dificuldade, O desconcerto da terminologia. Tudo são razões para tornar difícil, quiçá impossível, em muitos casos, qualquer propósito de delimitação rigorosa.

## 1. RELAÇÃO COMPLETA das OBRAS PUBLICADAS EM

### ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

(O asterisco indica as que mais de perto se relacionam com a matéria deste livro).

I Fernando de Azevedo,  
*Novos caminhos e novos fins*, 2ª ed., 1934.

*educar O pensamento*,  
tradução de Godofredo  
Rangel, 2ª ed., 1953  
3—ANÍSIO TEIXEIRA, *Educação progressiva*, 4ª ed.,  
1954.

•2 - John Dewey, *como pensamos. como formar e*

- 4 — Ed. Claparède, *A educação funcional*, tradução nova e notas de J. B. Damasco Penna, 4.<sup>a</sup> ed., 1954.
- 5 — Afrânio Peixoto, *Noções de história da educação*, 3.<sup>a</sup> ed., 1942.
- 6 — Delgado de Carvalho, *Sociologia educacional*, 2.<sup>a</sup> ed., 1940.
- 7 — Arthur Ramos, *Educação e psicanalyse*, 1934.
- 8 — Adalbert Czerny, *O médico e a educação da criança*, trad. de Martinho da Rocha e José M. da Rocha, 1934.
- 9 — A. Almeida Júnior, *A escola pitoresca e outros trabalhos*, 2.<sup>a</sup> edição aumentada, 1951.
- 10 — Celso Kelly, *Educação social*, 1934.
- 11 — Henri Piéron, *Psicologia do comportamento*, trad. e notas de J. B. Damasco Penna, 2.<sup>a</sup> ed., revista, 1952.
- 12 — Henri Wallon, *Princípios de psicologia aplicada*, trad. de Caldeira Filho, 1935.
- 13 — Djacir Menezes, *Dicionário psico-pedagógico*, 1935.
- 14 — Sylvio Rabello, *Psicologia do desenho infantil*, 1935.
- 15 — A. M. Aguayo, *Didática da escola nova*, trad. de J. B. Damasco Penna e Antônio D'Ávila, 9.<sup>a</sup> ed., 1954.
- 16 — A. Carneiro Leão, *O ensino das línguas vivas — seu valor e sua orientação científica*, 1935.
- 17 — Delgado de Carvalho, *Sociologia aplicada*, 1935.
- 13 — A. M. Aguayo, *Pedagogia científica. Psicologia e direção da aprendizagem*, trad. e notas de J. B. Damasco Penna, 7.<sup>a</sup> ed., 1954.
- 19 — Aristides Ricardo, *Biologia aplicada à educação*, 1936.
- 20 — Aristides Ricardo, *Noções de higiene escolar*, 1936.
- 21 — John Dewey, *Democracia e educação*, trad. de Godofredo Rangel e ANÍSIO TEIXEIRA, 2.<sup>a</sup> ed., 1952.
- 22 — Fernando de Azevedo, *A educação e seus problemas*, 2.<sup>a</sup> ed., 1946.
- 23 — Sylvio Rabello, *Psicologia da infância*, 2.<sup>a</sup> ed., 1943.
- 24 — J. Melo TEIXEIRA, M. Mendes Campos e outros, *Aspectos fundamentais da educação*, 1937.
- 25 — Euclides Roxo, *A matemática na educação secundária*, 1937.
- 26 — Sylvio Rabello, *A representação do tempo na criança*, 1938.
- 27 — Afrânio Peixoto, *Ensinar a ensinar*, 1937.
- 28 — Ariosto Espínheira, *Arte popular e educação*, 1935.

- 29 — Onofre de Arruda Penteadó Jr., *Fundamentos do methodo*, 1938.
- 30 — Noemy da Silveira Rudolffer, *Introdução d psychologia educacional*, 1938.
- 31 — Milton C. da Silva Rodrigues, *Educação comparada*, 1938.
- 32 — Guerino Casassanta, *Jornais escolares*, 1938.
- 33 — A. Carneiro Leão, *Introdução à administração escolar*, 3.<sup>a</sup> ed., 1953.
- 34 — Paul Monroe, *História da educação*, nova trad. de Idel Becker e Therezinha G. Garcia, 4.<sup>a</sup> ed., 1954.
- 35 — A. Almeida Júnior, *Biologia educacional*, 10.<sup>a</sup> ed., 1956.
- 36 — P. Guillaume, *A formação dos hábitos*, trad. de Ramiro Almeida, 1939.
- 37 — Arthur Ramos, *A criação problema*, 1939.
- 38 — Francisco Venancio Filho, *A educação e seu aparelhamento moderno*, 1941.
- 39 — Arthur J. Jones, *A educação dos líderes*, trad. de Paschoal Lemrne, Thomaz Newlands Neto e Maria de Lourdes Sá Pereira, 1942.
- 40 — Fernando de Azevedo, *Vellm e nova política*, 1943.
- 41 — J. Roberto Moreira, *Os sistemas ideais de educação*, 1945.
- 42 — Theobaldo Miranda Santos, *Noções de psicologia educacional*, 3.<sup>a</sup> ed., 1949.
- 43 — Theobaldo Miranda Santos, *Noções de história da educação*, 2.<sup>a</sup> ed., 1948.
- 44 — René Nihard, *O método dos testes*, trad. de M. de Campos Lobato, 1946.
- 45 — Ary Lex, *Biologia educacional*, 7.<sup>a</sup> ed., 1955.
- 46 — Fernando de Azevedo, *Seguindo meu caminho*, 1946.
- 47 — Theobaldo Miranda Santos, *Noções de filosofia da educação*, 3.<sup>a</sup> ed., 1949.
- 48 — José de Almeida, *Noções de psicologia aplicada à educação*, 1947.
- 49 — I. L. Kandel, *Educação comparada*; trad. da Nair Abu-Merhy, 2 v O l s., 1947.
- 50 — Theobaldo Miranda Santos, *Noções de sociologia educacional*, 1947.
- 51 — Fernando de Azevedo, *A s universidades n O mundo de amanhã*, 1948.
- 52 — A. Carneiro Leão, *Adolescência e sua educação*, 1950.
- 53 — Lorenzo Luzuriaga, *A pedagogia con tẽmpora-*

- nea, trad. e notas de Idel Becker, 1951.
- 54 — M.-A. Bloch, *Filosofia da educação nova*, tradução de Luiz Damasco Penna, 1951.
- 55 — Paul Foulquié, *As escolas novas*, trad. de Luiz Damasco Penna, 1952.
- 56 — Lorenzo Luzuriaga, *Pedagogia*, trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, 1953.
- 57 — ANÍSIO S. TEIXEIRA, *Educação para a democracia*, 2.<sup>a</sup> ed., 1953.
- 58 — Camille Mélinand, *Noções de Psicologia aplicada à educação*, trad. de Nathalia Voinoff, prefácio e notas de J. B. Damasco Penna, 1954.
- 59 — Lorenzo Luzuriaga, *História da educação e da pedagogia*, tradução de Luiz Damasco Penna, 1955.
- 60 — Paul Guillaume, *Manual de Psicologia*, trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, 1956.
- 61 — C. M. Fleming, *Psicologia social da educação*, trad. de Lavínia Costa Raymond, 1955.
- 62 — Roger Cousinet, *A formação do educador*, trad. de Luiz Damasco Penna, 1955.
- 63 — André Fouché, *A pedagogia das matemáticas*, trad. de Luís Magalhães de Araújo e Antônio Sales Campos (no prelo).
- 64 — ANÍSIO S. TEIXEIRA, *A Educação e a crise brasileira*, 1956.
- '65 — A. Almeida Júnior — *Problemas do ensino superior*, 1956.

## 2. CLASSIFICAÇÃO IDEOLÓGICA das OBRAS DESTA COLEÇÃO

*(Os números em caracteres arábicos correspondem aos títulos da relação anterior).*

- I — Administração escolar: 9, 33, 62, 64, 65.
- II — A língua pedagógica: 13.
- III — Educação e Biologia; Higiene Escolar; Higiene mental: 8, 9, 19, 20, 35, 37, 45.
- V — Educação funcional e renovação da escola: 1, 2, 3, 4, 9, 15, 18, 21, 32, 38, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64.
- V — Educação e Sociologia: 6, 9, 10, 17, 21, 22, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65.
- I — História da educação e Educação comparada: 5, 31, 34, 40, 4b, 53, 54, 55, 59, 62, 64, 65.
- VII — Metodologia didática: 4, 9, 15, 16, 18, 25, 27, 32, 55, 56, 62, 63.
- VIII — Pedagogia geral e Filosofia da educação: 1, 2, 3, 4, 9, 13, 18, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 33, 39, 40, 41, 46, 47, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65.
- IX — Psicanálise: 7, 37.
- X — Psicologia da infância e da adolescência: 4, 7, 8, 14, 18, 23, 24, 26, 32, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61.
- XI — Psicologia educacional: 2, 4, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 55, 56, 58, 60, 61.
- XII — Psicologia geral, pura e aplicada: 2, 4, 11, 12, 13, 36, 44, 58, 60, 61.
- XIII — Testes e medidas: 18, 44.

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

Rua dos Gusmões, 639 — São Paulo

este LIVRO FOI COMPOSTO E IMPRESSO  
NAS OFICINAS DA EMPRESA GRAFICA DA  
REVISTA dos TRIBUNAIS LTDA., A RUA  
CONDE de SARZEDAS, 38, SAO PAULO,  
PARA A  
COMPANHIA EDITORA NACIONAL  
EM 1956