



CÂMARA DOS DEPUTADOS

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

1. **Exposição** feitas na Comissão de Educação e Cultura pelos Srs. Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Lourenço Filho e Cmte. Álvaro Alberto.
2. **Projeto de Lei** que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo Poder Executivo.

Departamento de Imprensa Nacional
Rio de Janeiro - Brasil - 1952



CÂMARA DOS DEPUTADOS

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

1. **Exposição** feitas na Comissão de Educação e Cultura pelos Srs. Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Lcurenço Filho e Cmte. Álvaro Alberto.
2. **Projeto de Lei** que fixa, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo Poder Executivo.

Departamento de Imprensa Nacional
Rio de Janeiro - Brasil - 1952

A Comissão de Educação e Cultura, tendo em vista a magnitude das questões que lhe estão propostas no projeto de lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, resolveu instaurar um amplo debate prévio a respeito das linhas mestras da referida proposição, nêle interessando destacadas personalidades do meio educacional brasileiro. A opinião d'esses mestres, recolhida pelos registros taquigráficos, constitui a matéria desta publicação.

Quando a questão fôr examinada em seus diferentes ramos, a Comissão procurará ouvir os especialistas em cada assunto, de modo que, à crítica panorâmica dos mestres ouvidos na primeira fase, se junte as observações teórico-práticas dos que vivem na intimidade diuturna dos múltiplos setores que integram a educação brasileira.

Divulgando êsses trabalhos, a Comissão de Educação e Cultura está na expectativa de concorrer para o melhor encaminhamento do citado projeto na Câmara dos Deputados.

Sala Carlos Peixoto Filho, 25-10-52. — *Eurico de Aguiar Salles*, Presidente. — *Mario Palmerio*, Vice-Presidente. *Paulo Maranhão*. — *Coelho de Souza*. — *André Araujo*. — *Nestor Jost*. — *Nelson Omegna*. — *Pinheiro Chagas*. — *Firman Neto*. — *Lauro Cruz*. — *Adail Barreto*. — *Otávio Lobo*. — *Carlos Valadares*. — *Paulo Lauro*. — *Antonio Peixoto*. — *Joel Presidio*. — *Jorge Lacerda*.

EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA

Reunião realizada no dia 7 de julho de 1952

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 vulto do encargo de traçar o perfil legislativo do sistema que, de futuro, será pôsto 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 respeito disse H. C. Dent, em «A New Orden in English Education»: 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 ele 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 de 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 contristadora 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, proclame a preponderância de determinado ramo ou de determinado grau do 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 à 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 o 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 ele 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 e 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, vizinhos 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, as armas indispensáveis à essa prerrogativa. Longe da escola a sociedade modelou novos estilos de triunfo, na euforia do sucesso fácil, estimulando os aventureiros, premiando os ignorantes, facilitando 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 dos doutores que desejava fossem formados «em série industrial». Apenas eram consultadas as estatísticas quantitativas, esquecidos os índices de aferição qualitativa.

Mas a realidade fez 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 Mariani 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 de projeto de tanta relevância. Daí a sua orientação de convocar, para um debate prévio, figuras eminentes do quadro da nossa educação, de cujo tirocinio, cultura e entusiasmo espera receber os indispensáveis adjuvantes 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 fez 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 nenhuma de nós pode e deve recusar a investidura para que o convoquem as circunstâncias, de vez que se nos reconhecem (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 aprêço 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 dêste 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 trás 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 o da educação.

1) NATUREZA DO 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 planos 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. É 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 fôsse 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 jôgo 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 anarquicamente, mas perquire, estuda, procura orientar-se e escolhe o que associadamente, socialmente, deve fazer. Estrangulando é que salta para a rebeldia, o conformismo passivo, infecundo, ou a simulação. E o caso brasileiro é muito mais êste último 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 edificios 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 no 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 êsse município com trezentas e sessenta e cinco escolas por êle mantidas, com mais de vinte mil alunos matriculados, em grande parte em prédios próprios. É um esforço real, concreto, sério. Além dêsse 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 êste exemplo porque vou defender aqui, com o 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 livremente fundar tais escolas para ensinar, mas, sim, para conseguir a «*oficialização*» e «*diploma*». Poucos, muito poucos são os que se preocupam em fazê-las melhores, pedagogicamente. 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 isto 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, ficamos horrorizados à vista dos livros em que estudam.

Por que o livro didático não continuou a ser tão bom quanto era?

— Por dois motivos principais: programas oficiais, obrigatórios e aprovação oficial dos livros, 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, êsses programas foram sendo simplificados, até se constituírem meras listas de pontos, rigidamente ordenados, constituindo verdadeiras camisas de força para a elaboração de 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, que nas 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 isto não

importa, pois o que importa é que a educação secundária e 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, estabelecidas as "equiparações", tôdas 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.

— Porque, entretanto, não surge a escola secundária livre, a buscar tão somente ensinar? — Porque não se cria, impunemente, num país, o regime que estamos criando. — Qual é este regime? — É 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 somente 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, 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 perpétua 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 ele (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 daria, 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. Obrigá-lo-íamos, 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 focaliza 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 as 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 e 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 ressaltada. Esta autenticidade, porém, desaparece desde que a própria escola — seja particular ou pública — uniformizada do ponto de vista das condições extinsecas, não está sujeita a fiscalização de qualquer natureza com respeito à qualidade mesma do ensino ministrado.

Perdida a autenticidade, tôdas 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 fez 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 dependência 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 no país.

Nenhuma das reformas de educação de 30 até agora merece ser acusada de haver visado propriamente aqueles 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, tôdas elas lançadas na impotência ante o falso espírito legalista, formalista e anti-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 minuciosamente e microscopicamente 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 — fez-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 ele, 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 de 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 da 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 o 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 seria, 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 impôsto do dia para a noite. De repente, inventamos professores de Latim para tôdas as séries de todos os ginásios brasileiros. — Não seria muito melhor ensinar-se aquilo que, realmente, se podia ensinar, do que impôr 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 1948, 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 sã 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 dêsse 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 êsse objetivo.

O SR. 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, a 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 seduzidas sobre o processo educativo. É sabido que só adextradamente o amestramento se pode fazer sem participação do educando. Educação e ensino só se conseguem com plena autonomia do aluno — porque ele 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 pregoeira de flexibilidade, liberdade, descentralização e autonomia, como algo se 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 lhes poderemos impôr 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 no 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 seus 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. Ensaíará uma classificação das escolas, em cada Estado e em todo

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 verificações formalísticas, fáceis de cumprir 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. É 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) EXAMINEMOS, AGORA, O PROJETO DE LEI EM SEUS CAPÍTULOS FUNDAMENTAIS

a) Os títulos I e II definem o direito a 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 o 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, equivocada, pois tanto pode significar sistema de idéias, quanto conjunto de escolas ou instituições educativas.

Deixamos, 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, e se, por acaso, cometer erros 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 — É 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 ele 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 ele 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 pôsto 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 do 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 neste 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 um 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 a da educação, que está ameaçando destruir, culturalmente o país. (*Muito bem*). Não falo na dos transportes, nem da estatística — porque não julgo a centralização em 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 desacôrdo ou em contradição com o que tenho afirmado sôbre 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 tôdas se expendam com liberdade e, de outro lado, estou, geralmente, a protestar, a reclamar contra as improvisações educativas a que vimos assistindo. Explico a aparente contradição desta maneira:

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 reolvê-los, 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 aquêlê amplo movimento nacional que me parece indispensável para o encaminhamento do problema nacional de educação. E como consequência dêste 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 formalistas e 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 «prova nos autos», de ginásios, colégios e escolas superiores. Tudo fica fácil... e falso! 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.

Digo isto quase como sendo o «leit motiv» de tôda a minha exposição. 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 ha pouco citei, o qual criou, êle sozinho, 375 escolas primárias, ou como 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 bate.

O Sr. Rui Santos — Em tese, estou perfeitamente de acôdo, mas, no comêço 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 êste 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 vêzes, abusivas. (*Trocam-se apartes*). A rigor, o geral é isto. O Deputado Maurício Joppert, Professor na Escola Nacional de Engenharia, tem êsse 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 — Isso 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 aos exames. Sei de escolas particulares onde isto se observa. Mas, o de que precisamos é de instituir um regime em que não haja necessidade de atitudes especiais de reação 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. — Porque, 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 facilidades que se poderia imaginar. A «oficialização» de tôdas as iniciativas educacionais tornou-as tôdas 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 post-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 ginasial de quatro anos, o ciclo de 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 ginasial. 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 cu, 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 ginasiais e nos pequenos, apenas o primeiro ciclo de dois anos, o qual, a rigor, penso que 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. (*Trocem-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 o Governo poder deter a expansão em marcha, das escolas secundárias. Mas, se vamos permitir, atendendo à expansão, que funcionem estabelecimentos particulares em más condições, destinados 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 aliviaria 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. (*Trocem-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 planejadas e efetuadas, concederiam as licenças para o exercício da profissão. Tais exames atuariam como contróle 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 impôr um modêlo 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, deixá-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 contróle 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 o nível de 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 no 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 post-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. É 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.

É 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 porque 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 o 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, tôdas as veleidades de burla ou ineficiência do ensino superior. Os patamares ou diques à expansão imprudente de 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 êsses 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 tôdas as disposições fiscalizadoras formais, que, infelizmente, nada reprimem, por não terem as autoridades fiscalizadoras nenhuma autoridade 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 educação 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. É um verdadeiro desafio ao Legislativo Federal êste 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 empréstimos, 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 em-

préstimos 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. Se 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. A mobilização de vontades 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, preferam 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 mantêm e dirigem, 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 jôgo 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 pezem aparências mal apreciadas porque mal compreendidas — são a melhor garantia para este ato de fé. Tutelados, revelamô-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 deficiência 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 acôrdo com o programa fixado para êste debate, declaro 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 espiritos 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 é a seguinte:

— Deve-se deixar a cada Estado o poder amplo de legislar sôbre 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 bases 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, quaisquer das outras condições — de currículo, programas, métodos e processos — que ficam, tôdas 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 susceptível de permitir a flexibilidade e 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, tôda flexibilidade e tôda autonomia.

A meu ver, o poder central não deve sair da simples indicação genérica do que representarão os cursos para o preparo do magistério. Tôdas 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, quiçá 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 aquêles objetivos, é a consciência educacional, a consciência profissional do educador. Os educadores cada vez mais autênticos, saberão fazer o que fôr melhor para que se atinja o fim colimado.

Sempre raciocinamos e agimos, como se a educação não fôsse 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 nos 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 bêcos 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 ele 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 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 lei 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 — 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 possamos, 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. É 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 discriminação 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, pelas suas condições econômicas, de fazer o curso secundário nas escolas particulares, sugeriria uma lei de bolsas de estudos, 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 distinguido 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. Dêste programa, discordo.

O Sr. Paulo Sarasate — Quanto 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. Ele 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 da 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. Cinqüenta 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 Sarasate — 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... (Trocam-se apartes). Preconiza V. S. que os recursos atualmente destinados à 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, 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 SR. 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 emprêgo das dotações 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 nêsse 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 dos 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 êste 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, desejo 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 à 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 incontrovertida 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: — Êstes e aquêles 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. As experiências adquiridas 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 pôsto 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 qui-

sesse ou delas precisasse. Na actual situação da cultura brasileira, e a ela atendendo, é que uma lingua estrangeira me parece indispensável, no ensino secundário. E, como disse, aconselharia fôsse ella 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 dessa 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, procuraremos ter corpos de professores mais numerosos do que os que possuímos hoje. O assunto já foi resolvido por muitas nações europeias, de maneira que, habitualmente, o de que se precisa é de organizar, nas escolas officiaes, 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 fór muito grande, evidentemente teremos de nomear maior quantidade de professores. Na Inglaterra, por exemplo, onde o regime foi pôsto 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 periodos de exame se estendem por todo o anno. O sistema, uma vez adotado, não pode deixar de exigir maior professorado. No Brasil, havendo poucas escolas officiaes, enriquecer-se-ia o magistério de cada uma, devido à nova obrigação, imposta aos professores não só de ensinar e examinar seus próprios alumnos, como também, de examinar os alumnos das demais escolas, por ocasião dos exames de estado.

O Sr. *Nestor Jost* — A maior difficuldade nossa reside, justamente, na obtenção de professores.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para as escolas officiaes, não acredito, desde que ellas possam pagar razoavelmente. Estamos, realmente, com tremenda escassez de professores para as necessidades da expansão educacional brasileira em geral, mas, quanto aos colégios officiaes, 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. A medida que esse regime fôsse sendo ampliado, porém, e não ficando o processo do ensino integralmente condicionado à qualidade do professor, mas soffrendo a contraprova do exame de estado, grande parte da inefficácia do professor secundário vai desaparecer — não podendo elle sobreviver à inefficácia do seu ensino. Então, freqüentando cursos de aperfeiçoamento, estudando entre si, serão elles 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 espirito de rotina em que estão, de certo modo, imersos e entrem em grande esforços para o seu próprio aprimoramento.

O Sr. *Leite Neto* — V. S. fez magnifica 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, aquilo que V. S. chamou de ponto fun-

damental, ou seja, à 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 as estatísticas, em matéria de ensino secundário, 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 alugueres, 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 propositamente 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 sobretudo, 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, teve em mira não só os governos estaduais e municipais, como o próprio governo federal.

Quanto ao mais, a que V. Excia. fez 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 dois e três turnos. Isto demonstra 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% dado 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 está vindo em ascensão constante, cada ano teríamos maiores recursos para atender as 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 as peculiaridades do orçamento para a educação, em face dos próprios imperativos constitucionais a respeito.

Seria interessante o estabelecimento de um plano sistemático de auxílios 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 antigo 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 rea-

lização 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 pôsto, verifico que a descentralização propugnada por V. Excia. não seria plenamente alcançada — queira perdoarme — no ponto em que argumentou sobre a constituição de vários patamares pelos quais a educação devia ir passando.

Eu estaria de acôrdo 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 bacharelado 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 seríssimo 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 aquêle pensamento que caracteriza e fundamenta a universalidade do ensino superior.

Esta a objeção que desejava fazer a V. Excia.

O Sr. Anísio Teixeira — Não defendi propriamente isso.

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 sugerir 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 seriam caráter de algo estático ou definitivo. Logo que as devidas condições fôssem criadas também criados seriam os direitos de expandir os cursos até aos novos níveis. O que se busca é poder fazer isto gradualmente e não impôr a tôdas 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-lo em mais de uma escola superior, nos primeiros anos na escola próxima ou acessível e, nos últimos anos, nas escolas mais distantes, mas melhor aparelhadas.

O Sr. Paulo Sarasate — V. Excia. pensava sobretudo nas 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 uma escola não se acha organizada integralmente para preparar, por exemplo, até o último estágio do curso médico, por falta de recursos e meios adequados, façamos 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 bôlsas de estudos para a conclusão dos estudos em cidades mais adiantadas, onde as escolas fôsem 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 bôlsas 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 individuo 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 bôlsas.

Se o Estado, por exemplo, de Alagoas, que já dispõe de algumas escolas superiores, resolvesse instituir anualmente cinqüenta bôlsas 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 fôsse, êles 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, Ruy 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 tôda a parte, enquanto, por outro lado, se está saturando nos grandes centros do Rio de Janeiro e São Paulo. Talvez mais cedo do que pensa, se venha processar a marcha inversa dêsses centros para as regiões em desenvolvimento do Brasil, cujo crescimento já começa a se fazer sentir fora daquêles 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 talvez a tese de V. Excia. pudesse ser aplicada desde que se mantivesse o principio adstrito às escolas públicas, sem se estender à iniciativa particular, o que iria colidir com o principio 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 espirito de liberdade jamais vai para a anarquia.

V. Excia. sempre foi um espirito livre, um homem independente na apreciação dêsses assuntos. Daí essa perfeita ordenação, êsse grande método que alcançou. Por força da natureza de seu espirito e da vida a êles consagrada, conseguiu V. Excia. atingir a alta posição de que desfruta na consideração de todos os seus concidadãos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao nobre Deputado Ruy Santos.

O SR. RUY SANTOS — Valendo-me do dispositivo regimental que permite aos elementos estranhos à Comissão participarem de sua reunião, quero fazer um comentário de curioso em tôrno da parte que ouvi da exposição do Professor Anísio Teixeira. Minha curiosidade decorre principalmente da 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. RUY 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, mistér 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 consistê. Talvez, assim, logremos o entendimento do sistema substanciado 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 êle — lamento não se ache presente o Deputado Coelho de Sousa, mas o Deputado Eurico Sales poderá dizê-lo — a ponto de quase tornar-me pessoa não 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 êsses 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. Excia. sôbre êsse 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 êsse 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 jeton. Convém sejam os membros do Conselho homens que devam 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 jeton, ou menos uma por ser feriado e receber o jeton. 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 destaquezinho 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. fez referência e não ouvi sua opinião, mas a que aludiram os nobres Deputados Moura Andrade, Leite Neto e Paulo Sarasate.

Estou inteiramente de acôrdo com S. Excias.: porque 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, possua a especialização.

Se me procura um sujeito para um 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, tôdas 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 bellissimo relatório a respeito da parte de autoria do Professor Almeida Júnior.

O Sr. *Anísio Teixeira* — Estou de acôrdo com as ponderações de Vossa Excelência, acrescentando que não fala como curioso, mas como uma das autoridades nesse campo. Não me canso de frizar 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 acôrdo com tôdas 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. respondeu 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 dêste órgão técnico de empenhar todo o seu patriotismo na melhor solução do intrincado problema da educação.

EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR ALMEIDA JÚNIOR

Reunião realizada no dia 9 de julho de 1952

O SR. PRESIDENTE — Meus senhores, a Comissão de Educação e Cultura, dando cumprimento ao programa que se traçou, de adquirir os melhores subsídios para, com eles, plasmar a lei que deverá disciplinar, de futuro, a vida educacional brasileira, realiza hoje mais uma sessão, na qual terá a oportunidade de ouvir o excelente mestre e grande pedagogo Sr. Professor Almeida Junior.

Inicialmente, para saudá-lo, dou a palavra ao Sr. Deputado Paulo Pinheiro Chagas.

O Sr. *Pinheiro Chagas* — Sr. Presidente, Srs. Deputados, Minhas Senhoras, Meus Senhores! Sr. Professor Almeida Junior! Se é verdade, como se lê no Gênio do Cristianismo, que todo pensamento que não é uno destrói-se a si mesmo e se a vida, como tantas vezes se tem afirmado, só tem alguma nobreza em sua unidade e na sua doutrina, então se haverá compreendido a sobrevivência das vossa pregação cívica, que soubestes elevar a altura de um apostolado, porque em vossa obra há uma unidade — a democracia e uma doutrina — a educação nacional.

Dêsse modo, homem singularmente fiel ao espírito de sua formação, conseguistes na realização do vosso destino atingir aquela unidade sonhada por Chateaubriand, nem outra é a razão de vossa força. Desde a juventude que vos devotais à rude e gloriosa tarefa do magistério; a que imprimistes o claro sentido de uma magistratura. Professor, por índole e até por definição, viestes de modestas escolas do interior de São Paulo para a conquista, com brilho inexcelsível, da cathedra universitária por onde passastes ficou o rastro da vossa atuação. Assim, na Diretoria de Instrução e na Secretaria de Educação de São Paulo, assim no Conselho Nacional de Educação. Não obstante, é nos vossos trabalhos de jornalista, escritor e ensaísta, com espírito permanentemente voltado para os graves temas de educação nacional, é aí que se deverá a substância íntima de vosso estilo, de vossa maneira de ser. Relator geral da Comissão de estudos das diretrizes e bases da educação nacional, a vós e a Fernando Azevedo se deve o esboço do ante-projeto inicial.

Nesse relatório, que é um monumento de bom senso e de cultura, fixastes, em termos de uma clareza polar, a orientação e os limites à norma e aos rumos de uma política educacional para o Brasil. Discorrendo o projeto de diretrizes e base tido como uma verdadeira Constituição do ensino, não vos passou despercebido seu mais importante aspecto; não vos ativestes, apenas, aos padrões de ensino, com sua metodologia, aos canones educacionais, com sua sistemática; lembraestes, justificando a interferência do Estado nos assuntos de educação que 3 altos objetivos a reclamam: a manutenção da unidade nacional, o funcionamento do regime democrático e a redistribuição social dos indivíduos. Escrevestes, com sabedoria, que a escola tem finalidade precípua de formar o cidadão de sua pátria, educando-o para a democracia. E' de ver, assim, que em vossa filosofia há um pouco daquele conceito, talvez, de Sarmiento: "Instruir es enseñar; educar es sobrevivierles".

De outro lado, com vossa cultura médica, nutrida em questões de Biotologia, bem sabeis que a desigualdade, mais por imperativo da natureza, é uma contingência humana; assim há de na afirmação da personalidade, que a escola, em sua forma democrática, se deverá conduzir, em oposição à escola de feição totalitária, que aspira a formação de homens em série, bitolados, padronizados.

Todo o problema estaria em que a escola realizasse o socialismo em seu sentido cristão, dando iguais oportunidades a todos para que se tornem desiguais, porque essa desigualdade, que se fundamenta nas diferenciações endocrinas, crie a única aristocracia admitida pela razão: a do mérito, pois ainda aqui não vos omitistes, ao tratar da redistribuição social dos indivíduos; essa finalidade política que emprestais à educação é o ponto mais alto do vosso sistema. De resto, ao pregar que a escola deve criar uma consciência da solidariedade humana, estais a mostrar a universalidade de vosso espírito em que há muito daquele sentimento do mundo de que fala o poeta.

Dissestes, e com oportunidade, que o direito à educação é uma recente conquista da democracia. Custa acreditar que até Rousseau, citado por vós, houvesse afirmado, em pleno Século XVIII que os pobres não precisam de educação. Na verdade, como compreender esse pensamento terrível formulado pelo lúcido espírito de enciclopedista que inspirou a revolução francesa e que tão de perto influiu nos rumos do romantismo? Na boca de Rousseau, apóstolo da liberdade, essas palavras sugerem o trágico espetáculo de um sacerdote blasfemando contra seu próprio Deus.

Esse horror à cultura tem sua origem nos dramas obscuros do absolutismo. Poderíamos aqui lembrar um exemplo de casa. Viemos de uma província engrandecida nas lutas da tirania; a história de nosso destino está ensanguentada pela brutalidade do despotismo; em seu glorioso ementário sob a truculência dos capitães gerais há esquartejamentos e cadafalsos mas respira-se um ar de insubmissão e de revolta. Naqueles tempos sombrios, a opressão reinou para se assegurar em sua prepotência, cuidou de nos cercar o direito ao ensino e durante mais de um século não houve uma escola pública na capitania. Dêsse jeito, entre nós a universidade foi um sonho dos inconfidentes, regado pelo sangue generoso de nossos mártires. Por isso, a intemerrata bandeira de 89 significava, antes e acima de tudo, a prerrogativa de uma educação democrática e o direito a uma cultura livre.

E' de ver, portanto, que já agora o acesso à educação é uma condição essencial de nosso destino; só a educação, nivelando os homens nas oportunidades e desigualando-os pelo mérito criará o clima moral de nossa reconquista; só ela acabará com essa triste política dos grandes destinos entregues a homens medíocres; só ela, preparando os indivíduos para a democracia, extirpará a planta exótica das ditaduras, porque o que nos propomos é a construção de uma nação ciente de seus deveres e de sua compostura cívica; faremos cidadãos exatos, que não explorem o povo como meio, mas que o sirvam como uma finalidade, até porque, se nos aborrecem os demagogos, temos velha alergia aos providenciais do tipo carismático.

Perdoe-nos a digressão, que se vai alongando; sem embargo, cumpre-se a vossa obra, que sugere um mundo de indagações, mas é tempo de ouvir vossa palavra.

Em nome da Comissão de Educação e Cultura agradecemos a honra da visita e vos saudamos como legítimo representante de um alto momento da inteligência nacional. (*Palmas prolongadas*).

O SR. ALMEIDA JUNIOR — Sr. Presidente, Srs. Membros da Comissão de Educação e Cultura, Minhas Senhoras e Meus Senhores! Quero inicialmente agradecer a honra de que sou objeto, pelo convite que me fez comparecer perante esta Comissão, constituída de representante ilustres dos Estados

brasileiros, para que eu aqui deponha a respeito do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

A honra é tão grande e tão nova para mim, que eu me sentiria inibido por ela, não fora a simpatia com que sou recebido pelo digno Presidente Sr. Eurico Sales e pelos demais componentes da Comissão de Educação e Cultura; simpatia a que se associam não só outros Srs. Deputados, mas ainda velhos amigos meus, estranhos ao Parlamento.

Alie-se a tudo isto o esplendido e generoso discurso com que fui saudado pelo Sr. Deputado Pinheiro Chagas. S. Excia. demonstrou, para lisonja da minha vaidade, que já leu meu relatório a respeito do projeto. Deu dêsse relatório uma interpretação que me parece plenamente satisfatória, embora não possa eu concordar com a adjetivação por demais benévola que S. Excia. atribuiu ao meu trabalho.

Devo dizer que fui colhido de surpresa, não pelo convite da Comissão, que data de vários dias, mas pela forma com que vai ser tomado o meu depoimento. Imaginava eu que iria ser aqui simplesmente sabatinado pelo Presidente Eurico Sales e seus ilustres companheiros; que iria responder a perguntas precisas sobre questões bem localizadas no imenso campo do projeto de diretrizes e bases. Infelizmente para mim, e felizmente para a educação nacional, meu ilustre e querido amigo Sr. Anísio Teixeira, o primeiro a depôr, colocou muito alto o plano dos debates; fez, ao que dizem os jornais, uma exposição admirável; e eu, que supunha vir submeter-me simplesmente a meia dúzia de perguntas, e esperava mesmo ter a possibilidade de trazer para o exame alguma *cola*, vejo-me na contingência de tentar também uma exposição, não tão pormenorizada quanto a que produziu, com seu brilho costumeiro, o professor Anísio Teixeira, mas de forma a poder indicar à ilustre Comissão aquilo que me parece fundamental no projeto.

Farei essa exposição em tom de palestra, pois que outro qualquer tom não se coadunaria com meu temperamento; e espero e peço mesmo aos dignos membros da Comissão que, a qualquer passo do meu relato o interrompam, desde que lhes pareça de conviniência solicitar algum esclarecimento.

Iniciarei dizendo dos antecedentes do projeto. Sabem os Srs. Deputados qual a situação da legislação do ensino, na União e nos Estados, até 1930. Sabem que, até essa época, havia a União legislado praticamente de maneira exclusiva a respeito do ensino superior e do ensino secundário; e os Estados, igualmente de maneira exclusiva, a respeito do ensino primário. Cada vez que a União pretendeu interferir no ensino primário, encontrou diante de si o óbice da Constituição; cada vez que os Estados quiseram organizar, a seu modo, seja institutos de ensino superior, seja escolas secundárias, sentiram-se também tolhidos por dificuldades de igual natureza.

Isso foi sentido pelos nossos educadores de então, e, igualmente, pelos parlamentares. Se compulsarmos os Anais do Congresso brasileiro da Monarquia e da República, até 1930, encontraremos debates vivos e interessantes a respeito, mostrando a necessidade de uma redistribuição de competências, de sorte que os Estados pudessem fazer alguma coisa de sua iniciativa em matéria de ensino secundário e superior, e que fôsse lícito à União, reciprocamente, compartilhar, por forma prática e concreta, das responsabilidades do ensino primário.

Pois bem: êsses propósitos, que os educadores ambicionavam, e cuja defesa encontrou eco no Parlamento nacional, se intensificaram desde 1930, através de manifestações positivas no seio de vários Congressos brasileiros de educação.

Estou certo de que muito contribuiu para isso a Constituição de Weimar, de 1919. A situação da Alemanha, no que diz respeito ao problema, era semelhante à do Brasil: estados independentes legislado independentemente a

respeito de ensino, não havendo diretrizes comuns que harmonizassem os ideais educacionais dos elementos confederados, nem normas gerais para a organização do seu ensino.

Com a Constituição de Weimar instituiu a Alemanha um plano orientador que permitiu à confederação dar ao respectivo a tema educacional certa unidade. Assim, pois, entre nós, no Congresso de Niterói de 1932, promovido pela Associação Brasileira de Educação, também se mostrou a necessidade de um plano nacional de ensino no qual se consignassem princípios gerais, comuns a todo o país, mas ficasse assegurada a cada Estado, e ao Distrito Federal, ampla margem de autonomia, que a essas unidades permitisse organizar com alguma desenvoltura o seu sistema de ensino.

Tais idéias dos educadores reunidos em Niterói no ano de 1932, chegaram à Constituinte de 1934, tanto que esta inscreveu na Carta Magna daquele ano a obrigação atribuída ao poder central, de organizar um plano nacional de educação, plano que, segundo se depreende da justificação daquêles que mais o defenderam, deveria cingir-se a normas genéricas, cabendo aos Estados a organização minudente dos respectivos sistemas, e criando-se em cada um dêles um departamento autônomo para os negócios da educação.

Em 1935, realizou-se no Rio de Janeiro o 7.º Congresso da Associação Brasileira de Educação. Tomei parte nêsse Congresso e tive a honra de ouvir a exposição que, a respeito do plano nacional de educação e da competência dos departamentos autônomos, fêz o Ministro da Educação, ilustre Sr. Gustavo Capanema, hoje membro desta Casa do Congresso. Já nessa ocasião, nós, os educadores brasileiros que tanto tínhamos pleiteado em favor de um plano nacional de normas gerais, e pela autonomia estadual, sentimos que estávamos diante de adversário dos mais respeitáveis, porque dotado de grande cultura, de grande capacidade persuasiva e de inegável sinceridade em sua atuação.

O conflito que então se delineou veio prosseguindo até hoje, e lamento que nós, os que defendemos a coexistência de normas gerais, atribuídas à União, e da autonomia dos Estados, tenhamos sempre por adversário êsse valeroso lutador, cujo nome declino sempre com respeito, é o Sr. Deputado Gustavo Capanema. Sob a presidência e orientação de S. Ex., então Ministro, o Conselho Nacional de Educação organizou áquilo que foi chamado "plano nacional de educação". Antes disso, reunira-se uma comissão convocada pelo Ministro, e da qual fiz parte. Seu encargo foi formular exaustivo questionário a ser distribuído aos educadores brasileiros. Com base nas respostas dadas a êsse questionário seria organizado o plano de ensino prescrito pela Constituição.

Já na técnica que se impôs ao questionário, percebia-se a intenção do Ministro.

Não era o "plano nacional", como nós o imaginávamos o que ali se projetava; e sim uma lei minudente, que esgotasse até o último pormenor a organização do ensino brasileiro.

Realmente, a impressão que tenho lendo hoje o plano nacional de educação, então elaborado, é de que se trata não da lei de normas gerais, conforme previra a Constituição de 1934, mas de um verdadeiro código de ensino.

Código de ensino, o qual segundo creio, se não chegou a ser remetido ao Congresso Nacional, foi porque, como tôdos sabem, em 10 de novembro de 1937 se fecharam as portas do Parlamento do País.

Houve, de 1937 a 1945, um largo período pode-se mesmo dizer um larguíssimo período de silêncio. A administração federal realizou o que quis durante êsse tempo, para a concretização do seu plano nacional, pois de 1937 a 1945 esteve a legislação do ensino nas mãos quase exclusivas do poder federal, cabendo aos poderes estaduais cuidar, apenas, de pormenores regimentais em matéria de educação primária ou pedagógica.

Em 1945, quando ainda não se podia falar com suficiente liberdade, reuniu-se de novo a Associação Brasileira de Educação, cujo 9.º Congresso reafirmou então sua fé na educação democrática e renovou os propósitos de pugnar pela instituição de diretrizes nacionais e de margem ampla de autonomia em favor dos Estados.

Foi, pois, em boa parte, em virtude das reivindicações dessa agremiação de educadores, que a Constituição de 1946 inscreveu, no seu texto, o tópico relativo à competência da União para elaborar diretrizes e bases, e o da competência dos Estados para organizar os respectivos sistemas de ensino.

Insisto sobre esses dois textos da Constituição Federal, porque da sua interpretação, isto é, do jogo de competências ali contido, é que desfluem as duas teses sempre em choque, e que representam, pode dizer-se, o ponto nevrálgico da questão.

Mas é tempo de examinarmos o projeto de diretrizes e bases. Em 3 de abril de 1947, o ilustre Sr. Clemente Mariani, então Ministro da Educação e Saúde, instituiu uma Comissão de educadores, encarregando-a de estudar importante matéria e de sugerir ao Governo o que lhe parecesse acertado.

Vale a pena recordar os nomes dos integrantes da Comissão, e se o faço neste momento, é sobretudo para prestar minha modesta homenagem a esses educadores, a cujo lado tive a honra de trabalhar.

São os seguintes: professor Antônio Carneiro Leão, mestre bastante conhecido nos meios educacionais; atual diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, ex-diretor do ensino no Estado de Pernambuco e autor de numerosos livros sobre educação e sociologia; professor Lourenço Filho, uma das autoridades máximas na educação brasileira, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, antigo diretor do Departamento Nacional de Educação, antigo diretor do Departamento de Educação de São Paulo e reformador do ensino do Estado do Ceará; professor Celso Kelly, jornalista, professor de Sociologia, autor de valiosos trabalhos sobre educação; Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, homem a que o Brasil deve inestimáveis serviços em matéria de estatística e, especialmente, de estatística educacional, um verdadeiro apaixonado pela educação; professor Fernando de Azevedo, nome que dispensa quaisquer elogios, tal a autoridade que todos lhe reconhecem; professor Alceu Amoroso Lima, hoje representante do Brasil na Organização dos Estados Americanos, catedrático da Universidade do Brasil e da Universidade Católica, grande jornalista e um dos mais esclarecidos líderes do pensamento cristão neste País; senhora D. Maria Junqueira Schimit que representou o elemento feminino do nosso magistério fazendo-o com raro brilho. Segundo me declarou durante os trabalhos da Comissão, tinha ela o propósito principal de defender a inclusão, no projeto, do serviço de Orientação Educacional, no que foi integralmente vitoriosa, e hoje, se de alguma coisa me arrependo, é de não ter advogado junto aos demais membros da Comissão um lugar mais amplo para essa instituição. Mas prossigamos na lista e mencionemos ainda o professor Joaquim Faria Góis, um dos principais mentores das escolas do Senai, especialista metuculoso do ensino médio, especialmente no ramo vocacional; professor Artur Tôrres Filho, então reitor da Universidade Rural, que trouxe para os nossos trabalhos a experiência de um setor diferente, o do ensino agrícola e o das suas aplicações aos vários graus do ensino comum; professor Pedro Calmon, reitor da Universidade do Brasil, alta cultura com referência ao passado brasileiro, ao ensino superior, e mestre na interpretação dos textos constitucionais; Dr. Levi Fernandes Carneiro, presidente do IBEC e também autoridade em direito constitucional, sem nos esquecermos de que tinha ocasionalmente desempenhado com êxito funções de magistério; professor Cesário de Andrade, veterano do ensino superior, presidente do Conselho Nacional

de Educação; Dr. Mario Paulo de Brito, professor de engenharia, professor do ensino médio, administrador do ensino, ex-diretor do Departamento Nacional de Ensino, portador, enfim de longa série de títulos que justificavam plenamente sua inclusão na comissão; Padre Leonel Franca, nome de que todos nos lembramos com saudade e simpatia, homem de extraordinária cultura e larga experiência.

Recordo-me de que nosso último encontro foi para um tête-à-tête em que discutimos a organização das universidades. S. Excia. Reverendíssima pleiteava a flexibilidade das administrações das universidades particulares, pois, como dizia, estas não podem reger-se exatamente como as mantidas pelo poder público. E, para finalizar, relembro o nome do Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem, ex-diretor do ensino secundário; e que trouxe para o trabalho comum não só a sua experiência de professor e administrador, como ainda a palavra do Ministério da Guerra a propósito das íntimas correlações entre o ensino dos adolescentes e o serviço militar.

Eis a composição da comissão, eis os títulos que justificaram, a meu ver, a inclusão, nela, dos nomes que a integraram. Isto explica de certo modo não haver sentido o ministro Clemente Mariani a necessidade de fazer, como fizera o ministro Capanema, um questionário a ser enviado a grande número de interessados.

O propósito do Ministro Capanema era instituir, um código de ensino, e, portanto, compreende-se que S. Excia. tivesse procurado ouvir representantes de cada um dos ramos que se desdobram as atividades educacionais. O Ministro Clemente Mariani, porém, e com ele a comissão, entendiam que a nova lei deveria cingir-se a normas gerais, não havendo necessidade de interrogar, um a um, os especialistas, e bastando apenas que se consultasse a opinião daqueles que de há muito se ocupavam com os problemas fundamentais do ensino.

Demais, à colaboração individual de cada membro da comissão, devemos reunir a colaboração indireta que cada um se encartegou de coligir. Eu, pessoalmente, ouvi no Rio e em São Paulo; e, mediante correspondência, em outros Estados, mais de uma centena de educadores. Outros colegas de comissão fizeram cousa análoga. Se na elaboração do plano nacional de educação de 1935, entraram, conforme averigui nos arquivos do Conselho Nacional de Educação, depoimentos de cerca de duzentos educadores, e isto para o código pormenorizado, os colaboradores do projeto de diretrizes e bases, projeto que se mantém no plano alto dos rumos gerais, foram, talvez, em número equivalente. Tenho a impressão, por isso, de que esse projeto é bem a média da opinião educacional do país.

Disse, há pouco, que o ponto nevrálgico da discussão está na interpretação de duas expressões: "diretrizes e bases", como competência da União; e "organização do sistema de ensino", como competência dos Estados.

Os centralizadores, tendo à frente o Deputado Sr. Gustavo Capanema, acham que a palavra "diretrizes" significa, não apenas normas gerais, mas quaisquer normas, inclusive as de caráter regulamentar.

A Comissão, por outro lado, entende que "diretrizes" são preceitos gerais. Primeiro, pelo histórico do problema, que resumi há pouco. Foi o que os educadores nacionais, inspirados no exemplo alemão de 1919, pediram à Constituinte de 1934: foi o que reclamaram, doze anos mais tarde, da Constituinte de 1946. Atendeu-os esta última, inscrevendo na Carta Magna vigente o preceito sobre "diretrizes e bases". A expressão "sistema de ensino", que os centralizadores interpretam como sendo o conjunto estatístico de unidades escolares fabricados segundo modelos pre-estabelecidos pela União, abrange, quando interpretada pelos autonomistas, ampla liberdade, também, de estruturação dos institutos de ensino.

Assim, para os centralizadores, a União prescreveria a minudente organização das escolas primárias, médias ou superiores; restando ao Estado a liberdade apenas de criar maior ou menor número de institutos. Nós, ao contrário, achamos que a União deve simplesmente formular diretrizes para que não se repita aquilo a que aludiu há pouco o Deputado Sr. Aliomar Baleeiro, quando observou que qualquer escola superior de Manaus ou de Belém precisa ser, segundo a legislação atual, exatamente idêntica aos institutos de São Paulo ou do Rio Grande do Sul.

Defendemos a autonomia para que possa haver ajustamento melhor de cada sistema escolar à sua região, aos recursos, aos problemas, às aspirações e até às tradições de cada Estado, e para que da iniciativa de cada um resulte interesse mais vivo pelo ensino e maior senso de responsabilidade.

Referi-me ao elemento histórico: vamos ao sentido gramatical e jurídico das palavras. Não perderei tempo em mostrar aos ilustres membros da Comissão o significado da palavra "diretrizes". No próprio relatório e em trabalhos subsequente, reuni elementos em favor da minha tese. Pedi a professores de Direito que examinassem os dois tópicos constitucionais em causa e a resposta que obtive foi de que estava certa nossa interpretação. "Diretrizes" são normas gerais; "sistema de ensino" não significa apenas a reunião de elementos pré-formados, é também liberdade de formar, com liberdade de iniciativa, as unidades integrantes do sistema.

Foi partindo desses pressupostos que a comissão se pôs a trabalhar. Não pretendo dizer tudo quanto fez, nem pretendo apreciar cada um dos tópicos do projeto enviado ao Congresso. Quero simplesmente chamar a atenção dos nobres componentes da Comissão de Educação e Cultura para os pontos que me parecem capitais.

Principiemos pelo ensino primário. Estava este entregue inteiramente aos Estados e sentiamos que faltava apoio legal que permitisse ao poder central coordenar a ação dos sistemas, e, sobretudo, vir em ajuda das regiões menos favorecidas do ponto de vista econômico, e, ainda estimular os Estados que, mesmo possuindo recursos satisfatórios, não se interessam pelo desenvolvimento da educação popular. Devem os Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura estar informados da situação calamitosa em que se encontra o ensino primário brasileiro. Quero citar um único exemplo, o da cidade de São Paulo, a capital de um Estado mencionado frequentemente como líder em matéria de educação primária.

Se considerarmos a duração desse ensino em número de anos, de dias e de horas; se considerarmos a quantidade de alunos que abandonam o estudo antes de concluído o curso; se levarmos em conta o conteúdo real do ensino; se aferirmos, enfim, os resultados práticos apurados nos últimos anos, poderemos dizer que na própria capital do Estado de São Paulo, o que existe em matéria de ensino primário, não passa de uma simulação estatística.

Por aí se pode imaginar o que ocorre no resto do Estado e o que há no resto do Brasil. Quando em toda parte se insiste por um ensino primário de pelo menos 5 anos, temos em nosso País curso primário de 4 e de 3 anos. Quando em todo o mundo se pede um dia escolar que abranja 5, 6, e até 7 horas, o Brasil permite dia escolar de 3 horas. Quando, nos vários Continentes, se instituem órgãos de execução da obrigatoriedade escolar, através dos quais se leva a criança a completar efetivamente o curso, nós, por não possuímos esses órgãos, e nem poderemos possuí-los, permitimos que as crianças venham às escolas de vez em quando, ou não venham um dia sequer. Por isso insisto em dizer que o que há no Brasil, ainda hoje, em matéria de ensino primário, é verdadeira simulação. O desinteresse é geral. Há pouco tempo, o professor Anísio Teixeira acentuava um fato que testemunhou na Bahia e que também se verifica em São Paulo: a tendência a entrar desde logo no

curso secundário. Ninguém mais quer começar pela escola primária; o menino aprende a ler de qualquer modo e logo procura o ginásio.

Por isso, a Comissão propôs que constasse das diretrizes e bases da educação nacional esse mínimo de exigências, um mínimo realmente, indispensável para se poder afirmar que no Brasil existe de fato o ensino primário.

Quanto ao ensino secundário ou ensino de grau médio (chamamo-lo assim para abrangermos também as escolas vocacionais), aqui a dificuldade é maior, porque é maior a oposição à outorga, aos Estados, de uma parcela de autonomia.

O ensino secundário, como bem sabem, é organizado integralmente pela União e fiscalizado por ela, por meio de inspetores que devem vigiar o formalismo da vida escolar. Não é orientado propriamente pelos inspetores nem há possibilidade de o ser, porque, como é notório, esses fiscais não são nomeados pelo critério da competência, e sim por outros critérios; de sorte que, a despeito de reconhecermos a existência de certo número de inspetores capazes e dedicados, a inspeção atualmente exercida é ineficiente. Acreditamos que, se passar para os Estados, ressalvada embora a possibilidade de controle pela União, essa inspeção poderá não ser melhor, mas pior não será.

Por outro lado, admitimos em nosso ante-projeto uma certa flexibilidade para o ensino secundário. Tivemos diante de nós os exemplos de duas situações opostas: a organização francesa antiga e a norte-americana. A primeira era a de uma escola secundária rígida, igual para todos, um leito de Procusto dentro do qual o adolescente deveria acomodar-se à força. A situação norte-americana é diversa. Perguntei, visitando escola secundária norte-americana anexa à Universidade de An Arbor qual a sua taxa de reprovações. Retrucou-me o diretor: "Reprovações? Mas como? Que é que entende por isso? Depois de nos explicarmos, respondeu: "Aqui não pode haver reprovações porque procuramos acomodar o programa de ensino a cada adolescente". Realiza-se ali a escola sob medida, a escola suscetível de agitar-se às possibilidades de espírito e às aspirações de cada um.

Essas as organizações opostas. Nós nos colocamos em situação intermediária, mais próxima até da rigidez francesa do que da escola compreensiva dos norte-americanos. Propusemos um eixo uniforme para as escolas secundárias, estabelecido pela União, um eixo que ocupa 85% do tempo escolar, igual de norte a sul; e deixamos, a título de tentativa, nesta fase de transição, 15% para a interferência dos Estados.

Penso que têm razão aqueles que dizem que fomos tímidos neste particular, pois que pagamos demasiado tributo à tese centralizadora em nossa proposta. E' a essa pequenina margem de variação, a esses 15% que o projeto atribui aos Estados, que o Sr. Capanema em seu parecer preliminar chama de ampla competência dos Estados", capaz de por em perigo a unidade nacional. Evidente exagero do nobre Deputado.

São estas, afinal, as duas grandes inovações em matéria de ensino de grau médio: de uma parte, entregar-se a inspeção, — uma inspeção mais estimuladora do que fiscalizadora — aos Estados, sob o controle da União, de outra, na organização do currículo atribuir-se aos Estados 15% de margem de iniciativa.

Passemos agora ao ensino superior. Em relação a êle devo lembrar que, além do texto constitucional que atribui à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação, há outro de grande importância, aquele que lhe dá competência, com exclusividade, para legislar sobre condições de capacidade para o exercício das profissões. Foi da inter-ação desses dois textos que nasceu a parte do projeto referente ao ensino superior. Poder-se-ia ter escolhido caminho diferente, deixando-se para lei especial a questão da capacidade profissional.

Ficaria a lei de diretrizes e bases nesse caso, aliviada das minudências que sentimos necessidade de nela incluir. Pareceu-nos, porém, não haver nisso nenhuma vantagem. Fixamos, pois, em relação ao ensino superior, normas muito mais pormenorizadas que as dos outros graus. E aqui encontramos grande oposição da parte de eminentes educadores, que têm apoiado de maneira radical a tese autonomista. Querem eles que se assegure às universidades, posição independente, sem nenhuma submissão ao poder político. Minha resposta a tal objeção já foi publicada recentemente, quando se reuniu o 1.º Congresso de Reitores, na Capital do Estado de São Paulo.

Em países como os Estados Unidos, a França e a Itália, freqüentemente invocados entre nós a título de padrões, não existe essa extremada autonomia, essa quase soberania das universidades, pois que estas sempre se sujeitam a poderes que controlam seu funcionamento. Nos Estados Unidos, onde muita gente imagina que as universidades têm a mais completa liberdade, a autonomia das congregações é muito menor do que a das nossas faculdades. Não se assegura, em regra, a vitaliciedade, nem essa série de garantias de que gozam os nossos professores. Não se reconhece com a mesma plenitude daqui, a liberdade de cátedra, e ocorrem a propósito, episódios característicos, como o de professores que, por terem ensinado doutrinas econômicas menos simpáticas ao capitalismo mantenedor desta ou daquela universidade, foram convidados a abandonar a cátedra. No Brasil, se tal sucedesse, viria o mundo abaixo... E não é só. Nos Estados Unidos, escolas profissionais superiores são rigorosamente vigiadas pelas associações de classe. A "Bar Association", ou Ordem dos Advogados, prescreve condições mínimas para que as escolas de direito possam funcionar e produzir advogados em condições de exercer a profissão. A Associação Médica Norte-Americana estipula condições mínimas para que as faculdades de medicina possam funcionar e seus médicos ser acreditados.

Ainda mais: terminado o curso, o advogado tem de se submeter ao exame de Estado, que lá é feito em cada Estado-membro, de sorte que o exame de New York pode não valer no Estado de Massachussets. Há, assim, este duplo freio: a fiscalização das associações, que acreditam ou desacreditam as faculdades, e o exame de Estado. Na Itália, na França, o poder público regula o programa, a organização, os exames das faculdades, e ainda institui exames de Estado. Serão as congregações brasileiras mais virtuosas que as dos outros países? Tenho as minhas dúvidas. Enquanto não houver no Brasil organizações como a Associação Médica Norte-Americana; enquanto a Ordem dos Advogados não se atribuir a função que desempenha, nos Estados Unidos, a "Bar Association", não podemos dispensar o contróle, por parte do poder público, sobre as faculdades.

São estes, meus senhores, os pontos capitais do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

Os que não lêem o projeto, os que não o estudam, os que não examinam o relatório que o acompanha, deixam-se arrastar por boatos segundo os quais se pretende fazer uma revolução no ensino. Se fosse verdade, teriam razão em se opor ao trabalho oferecido. Também sou contrário às reformas radicais do ensino, às reformas que considerem tábuas raso tudo quanto se fez e queiram começar de novo. Mas quem ler e estudar o anteprojeto, quem procurar compreender os pontos menos claros através do relatório, verá que o que se está fazendo é um simples passo de transição, tímido passo, pode-se dizer, no sentido da descentralização do ensino e da flexibilidade dos cursos. Maior descentralização, maior flexibilidade deverão vir depois, quando os tempos estiverem maduros.

Srs. Deputados, não quero encerrar esta minha exposição sem fazer referência a algumas críticas formuladas ao projeto.

A primeira foi, de tôdas, a que mais me surpreendeu, a que maior pesar me causou, porque partiu de deputado ilustre, que admiro e estimo, e que e, reconhecidamente, um dos mais brilhantes ornamentos da tribuna parlamentar brasileira, — o Sr. Afonso Arinos. S. Excia., apoiando o parecer preliminar de Deputado Gustavo Capanema, que aludira aos propósitos descentralizadores do projeto, declarou, segundo os jornais, que o que ali havia eram "idéias de Sr. Almeida Júnior", refletindo o constitucionalismo paulista naquilo que esse constitucionalismo tem de menos simpático. Ora, o anteprojeto não é meu, mas da comissão, da qual, no último momento, quando iam ser encerrados os debates, fui designado relator. E o anteprojeto não fez no tocante à autonomia educacional dos Estados, mais do que veicular o pensamento dos educadores do Brasil inteiro, pensamento expresso nas conferências das associações de classe, no manifesto dos pioneiros da educação nacional de 1932, na Conferência de Niterói, no IX Congresso da Associação Brasileira de Educação; e, nessas manifestações, a contribuição pessoal de São Paulo foi pequena: éramos geralmente dois ou três os paulistas que tomavamos parte nos trabalhos. E o IX Congresso, que foi o que com maior ênfase defendeu o duplo princípio das diretrizes e bases da União e da organização dos sistemas pelos Estados, contou entre os seus membros o Deputado Afonso Arinos, na qualidade de um dos líderes da cultura nacional. Ademais, meus Senhores, conforme declarei, o constitucionalismo de São Paulo se fez sentir, ultimamente, de duas maneiras: através da contribuição dos seus representantes às Constituintes de 34 e de 46, sempre pela unidade nacional e pela democracia; e através da revolução de 9 de julho de 1932. E esta revolução — eu o senti, como modesto participante nela — não teve outros ideais senão o da unidade nacional e o da democracia. Com esta declaração a respeito do constitucionalismo paulista, e da contribuição de São Paulo para o projeto de diretrizes e bases, contribuição modestíssima, porque não fez senão subordinar-se à orientação do pensamento educacional brasileiro, com esta declaração, repito, presto, na medida de minhas forças, comovida homenagem à data de 9 de julho, data que nós, paulistas, gratamente comemoramos no dia de hoje.

Outras críticas provieram da palavra autorizada do Deputado Gustavo Capanema, cujo nome sempre declino para acentuar minha admiração pessoal e meu respeito por S. Excia.

A apreciação geral contida no parecer preliminar, é, a meu ver, a mais lisonjeira possível. S. Excia. apreciou o ensino primário, como foi pôsto no anteprojeto, e disse: — "Está bom". examinou o ensino superior, e concluiu: — "Está quase bom". Encontrou nele apenas dois defeitos. Um, consiste em que o projeto não discrimina disse S. Excia. a duração das séries escolares. Suponho que S. Excia. não teve tempo para ler com a devida atenção este tópico do projeto. A discriminação ali está, clara e precisa. Passemos ao segundo defeito. Diz S. Excia. que o projeto atribui às congregações "desmedido arbitrio" na organização do currículo. A questão do currículo das escolas superiores foi muito debatida no seio da comissão. Pensou-se em estabelecer um currículo mínimo, o qual seria enviado ao Congresso, para que o discutisse. Achamos, porém, desde logo, que, debater o currículo de cada escola seria tarefa imensa para o Congresso. Lembramo-nos do exemplo da Monarquia e da primeira República, em que a questão era simplesmente deixada à iniciativa do Poder Executivo. Estabelecemos, pois, um sistema pelo qual cada congregação apresenta seu currículo, sujeitando-o, a seguir, à aprovação do Conselho Nacional de Educação e, depois, à do Ministro da Educação. Não há, portanto, no caso, nenhum "desmedido arbitrio".

No setor do ensino secundário, as críticas maiores formuladas pelo Deputado Gustavo Capanema, foram quanto à fiscalização e ao currículo. Acha Sua Excelência que não se pode confiar a fiscalização aos Estados;

e, quanto aos currículos, impugna o nobre Deputado a possibilidade de os Estados acrescentarem a eles alguma coisa de sua iniciativa. Ora, já mostrei que a parte imposta pelo poder federal, vingando o anteprojeto, corresponderá a 85% das matérias, ficando 15%, apenas, a critério dos Estados, o que, evidentemente, não põe em perigo a unidade nacional. No que concerne à fiscalização, não creio, como disse há pouco que os Estados façam pior do que o que está sendo feito.

Não sei se o Deputado Capanema leu as minhas respostas às suas críticas e, em caso favorável, se elas o satisfizeram. Quanto a mim, confesso vaidosamente, dei-me por satisfeito.

O Deputado Afonso Arinos tomou conhecimento de minha argumentação e, por carta publicada na imprensa, já se manifestou a respeito: estamos em plena paz.

Agora, os meus amigos autonomistas. Estes, a meu ver, têm mais razão do que os que nos combatem por sermos descentralizadores. Suponho, entretanto, que sua tese de ampla autonomia, sobretudo na parte em que advogam a supressão de qualquer controle sobre as congregações e universidades, é de um radicalismo que as nossas condições culturais não permitem, nem o exemplo

Estas, meus Senhores, foram as considerações que julguei conveniente apresentar como subsídio pessoal para o estudo deste magno problema.

Para terminar, desejo fazer um apelo à Comissão de Educação e Cultura, no sentido de que, com sua grande responsabilidade na matéria e com o justo prestígio de que goza perante a Câmara, advogue a adoção desta ou de qualquer outra lei disciplinadora e estimuladora do ensino brasileiro nos seus vários graus. O ensino de nosso país se encontra numa fase de estagnação, quer no nível primário, quer no secundário ou no superior, e está não somente sentindo os reflexos de sua legislação caótica, como também sofrendo os efeitos do generalizado desinteresse, em relação a ele, por parte dos poderes públicos e dos homens de responsabilidade na vida nacional.

Preocupamo-nos com inúmeras questões no Congresso nas Assembleias Legislativas estaduais e nas Câmaras municipais, questões, sem dúvida, de importância para o país, mas abandonamos quase inteiramente os vitais problemas da educação.

Quando as nossas casas legislativas cogitam do ensino, geralmente o fazem para atender a interesses pessoais, a conveniências deste ou daquele indivíduo, desta ou daquela entidade, quase nunca para cuidar do interesse geral e profundo da educação, como obra útil ao povo e à nacionalidade.

O passo que está dando a Comissão de Educação e Cultura deve ser celebrado no histórico da evolução do ensino brasileiro. Com efeito, uma comissão como esta, constituída de membros dos mais ilustres da Câmara Federal, reúne-se e chama ao seu seio, para colaborar na feitura das leis, certo número de educadores. Passamos do plano político para o plano técnico; dos debates partidários para a solução dos básicos problemas da cultura do povo. Esta auspiciosa iniciativa deve ser comemorada como sendo o início de uma grande fase em nossa vida educacional. (Palmas).

O SR. PRESIDENTE — Meus Senhores, procedê, inteiramente, a queixa inicial do nosso ilustre visitante, o eminente Professor Almeida Júnior, quanto à sua surpresa, pela forma de apresentação de sua valiosa contribuição aos trabalhos deste órgão técnico. Eu, que, em nome da Comissão dirigi-lhe o convite, não quis, até por uma questão de respeito à liberdade dos expositores, traçar-lhe um sistema de depoimento, dizer-lhe como devia prestar-nos seus esclarecimentos.

O Prof. Anísio Teixeira, nosso primeiro convidado, entendeu de boa forma fazer, inicialmente, sua exposição e, depois, submeter-se ao debate. A

notícia dêste fato convocou a especial atenção do Prof. Almeida Júnior, como nos disse há pouco, quando julgava fôsse apenas sabatinado sôbre o projeto de lei em estudo. Aceitando, porém, a forma usada pelo Professor Anísio Teixeira, tive em mira dar, também, às ilustres personalidades que, com tanta alegria para nós, acudiram ao nosso convite, o ensejo de exprimirem, por inteiro, seus pontos de vista. Se lhes dirigissemos, tão sômente, perguntas, seria necessária certa sistematização ou encadeamento e, assim, poderia a história registrar depoimentos não muito completos.

A surpresa de que foi alvo nosso eminente visitante de hoje, veio demonstrar uma verdade irretorquível; a de que o Prof. Almeida Júnior vive com intensidade e constância o problema da educação, que, sômente quem assim se comporta na vida, pode, de improviso, prestar esclarecimentos tão brilhantes. (*Muito bem*).

Declaro aberta a parte dos debates.

O SR. CARLOS VALADARES — Sr. Presidente, como relator do ensino normal, no projeto de diretrizes e bases, gostaria de conhecer a opinião do Prof. Almeida Júnior sôbre a questão da validade nacional dos certificados e diplomas dêsse setor educacional.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Para mim, confesso, o problema por V. Excia. aflorado é profundamente incômodo. Ele já foi debatido, aliás, ligeiramente, num dos congressos da Associação Brasileira de Educação, realizado no Ceará, e, nessa oportunidade, manifestei meu receio de que a validade nacional do título de professor primário viesse agravar o problema regional do meu Estado. Naquela ocasião, estávamos com superprodução de professores primários, ocasionando uma crise semelhante à do café... Recordo-me, até, de que um dos membros do conclave, o Prof. Sussekind de Mendonça, ainda perguntou: — E por que não queimam os professores primários por lá, como se está queimando o café?... Evidentemente, não era possível adotar a solução... (*Riso*). De então para hoje, a superprodução de professores primários assumiu em São Paulo proporções calamitosas. Estamos, presentemente, produzindo, por ano, cerca de 4.000 professores primários e colocando, também por ano, pouco mais de 1.000. Assim, nos concursos de ingresso para o magistério primário, para 1.000 vagas inscrevem-se 3.000, 4.000 candidatos. Nestas condições, a validade do diploma de professor primário viria exercer, sôbre o magistério no Estado de São Paulo, influência agravadora dessa crise. Dir-se-á: — Os professores primários de São Paulo não podem ir trabalhar fora, em outros Estados? Responderei: — As condições que se proporcionam, atualmente, ao magistério primário público de São Paulo são de tal forma vantajosas, sobretudo se considerarmos que há professores primários trabalhando apenas três horas por dia — o magistério é quase um "bico", — que dificilmente êsses educadores se disporão a exercer suas atividades em outros Estados, onde teriam de trabalhar mais e ganhar menos. Mas, por outro lado, eu me pergunto se esta circunstância de interesse regional deve influir na solução de um problema de ordem geral, de todo o país.

Outra razão existe, a meu ver ponderável, em defesa do regionalismo do magistério primário: o professor primário deve estar muito a par do ambiente onde leciona, e será, praticamente, impossível àquele que nasceu e se formou em São Paulo, por exemplo, conhecer o ambiente do Ceará, do Amazonas ou do Rio Grande do Sul. Um professor primário de fora nunca será tão eficiente quanto o que se criou naquele meio e estudou de acôrdo com as tradições e costumes do lugar. Por tudo isso, não haverá facilidade, suponho em aceitar-se, num ou noutro Estado, a idéia da validade nacional dos certificados ou diplomas. Em São Paulo nota-se, mesmo, a tendência, por parte de alguns Municípios, de preferir os professores nêles radicados, para a composição do corpo docente de suas escolas. Já vi projetos de lei de Câmaras Municipais

país, em cujo texto se dá certa preferência, através de pontos de concurso, aos professores formados ou residentes na localidade, para evitar o inconveniente dos que chegam de fora, permanecem pouco tempo e acabam indo embora.

Esta a razão por que me sinto em dificuldade. A questão proposta me é embaraçosa. Haveria, realmente, motivos pró e motivos contra a solução que o nobre Deputado parece preconizar, pela maneira por que formulou a pergunta.

O SR. CARLOS VALADARES — Acha conveniência em se dar melhor articulação do ensino normal com o superior, a exemplo do que permite, parece, a Lei n.º 1.076, relativamente aos diplomados nos cursos técnicos comerciais?

O SR. AMEIDA JÚNIOR — Estou bem habilitado a responder à indagação.

O anteprojeto elaborado pela comissão prevê três níveis de magistério normal. Temos um nível de professorado de emergência, de formação rápida, através de quatro anos de estudo, após o ensino primário. Há um segundo nível, de grau médio, correspondente ao do colégio. São estudantes que terminam o curso de quatro anos, primeiro ciclo secundário e passam para a Escola Normal, para um instituto de especialização docente. Os que terminaram os quatro anos do curso ginasial e fazem o curso normal em três anos, segundo o anteprojeto podem, a seguir, matricular-se no colégio universitário, completando apenas o estudo de algumas disciplinas que lhes faltaram no curso normal e, através do colégio universitário, chegar até à universidade. Os outros, que estudam em grau superior ao do colégio, isto é, em nível de colégio universitário, podem, por igual, completar suas disciplinas e ingressar na universidade.

Assim, está prevista, no anteprojeto, essa articulação, realmente necessária e que foi estabelecida em 1931, aqui no Distrito Federal, pela primeira vez, depois, em São Paulo, e que hoje, através dos institutos de educação, é mais ou menos geral.

O SR. MAURÍCIO JOSSERT — Sr. Presidente, não fazendo parte da Comissão de Educação e Cultura, sinto-me muito honrado com o convite que me dirigiu seu eminente Presidente, o ilustre colega deputado Eurico Sales, para assistir à exposição do Prof. Almeida Júnior.

Congratulo-me com a Câmara pela realização destes inquéritos, destinados a elucidar os Srs. Deputados, pois nenhum de nós pretende ser universal. Cada representante tem seu setor de especialização, mas deve apreciar, através do debate, todas as medidas que interessam à Nação e manifestar-se pelo voto. Por aí se pode verificar como é conveniente estarmos perfeitamente instruídos a respeito dos mais variados assuntos.

Sr. Presidente, estes inquéritos apenas evidenciam elevação cultural na constituição da Câmara, uma compreensão que não existiu no passado.

Tenho observado que alguns professores conhecem as mais variadas matérias, mas, de ensino, muito poucos entendem. Falo, agora, como professor. Tenho presenciado as coisas mais disparatadas, propostas por brilhantes educadores. É que alguns adquiriram cultura por demais especializada, faltando-lhes, entretanto, formação de base. E por aí se vê o resultado da deficiência do curso secundário — o que prepara o homem para enfrentar a vida nas suas diversas modalidades. O indivíduo demasiadamente especializado, sem cultura básica, secundária, é indivíduo de espírito aleijado, em todas as suas manifestações.

Estou farto de lidar com professores nessas condições e acredito que o ilustre Professor Almeida Júnior há de ter experiência semelhante à minha.

Não sou especialista em questões de ensino, mas um simples professor de engenharia que procura desempenhar-se tão bem quanto possível de suas funções. Mas, tenho ouvido muito e, com a idade vai-se aprendendo...

Estive nos Estados Unidos, estudando sua organização de ensino da engenharia, para, possivelmente, procedermos a uma adaptação em nosso país. Fiz parte de uma comissão, constituída de três professores do Rio e três de São Paulo, que, durante quatro meses, percorreu universidades, laboratórios, fábricas, empresas industriais. Quando regressamos, escrevemos um relatório, o qual, porém, penso não alcançou maior divulgação. No último Congresso da ABE, expus, resumidamente, o que foi nossa viagem e o que se podia fazer no Brasil, aproveitando nossas observações, enfim, a experiência colhida.

O Prof. Almeida Júnior referiu-se ao ensino norte-americano. Não estou a par de minúcias quanto aos setores da medicina e do direito, mas, no que diz respeito ao da engenharia, conheço bem.

Não existindo, nos Estados Unidos, uma legislação geral regulando o ensino, cada Estado e, mesmo, dentro de cada Estado, as universidades, organizaram-se consoante suas convicções. Observei, entretanto, que, de uma universidade para outra, o ensino não difere muito. Foi a experiência bem sedimentada a observação num grau elevado de cultura, que levaram, pelo menos, o setor da engenharia nos Estados Unidos a alcançar certa padronização. Esta, aliás, a meu ver, torna o ensino ali superior àquele que se faz, atualmente, na Europa, mesmo na Alemanha — outrora uma espécie de líder do ensino técnico, mas onde, ao lado de exageros teóricos em certas universidades, encontra-se o ensino por demais especializado.

A princípio, no Brasil, estivemos organizados segundo os moldes franceses. Tratava-se de um ensino geral. Sem especialização definida. Hoje, é impossível manter esse estado de coisas: de tal modo se desenvolveu a tecnologia e avultaram as especializações que não é possível a um só homem abrange todas as facetas dos diferentes ramos de conhecimento.

Disse V. S., Prof. Almeida Júnior, que não há liberdade de cátedra nos Estados Unidos. Parece-me, entretanto, ser essa restrição à liberdade de cátedra questão interna das universidades e não decorrente de uma legislação geral.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Aliás, legislação geral, nos Estados Unidos, não existe.

O SR. MAURICIO JOPPERT — De fato.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Existem legislações estaduais e atitudes de autoridades universitárias.

O SR. MAURICIO JOPPERT — Neste particular, portanto, estamos de acordo: trata-se de questão interna. Há universidades, por exemplo, protestantes; outras, católicas; ainda há as que não têm um ou outro caráter religioso e este ponto queria deixar bem saliente. Visitei a Universidade de Detroit católica, de organização jesuíta e me agradou extraordinariamente a orientação de seu ensino.

Quanto à questão de se restringer à União o direito de legislar para o ensino, não deixando liberdade aos Estados para colaborar ou tomar rumos de certo modo próprios, pelo menos no setor da engenharia, considero contraproducente essa absorção, essa centralização. Segundo me parece, o ensino técnico não deve, não precisa mesmo ser idêntico em todas as unidades federativas. Cada Estado tem suas peculiaridades geográficas, geológicas, econômicas, para não invocar as de tradição. Minas Gerais, por exemplo, é um Estado afastado da costa, desprovido, portanto, de portos marítimos e seus rios são escassamente navegáveis. Precisar-se-á então, desenvolver seus estudos sobre portos de mar como acontece com os Estados litorâneos, principalmente como ocorre com alguns cuja vida gira quase totalmente em torno de seus portos? Evidentemente, não.

Por outro lado, Minas, que vive de sua geologia, de sua mineração, onde a metalurgia domina, deve ter os assuntos ligados a esses setores estudados com especial carinho, com predileção sobre outros mais diretamente de interesse de Estados com formações diferentes.

O território mineiro, segundo indica sua constituição geológica, não produzirá petróleo. Aliás, velho professor meu, homem cujo bom senso invoco a todos os momentos, dizia que petróleo e água, devemos procurar onde o geólogo informa não haver... Não quero, pois, desesperançar os mineiros e que minhas palavras sejam de mau agouro... Mas a constituição geológica de Minas, com a chamada série de minas — muito antiga, anterior à formação do petróleo e abrangendo quase todo o território estadual, — não prometo conter petróleo. Na Bahia, porém, o petróleo já jorrou e há possibilidade de surgir em quantidades apreciáveis. Pois bem, será, em Minas, necessário desenvolver seu estudo da técnica, da engenharia do petróleo, tanto quanto na Bahia? Por outro lado, a Bahia, com o laboratório de que dispõe, fornecido amplamente pela natureza, não poderia preparar especialistas em petróleo para outros Estados?

Outro ponto: — a construção naval. Minas não precisa desenvolver tanto os estudos referentes à construção naval quanto, digamos, o Rio de Janeiro, os Estados litorâneos onde ela se praticou, se pratica e deve incrementar-se mais acentuadamente no futuro.

Não sei se, assim ilustrando meu pensamento, consegui justificar suficientemente minha tese. O Prof. Almeida Júnior há de me perdoar: sou tosco professor, sem hábito de debates, de argumentação capaz de convencer. Não raro, certos assuntos me parecem muito claros, quando, no entanto, terceiros não julgam assim.

O SR. RUI SANTOS — Mas a questão é que, nas profissões liberais, ainda há deficiência de profissionais, de maneira que o cidadão diplomado em Minas Gerais, vai, por vezes, exercer sua atividade em São Paulo, no Paraná e em outros Estados, assim como o baiano desloca-se para a Amazônia ou para o Sul. O profissional não pode ficar — e o mesmo ocorre, mais ou menos, no setor do ensino normal e primário — apenas dentro de sua região.

Em parte, porém, S. Excia. tem razão. Realmente, de acordo com a região, pode-se aprofundar mais o estudo desta ou daquela disciplina, mas sem esquecer que o profissional de nível universitário não fica muito preso à sua terra. O paulista sabe, por exemplo, que seu território está cheio de brasileiros de outros Estados.

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — Responderei ao Deputado Rui Santos com o Estatuto da Universidade do Brasil, que tenho de cabeça, pois fiz parte no Conselho Universitário.

O Estatuto da Universidade do Brasil, onde se encontram dispositivos capazes de ser generalizados com proveito para o ensino brasileiro, estabelece que o profissional de nível superior deve ser formado em duas etapas: a primeira formação e a formação superior ou de especialização. Este regime já está em prática na Universidade do Brasil. Na engenharia, temos diversas especialidades fundamentais: engenharia civil, engenharia mecânica, engenharia eletricista, engenharia de minas e metalurgia, engenharia química etc. Na engenharia civil, existe, como especialização, a engenharia de estradas de ferro, de estradas de rodagem, de estruturas, de saneamento, etc. O engenheiro formado em Minas pode ter a mesma formação básica do que estuda na Bahia. Os cursos de especialização — aqueles a que aludi — poderiam, esses, sim, diferir entre si. O curso de especialização de petróleo seria feito, de preferência, na Bahia, embora não veja, também, absolutamente a impossibilidade de existir em Minas. Meu objetivo, Sr. Presidente, é mostrar que não se justifica a obrigação de serem cursos idênticos em todos os Estados.

O SR. MÁRIO PALMÉRIO — A legislação atual não impede essa diferenciação de currículos nas escolas superiores. As escolas é lícito propor a criação de novas cadeiras, ao Conselho Nacional de Educação, dentro do currículo atual e o Conselho pode, se me não engano, autorizar a inclusão, no currículo de determinadas escolas superiores, de mais essas cadeiras, como V. Excia. tão bem define, especializadas para as diferentes regiões do país.

Devo ressaltar que temos, no Brasil, hoje, um verdadeiro "rush" para o interior. São centenas e milhares de nordestinos a descer para São Paulo, hoje, amanhã, para o Paraná, depois, para Goiás e esses deslocamentos compreendendo famílias inteiras. São famílias que têm um engenheiro, formado, vamos supor, na Escola de Engenharia de Recife ou uma moça diplomada, digamos, por uma escola normal do Ceará. Por que tirarmos a possibilidade de exercerem esses profissionais sua atividade em outro Estado, porque dêste é seu diploma de uma instituição de ensino secundário, superior ou primário? Como conciliar os interesses das famílias que, eventualmente, se transferem de uma para outra região do país, com os desse seu membro?

Q SR. ALMEIDA JÚNIOR — Tenho dois pontos a aludir. O primeiro, é quanto à possibilidade atual de qualquer faculdade acrescentar ao seu currículo outras disciplinas que lhe pareçam convenientes. De fato, isso está na lei. Acontece, entretanto, que, na prática, não é possível, pelo seguinte: A lei manda que as faculdades, estaduais ou particulares, sigam, rigorosamente, como mínimo, o currículo da congênera federal. E esse currículo mínimo das congêneras federais — o da Universidade do Rio de Janeiro, de 1931 — é tão grande, tão "máximo", que não se torna viável acrescentar, com êxito, uma cadeira nova.

Outro ponto: V. Excia. aludiu à necessidade de especialistas, não do engenheiro comum, do médico comum, mas do especialista profundo na sua especialidade. Quanto a estes, não são muitos os necessários no país. São necessários alguns, mas poucos e nós não os temos. Devemos mandar buscar esses especialistas, para o ramo do direito, da medicina, da engenharia, enfim, para qualquer ramo da cultura universitária. Poderíamos formá-los aqui e seria uma dispersão imensa se quiséssemos prepará-los no Amazonas, na Bahia, no Ceará, no Rio Grande do Norte ou em São Paulo. Vamos formar, num centro único, os que bastem para o país, esses profissionais de setores especializados.

O SR. SOUZA NÖSCHESE — Na Escola Politécnica, há engenheiros, como professores, formados em Ouro Preto. Na própria fábrica, de que sou parte, tenho dois, lá formados, especializados em Minas, justamente por ser Minas o meio propício à metalurgia, à siderurgia. Estamos aproveitando sua capacidade em São Paulo. Contamos com três ou quatro...

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — Três ou quatro não são muitos. Devemos, no momento, ter em vista a regra, não a exceção.

O SR. SOUZA NÖSCHESE — ... na Escola Politécnica. Em todo o Estado, talvez estejam desenvolvendo sua atividade centenas de engenheiros mineiros, não apenas três ou quatro.

O SR. MÁRIO PALMÉRIO — Se dermos autonomia às escolas estaduais, isso não implicará na falta de reconhecimento, por um Estado, do diploma profissional fornecido por outro, como o Dr. Maurício Joppert referiu há pouco...

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — V. Excia. está deturpando, completamente, meu pensamento.

O SR. MÁRIO PALMÉRIO — ... porque pode, por extensão...

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — Distingui duas formações. O engenheiro civil, por exemplo, tem uma formação para estruturas, outra para obras hidráu-

licas, outra ainda para estradas, etc. O engenheiro químico segue ramos diversos: o de petróleo, o de siderurgia, o de metalurgia. Em suma, há uma variedade enorme de especialização dentro da formação tronco: de engenheiro químico, civil, mecânico, eletricista. Mesmo dentro da eletricidade, há toda uma gama de setores: a produção de força, a eletrônica, a transmissão — variam muito esses detalhes.

Peço a atenção dos nobres colegas para a importância que hoje se está dando, nos Estados Unidos, ao engenheiro que possui um curso de graduação. O "undergraduated" será o engenheiro de primeira formação. Por exemplo: o engenheiro civil, "tout court" pode trabalhar, no começo, em todas as modalidades da engenharia civil mas, se tiver uma especialização de pavimentação de estrada, uma especialização de estruturas, ou melhor, se quiser ser engenheiro de estruturas, não estará impedido de o conseguir: vai à escola, faz mais um ou dois anos de curso. Não pode é sair, logo na primeira formação, como engenheiro de estruturas, ou de outras especializações.

O SR. RUI SANTOS — Estou inteiramente de acordo com este ponto de vista de V. Excia. Acho, apenas, o seguinte: dentro da pobreza nacional, o rapaz que termina a primeira graduação, de modo geral já está aflito para entrar na vida prática e ganhar alguma coisa.

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — Justamente devido a isso se faz esta primeira graduação.

O SR. RUI SANTOS — Assim, só teremos a segunda graduação, a não ser em casos excepcionais, dentro de um regime de bolsa, pagando o próprio Estado a formação do especialista que o vai servir.

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — Ou a uma empresa

O SR. RUI SANTOS — Isto se dá na medicina e, na engenharia, acredito, também se dará.

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — Foi assim, a princípio, nos Estados Unidos.

O SR. RUI SANTOS — A não ser assim, terminada a primeira graduação, o indivíduo trata de ganhar a vida — já é com sacrifício que um pai leva seu filho até esse ponto dos estudos.

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — E' isso mesmo que V. Excia. está dizendo, nem eu penso de modo diferente. O que vai acontecer, porém, é que essas especializações, cada vez mais necessárias, à medida que se diferenciam os assuntos técnicos, vão se tornar como que espontâneas.

O SR. RUI SANTOS — Especializações dentro de especializações.

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — Isto faz com que o profissional não abandone a escola, após a primeira formação, com que continue a pensar no estudo, em voltar para se aperfeiçoar naquilo que a vida prática lhe indicar como mais aconselhável.

Não há, absolutamente, restrição à liberdade.

Quero chamar a atenção da Comissão para este inconveniente dos programas estabelecidos através de leis.

O curso secundário, no momento, funciona segundo programas determinados pelo Ministério da Educação. O programa de matemática é antiquado, deficiente, não contém os estudos fundamentais, hoje em dia necessários ao desenvolvimento de um curso superior de engenharia ou de uma escola de filosofia. No entanto, os candidatos aos cursos superiores fazem exames de admissão com as matérias do programa do curso secundário, fixado por quem? Não se sabe. Não há uma figura responsável. Nos Ministérios, no ambiente fora das congregações, não há gente capaz de apanhar essas sutilezas e o resultado é que surgem programas como este a que me refiro. No curso de engenharia, lutamos com essa deficiência. E não temos elementos

para resolver a situação, porque os programas são elaborados pelo Ministério da Educação.

O Dr. Almeida Júnior disse que diretrizes são normas gerais. Estou de acôrdo. E bases?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Fundamentos.

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — As bases serão, talvez, os objetivos colimados.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — O ponto de partida, os pressupostos sôbre os quais se baseia o estudo. A democracia, por exemplo, é um pressuposto, uma base da nossa educação. Segundo o parecer do Deputado Capanema, a expressão "bases" foi aí incluída, a fim de que o Congresso Federal possa legislar relativamente a qualquer assunto. Não entendi o por que do argumento.

O SR. MAURÍCIO JOPPERT — Sem o menor desrespeito ao nobre Deputado Gustavo Capanema, homem de grande cultura e, sobretudo, de sinceridade e honestidade a tôda prova, acho isso um verdadeiro absurdo. Concordo em que o Govêrno Federal deve traçar as bases e diretrizes, considero até indispensável, para se dar ao ensino nacional o mesmo ar de família. Não deve, entretanto, essa ação federal descer a detalhes. Os aspectos técnicos devem ser privativos das congregações, daqueles que entendem do ensino. Não se compreende, por exemplo, que a congregação de uma escola de engenharia vá fazer programas destinados a escolas de direito e de medicina. Cada um sabe do que precisa. Penso que as diretrizes e bases devem ser traçadas, mas tão genêricamente quanto possível, sem detalhes, porque, de outro modo, iremos atrasar o ensino. Não compreendo que matérias constituintes de um currículo possam ser determinadas por decreto, por lei. A estrutura dos currículos deve ser mutável. Estamos lutando, no curso de engenharia, com as necessidade de incluir certas cadeiras no currículo, mas não o podemos fazer, porque a providência depende do Congresso e só pode ser efetivada se o Poder Executivo tomar a iniciativa. Como o Poder Executivo não se dirige, a respeito, ao Congresso, sentimos que vamos ficando atrasados em relação a outras escolas. Os estudantes estão procurando adquirir os conhecimentos que lhes faltam em cursos particulares, hoje brilhantemente desenvolvidos. Nós, no entanto, não podemos acrescentar tais matérias nos cursos oficiais, devido à restrição legal. É imprescindível dar certa liberdade ao ensino, para que ele possa progredir. Já vi uma comissão, presidida por autoridade do Govêrno, rejeitar, por maioria de votos, devido a pressão de momento, certo princípio de física. Ora, os princípios de física são independentes da opinião dos homens ou de sua vontade. Pois bem, essa honrada comissão, da qual eu fazia parte, não aceitou que a água pudesse correr por declive superficial, face à oposição da autoridade que, na ocasião, a presidia.

Quanto à fixação de séries, queria também ouvir o pensamento do Professor Almeida Júnior.

Parece que as bases — e foi, mesmo, um dos pontos ventilados pelo Deputado Gustavo Capanema — fixaram as séries dos cursos. Considero este, igualmente, assunto da alçada das congregações. Em virtude da comissão de que fui investido, estudamos uma forma de regimento, na Escola de Engenharia, estabelecendo o curso de primeira formação em quatro anos, como se verifica em quase tôdas — não digo em tôdas, mas na grande maioria, talvez 95% — as universidades norte-americanas, entendendo que, nesse curso, deviam ser lecionadas as matérias indispensáveis ao engenheiro de determinado ramo, para que pudesse abordar a profissão. Pois bem, não foi possível obter a aprovação do regimento com um currículo assim organizado, porque havia disposição de lei que obrigava os cursos mínimos a se desenvolverem durante cinco anos. A mim, isso me pareceu verdadeiro absurdo, pois havíamos criado um curso de primeira formação e cursos de aperfeiçoamento, como

mandam os estatutos da Universidade, podendo ser os cursos de aperfeiçoamento de um ou dois anos, conforme a extensão das matérias a serem ensinadas. Tal providência não foi possível e, no entanto, me parece ser assunto da alçada das congregações, que deve ficar dentro das universidades. O assunto não é de lei, porque, geralmente, os parlamentares não estão habilitados a decidir sobre questões de extrema especialização. Um ou outro representante pode abranger a matéria, mas a maioria, não.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Quer V. Excia. que responda a essa sua indagação?

O Sr. *Maurício Joppert* — Desejaria acrescentar uma pergunta e, depois, V. S. dará sua resposta, se achar por bem fazê-lo.

Quero focalizar a necessidade de um curso intermediário entre o secundário e o superior. Os programas do curso secundário têm como finalidade a formação cultural do indivíduo, enquanto que o curso superior já têm a preocupação de educá-lo para o exercício desta ou daquela profissão. Nem sempre, entretanto, há uma combinação entre as matérias lecionadas no curso secundário e as necessárias ao desenvolvimento do curso superior. Hoje, por exemplo, ninguém pode estudar física nem mecânica num curso superior de engenharia ou de filosofia, sem o desenvolvimento do cálculo vetorial e do tensorial, não lecionados no curso secundário. E também não pode sê-lo no curso superior, porque este não será exequível, talvez, nem em seis anos. Faz-se imprescindível um curso intermediário, uma espécie de curso de preparatório, no qual sejam ministrados, aos candidatos a um curso superior, conhecimentos desenvolvidos das matérias necessárias a este. E essa necessidade vem avultando, à medida que as ciências se aperfeiçoam.

Há trinta anos, ela não se fazia sentir, mas, hoje, quando a teoria da relatividade, a teoria atômica, as altas teorias da mecânica e da física são correntes nos cursos profissionais, é indispensável o ensino de tais matérias.

Estas, Sr. Presidente, as considerações que me permito fazer, à margem da brilhante exposição do Professor Almeida Júnior. Se o ilustre educador julgar que merecem seus esclarecimentos, terei a máxima satisfação em ouvi-los.

O Sr. *Souza Noschesi* — A título de colaboração, em abono à tese de V. Excia., quero ressaltar que muitos engenheiros, moços desprovidos de maiores recursos, que não possuem meios com que estudar no Rio de Janeiro ou em São Paulo, mas desejam desenvolver seus conhecimentos em determinadas especializações, vão para Minas e lá fazem seu curso com um terço ou, talvez, um quarto de despesa. Em Minas — V. Excia. disse muito bem — terra do ferro, do minério, o estudante encontra campo muito mais vasto para aprimorar-se nesse ramo de atividade. Que fazem, então? Vão para lá, formam-se e, depois, transferem-se para outro ponto do país onde lhe oferecem melhores vantagens, para São Paulo e Volta Redonda, onde, justamente, mais tem alcançado incremento esse ramo profissional. Como disse, estas minhas referências são, simplesmente, em abono da tese de V. Excia.

O Sr. *Maurício Joppert* — Essa situação ficará resolvida com os cursos em duas formações. O estudante fará a primeira onde puder e, a segunda, onde houver especialização.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Creio serem duas as indagações formuladas pelo Deputado *Maurício Joppert*, a que ainda não ofereci resposta.

A primeira, diz respeito à necessidade de cursos intermediários entre o secundário e o universitário.

Pois bem, a comissão encarregada de elaborar o anteprojeto de diretrizes e bases sentiu, também, essa necessidade e incluiu em seu trabalho o curso intermediário, que tomou o nome de colégio universitário, e talvez melhor fôra denominado — curso pré-universitário. Trata-se de curso, de fato, inter-

mediário, de um a dois anos, ao arbítrio das congregações, e que precede o curso universitário.

A outra indagação de S. Excia. é com relação ao tempo de duração das séries.

Quanto ao particular, devemos, creio eu, distinguir. Tratando-se de cursos normais, para formação de médicos, de engenheiros, de advogados, penso ser indispensável se fixe a duração uniforme, visto não termos exames de Estado, donde ser imprescindível, realmente, uma medida comum no tempo de formação dos profissionais.

Aliás, nos Estados Unidos, cuja organização, com relação aos ensinamentos médico e jurídico conheço melhor do que no setor da engenharia, as autoridades, digamos, sociais, que regulam esta matéria — a «Bar Association», para os advogados e a Associação Médica, para os médicos — fixam a duração mínima do curso: quatro anos para os médicos e, depois, um ano de prática hospitalar, e três anos para os advogados. Para os cursos de aperfeiçoamento, de especialização, não são fixados mínimos ou duração de currículo, como também nosso anteprojeto não fixa. Fica isso ao arbítrio das congregações.

O Sr. *Maurício Joppert* — Mas eu vi, no projeto de diretrizes e bases, a fixação do curso de engenharia, primeira formação, em cinco anos. E, justamente inspirado no exemplo norte-americano, tínhamos proposto fôsse esse curso de quatro anos. Queria evitar ficasse demasiado longo. Nosso objetivo era lançar o jovem profissional o mais cedo possível para ganhar sua vida, porque isso de estudante rico, hoje, não há. Já se foi o tempo em que o estudante era filho de pai abastado, que o sustentava na Corte ou nas grandes cidades. Nos dias atuais, todos precisamos ganhar nossa vida.

Existem, nas universidades norte-americanas, comissões das congregações, encarregadas de encaminhar os alunos para as indústrias e organizar horários especiais, a fim de que eles possam realizar seus cursos. Lá não se aprova por decreto, nem por saber que o cidadão esteve trabalhando: a escola coloca-os nas indústrias e cuida de estabelecer horários adequados às suas necessidades. Essa situação, hoje, é universal. É a nossa situação. O Brasil é terra de gente pobre. Estuda-se aqui com dificuldade e o número de estudantes que trabalham para poderem aprender eleva-se, praticamente, à totalidade, a mais de 90%. Esta, a realidade que temos de enfrentar.

Tivemos, pois, o propósito de reduzir ao mínimo absoluto a primeira formação, para que o jovem brasileiro pudesse, sem maior demora, ganhar sua vida. Sentindo, posteriormente, suas deficiências, voltará, por certo, à escola, para aperfeiçoar-se, seja por conta própria, seja por meio de bolsa fornecida pelo Governo, que lhe pode facilitar esse aprimoramento, assim como as próprias indústrias.

O Sr. *Nestor Jost* — Professor Almeida Júnior, desejo, preliminarmente, manifestar a satisfação que tive em poder ouvi-lo pessoalmente, já que há muitos anos admirava a grande contribuição que, no setor do ensino nacional, V. S. vem apresentando.

A propósito do projeto de bases e diretrizes, V. S. informou há pouco que a comissão havia fixado, com muita timidez, a flexibilidade dos cursos, atribuindo aos Estados apenas 15% das matérias constantes do currículo, quando poderia ter ido mais longe.

Perguntaria — Quais as razões que justificaram essa timidez?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Essa timidez da comissão — não sei se fui feliz na expressão — decorreu, vamos dizer, de tática política. Com efeito, se, com esses 15% pedidos, temos encontrado dificuldade em fazer prevalecer nossa opinião, imaginem se tivéssemos solicitado 50, 70%?

Ademais, eu, pessoalmente, estou certo de que, em matéria de organização do ensino, não convém passar-se de um regime de centralização total para um regime de total descentralização, sem transição lenta. Neste terreno, a meu ver, faz-se necessário que caminhemos com certa cautela e lentidão. Aquilo que chamei de timidez, bem poderia denominar, agora, de prudência.

O Sr. Nestor Jost — Vejo que o projeto sujeitou a flexibilidade ao Estado e ao aluno: o Estado fixaria o número de disciplinas optativas e ao aluno caberia escolhê-las. A meu ver, porém, aos estabelecimentos é que deveria caber a escolha das disciplinas a serem ministradas, porque uma das nossas maiores dificuldades, até aqui, tem sido a da formação de professores secundários e, deixando-se ao critério do aluno a escolha das disciplinas optativas, talvez acontecesse que estabelecimentos pobres, de cidades menores, tivessem de enfrentar dificuldades insuperáveis quanto a essa parte do currículo.

O projeto não ficaria melhorado se, em vez de ser cometida a atribuição da escolha aos alunos fôsse confiada às diretorias dos estabelecimentos?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Não estou lembrado dos termos exatos do projeto.

Q Sr. Nestor Jost — Posso lê-los:

«Disciplinas optativas, fixadas pelo poder público local, das quais cada aluno escolherá uma ou duas, em cada série, até completar as disciplinas obrigatórias, no mínimo, de 18 e, no máximo, de 24 aulas semanais.»

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Muito bem. Diante do exposto por Vossa Excelência, eu me permito dar a seguinte resposta.

Cabe ao Estado fixar as disciplinas optativas para os estabelecimentos oficiais. Quanto aos estabelecimentos particulares, Vossa Excelência tem toda razão, pois é necessário haja disciplina optativa, porque, sem elas, ficam incompletos os currículos. O currículo foi dado, realmente, como currículo básico, por si só insuficiente.

Quanto à natureza das disciplinas optativas, penso, assiste razão a Vossa Excelência ao dizer que aos estabelecimentos particulares deveria caber a escolha daquelas disciplinas que podem oferecer a seus alunos. Não é este seu pensamento?

O Sr. Nestor Jost — Sim.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Quanto aos estabelecimentos oficiais, a escolha deve caber ao Estado, porque este é que vai pagar os professores e nomeá-los.

O Sr. Nestor Jost — Uma das maiores razões do pouco rendimento do ensino secundário está na rigidez dos currículos. O projeto estabelece certa flexibilidade, mas, ainda assim, fixa cerca de 10 disciplinas no curso ginasial, deixando algumas para o poder estadual. Acho será exagerado o número de disciplinas, ainda, para ser ministrado no curso ginasial. Entendo seria vantajoso restringir o número de matérias, para que possam ser melhor assimiladas.

Otrossim, tenho encontrado dificuldade para compreender a significação da transferência do curso de articulação, criado para a universidade, ao invés de ele continuar nos ginásios ou colégios, conforme tem acontecido até hoje, incorporado no ciclo colegial. Entendia que, praticamente, torna-se muito mais difícil esse curso de articulação, que o projeto chamou de colégio universitário, funcionar na universidade, porque as universidades, como sabemos já se ressentem de falta de espaço. Existe considerável escassez de condições materiais para a formação de profissionais de nível superior, em nosso país.

Se ainda lhes agregarmos êsse curso de colégio universitário, creio, estaremos acarretando novas dificuldades às universidades.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — A primeira indagação de V. Excia. refere-se ao número de disciplinas. Realmente, não é pequeno o número de disciplinas, mas acho difícil encontrarmos, entre as matérias que aí estão, alguma que possa deixar de ser lecionada obrigatoriamente. A meu ver, nenhuma pode ser eliminada.

Quando se debateu, no seio da comissão, êste ponto, entendi, pessoalmente, que deveríamos limitar o estudo de línguas estrangeiras a uma só. Preferia se estudasse o inglês ou o francês muito bem, de modo que uma delas pudesse, realmente, ser um instrumento de cultura para os estudantes — nunca duas línguas. Surgiram, entretanto, outras opiniões, defendendo, brilhantemente, a manutenção do francês — como língua de cultura a que, tradicionalmente, estamos vinculados, e do inglês — como língua cada vez mais interessante para a nossa juventude. Ficaram, então, estas duas línguas.

Quanto às demais disciplinas, repito, não vejo nenhuma que possa ser excluída.

Outro ponto, é relacionado com o curso de articulação.

Apresenta V. Excia., como objeção ao fato de estar êle prêso à universidade, a dificuldade de espaço. Pois bem, para tais casos, o próprio anteprojeto prevê o funcionamento do curso de articulação em outra escola secundária. Isto é ainda obediência à flexibilidade de organização.

O Sr. *Nestor Jost* — Queria dizer a V. S. que, realmente, o projeto elaborado pelo Ministério não incluiu duas línguas. Referia-se a inglês ou francês. Portanto, já reduziu.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — O projeto do Ministério?

O Sr. *Nestor Jost* — Exatamente. O projeto da comissão, de fato, falava em inglês e francês.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Penso que o projeto do Ministério é que inclui as duas línguas.

O Sr. *Nestor Jost* — O do Ministério — está aqui — diz o seguinte: português, matemática, geografia, história geral e do Brasil, francês ou inglês.

Penso que se podia fundir, numa só cadeira — geografia, história geral e do Brasil. A meu ver, perdemos muito tempo, no ciclo ginasial, estudando geografia. Segundo tenho notado, somos o país em que mais se estuda geografia, em todo o mundo. Vivemos a estudar questões de geografia física da Ásia, da Oceania, etc. sem maior proveito prático. Assim, talvez fôsse conveniente a fusão das cadeiras a que aludi.

Outro ponto sobre o qual gostaria de ouvir a opinião de Vossa Senhoria é o que diz respeito aos exames de Estado. Parece-me, por igual, de difícil prática o exame de Estado, muito embora o projeto o estabeleça apenas para a conclusão do ciclo. Porque, mesmo se fazendo a descentralização, Estados como São Paulo, especialmente, e Rio Grande do Sul contam com centenas de ginásios e a indicação de bancas examinadoras para os diversos ciclos e, ainda, para admissão ao curso médio será difícil. Ter-se-ia de criar grupos de professores especializados, custosos e tudo isso nos levaria a ver praticamente impossível essa realização, se bem que já tenha havido, nesse sentido, experiência em nosso país, de que não posso falar, pois não a acompanhei. Ouvi dizer, porém, que não deu certo. E naquela época, os alunos de segundo ciclo não deviam passar de 20.000, quando hoje andam por cerca de 500.000. Assim, repito, praticamente será muito difícil o funcionamento das bancas de Estado. Gostaria, entretanto, de ouvir a opinião de V.S.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Compartilho da opinião de V. Excia. quando diz que são de difícil realização os exames de Estado. De fato, se quiséssemos

generalizar tais exames a todos os ciclos, a tôdas as séries, seriam impraticáveis. Já, porém, em se tratando de conclusão do ciclo, tal não ocorrerá. Far-se-á mister certo esforço, mas êsse esforço será compensado pelo bom resultado que dará.

Discuti o assunto com alguns companheiros e admiiti sugestão, creio que do Professor Anísio Teixeira, no sentido de haver professores excedentes em determinadas escolas, os quais se encarregariam dêsses exames, alternadamente: êsse ano, uma turma de professores faria os exames, prolongando-se, mesmo, através de todo o período e, no ano seguinte, voltariam às suas cátedras, desempenhando outros professores tal missão. Assim, embora com certa dificuldade, me parece possível o exame de Estado.

V. Excia. tem razão quando desconfia da experiência que tivemos. Eu, àquele tempo diretor de ginásio, posso informá-lo de que, realmente, foi desastrosa, infelicíssima a experiência Eram improvisados os examinadores, geralmente do Distrito Federal, alguns, aposentados, outros, moços que, no momento, não tinham emprêgo. Quando chegavam aos ginásios, para examinar, a disputa pela presidência era grande. Nenhum dêsses elementos queria examinar «et pour cause». Não foram muito felizes os ensaios nesta matéria. Se, porém, dermos outra organização aos exames, penso que trarão grandes benefícios para o ensino.

O Sr. Nestor Jost — Peço permissão para expor um ponto de vista pessoal.

Poder-se-ia permitir a formação de bancas de Estado a critério das autoridades escolares para os estabelecimentos em que elas julgassem necessárias uma vistoria governamental e, ao mesmo tempo, consentir que os educandários mais idôneos continuassem a praticar seus exames na forma atual. Foi a modalidade que me ocorreu: o exame de Estado facultativo, a critério das autoridades competentes. Parecia ser possível conciliar a necessidade de aferição do trabalho em determinados estabelecimentos com a prática e a possibilidade normal de efetuar os exames de Estado.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — A fórmula que V. Excia. acaba de sugerir me parece muito interessante. Eu mesmo já a fiz em artigos que publiquei na imprensa de São Paulo, reproduzidos na Revista da Faculdade de Direito. Minha proposição era esta: sempre que se apure, através dos exames vestibulares, que determinado colégio está fornecendo certificados mentirosos, declarando que determinado aluno sabe francês quando a assertiva é desmentida pelo exame vestibular, pelo qual se demonstra que êle nada sabe de francês ou pouco sabe, (e o mesmo, naturalmente, ocorrerá com relação a outra qualquer matéria), êsse colégio ficará sob regime de exceção e, para êle, será instituído o exame de Estado.

Isto foi por mim proposto, como remédio de ocasião, enquanto se aguardava a lei de diretrizes e bases. Será caso, realmente, de se estudar a maneira de incluir esta fórmula como sucedâneo ao exame de Estado generalizado. A não ser que apareça alguma modalidade prática, e o Professor Anísio Teixeira tem, creio, algo a sugerir nesse sentido, facilitando a generalização do exame de Estado.

O SR. PRESIDENTE — Algum Sr. Deputado deseja ainda formular perguntas ao Professor Almeida Júnior?

(Pausa).

Devo reafirmar os agradecimentos da Comissão de Educação e Cultura ao Professor Almeida Júnior, pelo valioso subsídio que nos trouxe, como fruto de sua experiência, patriotismo e amplos conhecimentos no setor educacional. Êste órgão técnico está no empenho, real e sincero, de portar-se como

juiz sereno na intrincada questão submetida à sua deliberação e em que terçam armas as figuras mais destacadas do meio cultural brasileiro. Assim, ouvindo as opiniões dos mais credenciados educadores, temos em mira habilitar-nos a realizar um bom julgamento.

Meus votos neste instante, são no sentido de que quantos possam ajudar-nos nesta difícil tarefa não regateiem sua colaboração positiva, de que tanto necessitamos para o cumprimento de nosso dever.

Agradeço, ainda, o comparecimento dos ilustres colegas e declaro encerrada a sessão.

EXPOSIÇÃO DO PROF. LOURENÇO FILHO

Reunião realizada no dia 22 de julho de 1952

O SR. PRESIDENTE — Está aberta a sessão.

Encontra-se presente o Prof. Lourenço Filho, que, a convite do Presidente efetivo deste órgão técnico da Câmara, Sr. Eurico Sales, pronunciará uma conferência sobre diretrizes e bases da educação nacional.

O nome do Prof. Lourenço Filho, sobejamente conhecido nos meios educacionais do país e do exterior, por si só vale uma apresentação. Seria, pois, supérfluo e impertinente querer falar sobre sua personalidade de sua obra.

A Comissão de Educação e Cultura sente-se sobremodo honrada com o comparecimento do Prof. Lourenço Filho a esta reunião e está pronta para ouvir-lhe a lúcida palavra. Antes, porém, o Sr. Deputado Coelho de Souza dirigir-lhe-á uma saudação especial.

O SR. COELHO DE SOUZA — Sr. Presidente, Srs. Deputados, Professoras e professorandas do Rio Grande do Sul, eminente Prof. Lourenço Filho.

Nosso ilustre Presidente, Sr. Eurico Sales, o qual circunstâncias inafastáveis impedem — bem podemos imaginar com que pesar — de estar conosco neste momento, sempre bem avisado nas suas decisões, não o foi quando me convidou para saudar o Prof. Lourenço Filho. Com efeito, se, na verdade, me incluo entre os maiores admiradores de suas realizações e do seu espírito, não é menos exato que me enfileiro entre seus amigos. Assim, minhas palavras podem se apresentar como suspeitas de amizade. Entretanto, um nome consagrado como o que S.S. já alcançou, não só no Brasil, como no estrangeiro, pode livrar esta saudação da eiva de suspeição por amizade.

Sr. Presidente, aquela eminente personalidade, aquêlê alto pensador que é o Sr. Tristão de Ataíde, escreveu :

“Em nenhum setor da cultura moderna, muito particularmente da nossa cultura brasileira, é tão necessária uma palavra de ordem e de bom senso como no setor pedagógico. Tem-se sentido com êle o que se dá, em certas portas de igreja ou esquinas concorridas, com êsses mendigos profissionais, que se julgam donos do seu pôsto e não admitem que outros esmolem no canto que se reservaram para si. E' o que fazem, entre nós, alguns pedagogos profissionais, propugnadores da escola nova. Informados, de ciência própria alguns e, muitos, por ouvir dizer, de que há um movimento de renovação dos métodos ou da filosofia pedagógica, um pouco por tôda parte, assenhorearam-se do terreno e não admitem que ali nenhum profissional ponha os pés. A escola ativa é dêles, a pedagogia nova é dêles, só eles têm o direito de falar em escola nova».

Lamentavelmente, como bem acentuou o ilustre publicista, é êste o ambiente, via de regra, existente no setor educacional — de sectarismo, de unilateralidade, de fascismo, que prejudica não só o mestre, como, principalmente, o educando.

Longe estão os professores de ostentar o senso de medida e de equilíbrio que aquêlê outro espírito — o Padre Leonel Franca, ainda há poucos dias

invocado nesta Casa, com tão justas expressões, pelo Professor Almeida Júnior, bem firmou, em um de seus trabalhos :

«Nada de estímulos igualmente falsos e perigosos, nem a paralisia da rotina, nem o abalo cismico das revoluções, mas o passo firme de um progresso sadio.

No grande movimento do progresso pedagógico contemporâneo, não é difícil distinguir estas duas atitudes radicais : para uns — são, quase sempre, os velhos — já não é possível nenhuma inovação salutar. O que se fez até aqui balisa, como colunas de Hércules, o limite máximo de perfeição que nos é dado atingir.

«Nem no conhecimento da psicologia infantil, nem na adaptação mais rápida dos métodos de ensino às exigências da evolução da criança, é possível a realização de progressos notáveis. O que é novo representa sempre um perigo. O moderno, cumpre exorcizá-lo como um gênio mau. Para outros — estes, são mais numerosos nas fileiras inexperientes da juventude — nada há que aproveitar na herança do passado. Nossos pais não tinham olhos, nem sabiam observar. O mundo, somos nós, que o começamos a descobrir. A pedagogia está toda por fazer e a geração de hoje terá a glória de lhe lançar os primeiros fundamentos, sobre as ruínas de tudo aquilo que, até agora, se chamou com esse nome ou outro equivalente.

Distinguímos estas duas atitudes — de rotineiros e revolucionários — chamando uma de velhos e outra de moços. Mas, velhice e juventude designam, aqui, não tanto o número mais ou menos avultado de anos, quanto um feitio de mentalidade. Numa idade madura, muito bem conserva, na inteligência, a plasticidade dos novos aberta a todas as conquistas de uma ciência em marcha; como não faltam, ainda que mais raras, inteligências à flor dos anos, mas já anquilosadas nas posições definitivas e refratárias a qualquer movimento salutar do progresso».

V.S., eminente Prof. Lourenço Filho, situou-se, precisamente, nesta posição de equidistância. Desde o seu primeiro livro, que ficou, entre nós, como obra clássica — «A Introdução à Escola Nova» — como nas publicações posteriores, como na direção de departamentos educacionais, como na direção de instituições, como na peregrinação da cátedra, V.S. sempre se há caracterizado pela posição de equidistância, de equilíbrio, de sábia associação de todas as tendências.

Por isso, ninguém mais indicado para falar à Comissão de Educação e Cultura, nesta hora em que ela inicia o estudo do projeto de bases e diretrizes, do que V.S.

Tive oportunidade de conhecer sua orientação, não apenas através da leitura de seus livros, mas também pela observação de seu trabalho.

Fala-se, generosamente, no período da administração do Rio Grande do Sul, sob a interventoria Cordeiro de Farias. Tive, até, a agradável surpresa de saber, recentemente, que, na Faculdade de Filosofia, na cadeira de História da Educação no Brasil, dedica-se um capítulo a esta reforma. Entretanto, o que, indiscutivelmente, ali se fez, deve-se a dois homens : de um lado, ao espírito civil do interventor de então, compreensivo e altamente tolerante e respeitador da opinião e da personalidade alheia e, de outro, a V.S.. V.S. esteve no Rio Grande, estudou nossa realidade e traçou um plano, do qual fui o fiel executor. Esse plano é um modelo de equilíbrio, de equidistância e, como disse, de sábia associação. Conseqüentemente, ninguém mais autorizado do que V.S. para nos apontar um roteiro no primórdio deste debate em que se vão chocar tendências opostas, correntes estremadas e colidentes.

A Comissão de Educação lucrará imensamente em ouvir sua palavra e, mais do que isso, lucrará imensamente em tê-lo como seu assistente e como seu guia, ante a decisão relativa aos problemas mais sérios que sobrevierem.

Eminente Prof. Lourenço Filho, a Comissão de Educação e Cultura sente-se profundamente honrada com a sua presença. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o Prof. Lourenço Filho.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sr. Presidente, Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura.

Desejo agradecer, muito penhorado, as amáveis palavras que me dirigiu S. Excia. o Sr. Presidente, assim como, muito particularmente, a saudação que me fez o ilustre Deputado Coelho de Souza, meu prezado amigo.

Já declarou o nobre parlamentar que suas palavras poderiam ser tidas como evadas de suspeição. Verdadeiramente, assim me parece. Os educadores nem sempre representam classe desunida... E o eminente Deputado, além de homem de governo, é um educador de fibra. Tive ocasião de o verificar, não só pela documentação que nos pudesse chegar, mas observando-o em seu trabalho no Rio Grande do Sul, sobretudo na estrema campanha que desenvolveu pela nacionalização do ensino.

O que fez assim, S. Excia., ao dirigir-me tão generosas palavras, foi obedecendo ao fenômeno tão conhecido de «projeção», pretender projetar um pouco sobre mim as virtudes de sua obra tão bem realizada na fecunda administração Cordeiro de Farias. Agradeço, muito desvanecido, as expressões de simpatia com que me acolhem Vossas Excelências.

«Sr. Presidente e Srs. Deputados: Aos educadores aqui chamados para dizer sobre o problema das diretrizes e bases da educação nacional, não tem esta douta Comissão delimitado o campo das observações que, porventura, possam trazer-lhe. Essa atitude, extremamente liberal, tem vantagens, mais, também, desvantagens, sobretudo para a Comissão. Via de regra, são os educadores apaixonados por sua matéria, o que significa que, aos fatos e aos conhecimentos, misturam sempre as suas próprias opiniões. Por outro lado, não escapam eles, em maior ou menor grau, à deformação profissional; assumem, por isso, muitas vezes, certo ar doutoral, verdadeiramente insuportável. Com estas palavras de contrição, é bem de ver, estamos apresentando antecipadas desculpas à douta Comissão, por qualquer demasia ou insistência em matéria muito dela conhecida. Representam tais palavras, também, uma justificativa destas rápidas notas, cujo intuito é, apenas, o de buscar uma fixação do problema, a fim de bem localizá-lo, para debate.

2. Para o vulgo, a legislação que a Carta de 46 prevê, sob o título de diretrizes e bases da educação nacional, apresenta-se apenas como mais «uma reforma de ensino». Na realidade, o ensino, aí, será parte relevante. Mas o que educadores e administradores escolares dela esperam representa muito mais: uma oportunidade, talvez, para que os assuntos de educação venham a lograr tratamento mais amplo e mais profundo, o tratamento que devem ter os problemas fundamentais de governo. Já o Sr. Clemente Mariani, cujo nome declinamos com grande respeito e admiração, ao encaminhar projeto sobre o assunto, declarou que nele via a perspectiva não de uma reforma, mas de «uma revolução», no sentido que esta palavra também pode ter, de renovação de idéias e de costumes, e, assim, de corajosa atitude no compreender uma nova fase nas coisas da vida nacional. Bem certo é que, nem esse eminente político, nem nós, acreditamos no valor mágico de qualquer lei. Contudo, tais sejam os fundamentos das leis, as circunstâncias de que se revistam a sua elaboração e o movimento de opinião, que acaso possam determinar, muito podem significar as leis, sobretudo, quando se trate de leis de educação, que a

todos interessam, ou a todos devem interessar — políticos, educadores, instituições de cultura, organizações econômicas, igrejas, a imprensa, famílias, o povo em geral. Da «educação, quando devidamente considerada, tudo depende, e, com ela, queiramos ou não, tudo se relaciona.

3. Mas, para isso, a nova legislação deverá ser vista como «obra integral de cultura», ou seja, ter o duplo aspecto de obra política, bem definida, e o de empreendimento técnico à altura das necessidades do tempo. O primeiro desses aspectos, o político, é nela dominante ou logicamente precedente. Que se deve querer com a educação? E como a educação deverá articular-se com os demais problemas e atividades da vida do país? Eis a questão fundamental. Devemos saber *querer* alguma coisa, devemos ter em mente propósitos claros e definidos. Por outras palavras: será preciso que se estabeleça uma política de educação» bem fundamentada e assentada. Nossos profundos males do ensino vêm daí, porque ao ensino tem faltado essa visão inspiradora. Inverter os termos do problema, ou seja, iniciar a discussão por esquemas abstratos de organização e de administração escolar, ou, ainda, mais miudamente, pela composição de cursos e currícula, será tarefa, a nosso ver, sem maior sentido. Teremos assim tentado mais uma reforma de ensino, não procurando fixar as diretrizes e bases da educação nacional, como determina a Carta de 46.

4. Dir-se-á que a questão é complexa e difícil. Sem dúvida. Complexa e difícil em qualquer país, nesta época de um mundo dividido e de um mundo que sofre profundas transformações de ordem política, social e moral. Mais difícil ainda, em país jovem, como o nosso, com tão graves problemas de governo, de organização da produção, de transportes, de saúde, de incorporação à vida política de grande parte da população, necessitada de líderes, de homens esclarecidos e com sensibilidade para o trato dos problemas do bem público. Mas, por tudo isso é que a obra educativa se apresenta como urgente e premente.

5. Sente-o a imprensa. Assim o tem notado, por exemplo, em numerosos editoriais, o «Jornal do Comércio». Iguamente, a «Tribuna da Imprensa», em comentários a artigos assinados. «O Correio da Manhã», por seu turno, ainda a 13 do corrente, estampou um editorial, sob o título «Política e Ministério», no qual, postas de parte as críticas de ordem pessoal, com que não concordamos, aparece um trecho que merece a maior meditação. E' o seguinte :

- .. «A nossa crise de governo é menos de homens que de idéias...
A que marchamos? Para que rumo caminha o país, em nome de que se pede a colaboração dos cidadãos e se justifica seus sacrifícios? Há, certamente, importantes planos de desenvolvimento econômico, cuja criteriosa execução promoverá o fortalecimento de nossa estrutura econômica e poderá conduzir-nos a vencer nosso subdesenvolvimento.
- .. Mas isso são apenas condições materiais que visam tornar possível a existência nacional. O Brasil não se confunde com a sua economia. O Brasil consiste, de um lado, no espaço social em que vivem homens de carne e osso, com suas exigências pessoais e intransferíveis; e consiste, de outro lado, no projeto histórico de viverem esses homens em comunidade».

E, já ao fim do artigo :

... «agrava-se a rebelião das massas, que nem logram alcançar a prometida melhoria de padrão de vida, nem recebem a educação necessária à sua emancipação humana, indispensável à orientação de sua crescente interferência na vida pública».

7. Eis aí o pensamento de significativa parte da imprensa. Mas sente-o também a Igreja Católica. Em declarações do ilustre Bispo D. Helder Câ-

mara, príncipe da Igreja e ilustre educador, não faz muito tempo, ao vespertino «O Globo», como em trechos de uma pastoral coletiva, referente ao plano de valorização da Amazônia, publicados depois, o pensamento católico ficou patente, no mesmo sentido. As classes produtoras, por seu lado e desde há muito, têm insistido em idéias de igual teor. Bastará examinar, a propósito, a Carta de Teresópolis e as recomendações da Conferência de Araxá. E dos educadores?... Que dizer dêles?... Há vinte anos, um grupo de educadores, entre os quais figuram os que aqui têm sido chamados por esta douta Comissão, assinaram um manifesto, com idéias que ainda hoje podem ser lidas. E a Associação Brasileira de Educação, bem como outras entidades de cultura e ação pedagógica, em numerosas reuniões e congressos, têm clamado e continuam a clamar.

8. Isso, quanto a aspectos da opinião, em manifestações de classes e de círculos organizados da cultura. E o povo, o povo em si mesmo, sem maior discriminação? Dois aspectos ou índices bastarão para dizer de sua atitude. Um, numérico, que não admite dupla interpretação. No ano de 1933, possuíamos 322 estabelecimento de ensino secundário, com 56.000 alunos. Doze anos depois, isto é, em 1945, o número desses estabelecimentos era quatro vezes maior (1.282) e o de alunos, cinco vezes mais (256.000). Extraordinário progresso, sem dúvida. E foi êle obtido graças aos poderes públicos? Não. Se, em 1933, a percentagem do número de estabelecimentos mantidos por particulares era o de 81%, a percentagem continuava, tantos anos depois, exatamente a mesma. Tal situação é única no mundo.

Outro aspecto é o do depoimento pessoal, apoiado, porém, em documentação que se encontra no Ministério da Educação. No esforço que êsse Ministério realizou para movimentar, por todo o país, uma campanha de ensino supletivo, ou de educação de adolescentes e adultos analfabetos, nunca houve a menor dificuldade da parte do povo, e de sua parte mais humilde, que acorreu sempre às classes de ensino. Milhares de escolas que funcionaram, e que ainda funcionam, por muitos pontos, mantidas por voluntários, têm atestado a sensibilidade popular para os problemas de educação. Dificuldades houve, sim, e inúmeras, nessa campanha. Não, porém, com o povo ou do povo.

9. Que esperamos, pois? Que maior número de estrangeiros, como os técnicos da Missão Cook e Abbink, ou que os sociólogos, como o Professor Linn Smith, ou educadores como o Sr. Robert King Hall nos venham dizer, a nós, que carecemos de organizar e desenvolver a educação popular, a fim de que deixemos de figurar na rubrica dos «países subdesenvolvidos?...» Já isso, porém, diziam, nesta Casa, Rui Barbosa, em 82, e José Augusto, 40 anos depois, para não citar muitos outros, que assim têm clamado.

10. Não, Senhores. Não será preciso esperar por mais. O que se torna necessário é cumprir e fazer cumprir a Constituição, dando vida à política educacional, que ela própria determina. Que «política»?... Por dois planos conexos, mas de perspectivas distintas, essa política há de ser examinada. O primeiro é o da definição da doutrina em que se inspira a participação deliberada do governo no processo cultural da nação. Decorrente de uma estrutura lógica, apresenta-se em ideais e aspirações, com caráter que podemos dizer absoluto. Não assim o segundo aspecto. Aí, já não haveremos de contemplar a doutrina, mas as realizações práticas, que traduzam o pensamento original, por fatos.

11. O conjunto de ideais e aspirações, que a Constituição apresenta com relação à educação, é relativamente simples. Em primeiro lugar, o regime é representativo: todo poder emana do povo. A representação se faz por sufrágio direto; são eleitores todos os que se alistem, na forma da lei. Não poderão ser eleitores, porém, os analfabetos. Sem a educação primária, portanto, não há o regime, porque, sem ela, não há cidadania. Coerente-

mente com esse princípio, a educação primária deve ser gratuita e obrigatória. É essa, afinal, a afirmação básica dos sistemas públicos de educação, em qualquer país: a de uma *homogeneização cultural* elementar. Ela corresponde à idéia de que a cada comunidade política deve coincidir uma comunidade cultural, e está tão firmada na Constituição que nem mesmo o aspecto dos recursos próprios lhe escapou: haverá um fundo nacional de ensino primário, cujas rendas devem ser distribuídas de modo a igualar as oportunidades educacionais nesse grau, por toda parte. Por outro lado, a Constituição vai ao ponto de obrigar as empresas comerciais, industriais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, a manter ensino primário gratuito, para os seus servidores e os filhos destes.

12. Na educação primária ou nessa homogeneização básica, com efeito, põe o regime a base mesma de sua existência. E' como se dissesse: sem educação primária generalizada, universal, gratuita e obrigatória, não há a nação, pois, sem cidadania, não pode haver vida nacional no sistema representativo que a Constituição estabelece. Mas essa afirmação, logo que baixemos do esquema político abstrato para o das realidades da vida nacional, poderá ser lida, também, ao inverso. Isto é, sem vida nacional, sem uma nação constituída e operante, não há cidadania. Uma nação, é um truismo repeti-lo, forma-se com homens que vivam em comunidade de interesses e de propósitos. Forma-se com homens que trabalhem para mantê-la e para defendê-la na sua integridade — agricultores, comerciantes, industriais, soldados, funcionários, trabalhadores de todos os tipos, empenhados em atividades diversas, por necessária divisão do trabalho, mas solidarizados e integrados num só corpo. Mas, para isso, aquela homogeneização básica já não será suficiente. Será necessário, pois, sobre ela *diversificar*.

13. Diversificar corresponde, a um tempo, a duas coisas de maior importância no sentido da vida social e, ainda, no da expressão política: a primeira é a de admitir a plena expansão da personalidade de cada qual, na extraordinária variedade das tendências e capacidades individuais, sem o que não há democracia; e a segunda é de compor a vida nacional, em organismo solidário, num sistema de produção, variável e mutável, segundo as necessidades de seu próprio crescimento. Essa filosofia também está expressa na Constituição, quando afirma que haverá diferentes ramos de ensino, os quais, todos, poderão ser ministrados pelos poderes públicos e por particulares; que a educação é dada na escola e no lar; e que as empresas industriais e comerciais darão aprendizagem a seus trabalhadores menores. E está também reafirmada no título em que trata da ordem econômica, quando diz que «a todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna» e quando estabelece que «o trabalho é obrigação social».

14. Quer no sentido político abstrato, quer na sua primeira consequência de tradução prática, a legislação que venha assentar diretrizes e bases da educação, há de considerar, portanto, esse duplo movimento de integração social — o de integração «por similitude» e o de integração por «diferenciação funcional». Mas, se em relação ao primeiro ponto, o da educação primária, nenhuma dúvida surge na doutrina e na prática, já quanto ao segundo, que toca de modo especial à educação da adolescência, a questão se apresenta, por muitos aspectos, controvertida. O legislador constituinte foi muito cauteloso a respeito, deixando à construção legislativa a tarefa de examiná-las e de decidir. Contudo, ainda aí, afirma que o ensino ulterior ao primário será gratuito nas escolas oficiais, «a todos quantos demonstrarem falta ou deficiência de recursos» e que «cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional», de modo a assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. Assim como, consagrando o fundo nacional de ensino primário, quis vedar que se estabelecesse, ao menos nesse nível, uma

estratificação de ordem geográfica (brasileiros com escolas e brasileiros sem escolas), assim também procura evitar com relação à educação ulterior à primária, se estabeleça uma *estratificação de ordem econômica*; ou, pelo menos, deseja que se minore essa estratificação ainda largamente existente. No terreno das aspirações, em campo abstrato, vai mais longe, quando afirma que «a educação é direito de todos». Direito apenas declarado, infelizmente, não direito subjetivo.

15. Há, hoje, países, ou partes de países, que levam o direito subjetivo à educação às idades finais da adolescência, oferecendo ensino gratuito e obrigatório até os 16, 17 e 18 anos, exatamente para que não se agrave a estratificação social de sentido econômico, a que fizemos referência. Com isso, impõe-se ao ensino médio caráter de comum ou universal. Devendo ser comum, no entanto, nem por isso deixa de atender à variedade de aptidões ou às diferenças individuais, atendo-se, de outra parte, às exigências da diferenciação para o trabalho. Este ponto levanta problemas dos mais interessantes sob o aspecto pedagógico, como havemos de ver, oportunamente. Entre eles, um existe, de mais alta importância, no sentido da política geral, e que deve ser aflorado desde logo. É a questão da possível contradição entre a preparação técnico-profissional e mais larga preparação humana, ou de *cultura geral*.

16. Outrora, ou ainda há poucos decênios, tinha-se como pacífica a dualidade de ramos do ensino médio: o de preparação geral para o ensino secundário, reservado a grupos privilegiados, e o de preparação profissional para o trabalho. No primeiro, cuidava-se da cultura geral, das «humanidades», sem interesse de aplicação a qualquer atividade produtiva. Hoje, essa dualidade tende a extinguir-se.

17. Seja como for, a questão põe à luz um terceiro aspecto, ou seja, uma terceira função dos sistemas públicos de educação, a ser seriamente considerada. Sobre homogeneizar primeiro, e diferenciar, depois, e ainda dentro desta função diferenciadora, será necessário *integrar os indivíduos* em mais amplos quadros de cultura geral. A técnica, ou as técnicas são métodos de alcançar determinados fins para as ocupações diferenciadas no trabalho. Antes de qualquer ocupação ou profissão, ou serviço, cada um dos homens e todos eles têm uma ocupação capital: a de serem homens, a de serem capazes de compreender o seu meio e o seu tempo, a sua comunidade, a fim de que nela possam sadiamente colaborar.

18. É uma questão de filosofia política, de filosofia social e, mais particularmente, de filosofia pedagógica, das mais complexas, mas, também, das mais atuais, e que os estudos desta douta Comissão, certamente, não têm deixado de parte. Porque é a cultura geral que leva os homens a fixar os seus valores sociais e morais e, assim, também, a sua própria filosofia de vida; porque é no campo da cultura geral que nos devemos situar, para debater os destinos da nação; e porque é nela, também, que verificamos a importância e a dignidade da pessoa humana. A cultura especializada afasta os homens, a cultura geral os congrega. «Não é que a preparação especializada ou técnica seja incompatível com a cultura, como bem observa André Siegfried, mas, com a condição de que o indivíduo permaneça superior à técnica e dela se sirva como de um instrumento, em vista de um fim mais elevado. A técnica pode servir à cultura, mas será preciso dizer, corajosamente, que não há relação necessária entre o progresso de uma e o progresso de outra». É grandemente expressivo que, no país de maior desenvolvimento técnico atual, os Estados Unidos, estejam os educadores diretamente preocupados com esta questão. E dá perfeita medida dessa preocupação o famoso relatório organizado por uma Comissão da Universidade de Harvard, em que se acentua a necessidade da cultura geral, em quaisquer planos educativos, nas escolas médias, no ensino superior e, particularmente, na formação do magistério.

19. Mas a questão da cultura geral, porque relacionada com os valores sociais e morais a comunicar, reafirmar e rever, a cada época, não se esgota no âmbito da escola. A elaboração e aprovação desses valores dependem do contexto social, das formas e modos de vida da comunidade. Que poderão as instituições educativas, como tais consideradas — o lar, a escola, a igreja, — se o ambiente humano, enfraquecido em seus controles de natureza moral e, em grande parte, justamente pela aplicação da técnica a certas formas de comunicação e difusão industrializada, caminha para a desagregação?

20. Preparam-se cursos e escolas, faz-se um grande esforço em aprimorar e elevar as capacidades humanas, mas, de outra parte, tudo se concede a essas forças, que podem atuar de modo universal e inelutável, penetrando nos lares, para dividir, rebaixar, degradar, corromper. Será preciso referir à má utilização da imprensa, para todas as idades; à produção do cinema e do rádio; ainda e também a certas formas de publicidade comercial, baseadas na exploração de tendências as menos salutares à vida moral?... Que pode o educador, em breves horas de contato na escola, com crianças e jovens, que pode a lição e o exemplo, que podem a palavra do mestre, do pai, do guia espiritual, do sacerdote e do ministro de culto, quando o mau gosto, a licença, a apologia da trapaça e do «golpe», senão já da violência e do crime, passem a servir-se desses meios de difusão, tão poderosos?

21. Quando assim examinamos o processo educativo, pelo aspecto de cultura geral, ou de formação de valores humanos, somos levados a admitir, não que o Estado, em nome da cultura geral cerceie a liberdade de pensamento, ou que pretenda impor estreitos limites às manifestações da arte, da vida cívica ou da vida religiosa; mas, sim, que vigile pelas formas de degradação da cultura e de invalidação dos valores que formam o próprio substrato do caráter nacional. Punimos aos que vendem alimentos deteriorados; punimos aos que pretendem traficar com entorpecentes. Mas aos que, sob formas as mais sutis e insidiosas, solapam a formação do caráter nacional, ensinam o desrespeito a toda autoridade, pregam a desagregação da família, enaltecem o vício e ridicularizam a virtude, estimulando a violência e o crime — a esses, antes de tudo, pagamos; depois, os aplaudimos, como homens de êxito... (*Muito bem*).

22. Pensamos que esta douta Comissão já terá muitas vezes refletido no assunto, e fazemos-lhe um apêlo no sentido de que, ao estudar a legislação que, diretamente, venha a ter o nome de diretrizes e bases da educação nacional — parte, por assim dizer, construtiva — considere essa outra face da questão, a dos aspectos negativos. A Constituição declara que «as ciências, as letras e as artes são livres». Declara, também, que «o amparo à cultura é dever do Estado». Cultura não só significa desenvolvimento das ciências, letras e artes: cultura é o espírito mesmo da nação. Não temos, portanto, dúvida em dizer que a doutrina política do Estado, em matéria de educação, deverá considerar as três grandes funções já indicadas, a saber: a de homogeneizar, como condição básica da cidadania; a de diferenciar, como fundamento de organização social democrática; e, enfim, a de extensão da cultura geral e preservação dos valores sociais e morais, que expressem o sentido de afirmação da vida nacional e de seu equilíbrio.

23. Mas o aspecto político, como dissemos, não se esgota no fixar a a doutrina. Carece de atingir as realidades, para condicioná-las e plasmá-las, no sentido dos ideais e aspirações que a doutrina assinala. O conjunto de umas e de outras é a vida democrática, em nome da qual fala a Constituição e para a realização da qual prefigura segundo já se viu, obra educativa, extensa e profunda. Acordam os tratadistas (e bastará ver, por exemplo, o que diz o nosso Pontes de Miranda, na Introdução de seus «Comentários») que a democracia é um fazer-se e refazer-se; e acrescenta logo também que esse

fazer-se e refazer-se, no sentido muito amplo do regime, tem como ponto de fé a capacidade de aperfeiçoamento do homem, pela cultura. Uma democracia que não tenha em conta o aperfeiçoamento do processo cultural e que não ofereça aos seus cidadãos igualdade de oportunidades para tal aperfeiçoamento, é uma mentira e uma fraude. Mentira social e fraude política. Examinando este problema, com relação à luta de ideologias, diz com razão o Prof. Isaac Kandel, das maiores autoridades em educação comparada: «A democracia tem por muito tempo dormido, esquecida de que o preço da liberdade é a educação incessante, a educação nunca interrompida». No texto, em inglês, vem mesmo estas palavras: «eterna education», para que a frase se torne paralela a outro dito famoso. Um político de rara envergadura, e ele se chamou Franklin Roosevelt, também escreveu: «Todos estamos convencidos de que a democracia não poderá subsistir por muito tempo, a menos que os seus fundamentos sejam constantemente fortalecidos mediante o processo de educação do povo».

24. A filosofia política tem de traduzir-se, portanto, em obra política, de esclarecida previsão e de firme e tenaz realização, mediante bases técnicas seguras. Não deverá conter-se apenas em nova legislação. Mas será pela construção legislativa que há de começar, e não é por outro motivo que esta douta Comissão nos chama a debate.

25. Que feição e que princípios capitais deverá essa legislação encerrar, a fim de que, realmente, seja de «diretrizes e bases da educação nacional»?

Se a rápida análise, que fizemos, com relação à doutrina política, tiver cabimento, a legislação deverá, antes de tudo, animar-se no sentido dessa doutrina, isto é, deverá, dentro da estrutura constitucional da nação, tudo prover para que o nosso processo cultural tome a feição democrática, que deve ter, e que é a razão mesma da intervenção do Estado nesse processo.

26. Em primeiro lugar, será preciso que a lei torne uma verdade a educação primária universal e obrigatória. Se não o fizer, terá burlado a primeira diretriz — e diretriz de tal importância que excede a dos quadros constitucionais, no tocante à vida interna, para representar-se no sentido das relações exteriores. De fato, ela figura na Declaração dos Direitos do Homem, das Nações Unidas, que o Brasil subscreveu. Figura, também, na Carta da Organização dos Estados Americanos, igualmente subscreta pelo país. Frequentemente, lemos e ouvimos que «isso, de ensino primário», é uma questão que só diz respeito aos Estados ou, mesmo, aos Municípios. Não pensamos assim. É uma questão nacional basilar — questão política, social e até de ordem técnica. A educação é primária, não só por ser «primeira», na ordem das idades, mas, por ser «primacial». E, se a educação é direito de todos, ao menos nesse nível elementar deve ser ministrada a todas as crianças brasileiras, ou já não estaremos dando vida à Constituição.

27. Em segundo lugar, deverá prover à diferenciação para o trabalho. A própria educação primária, nas formas a que hoje tende, nos países subdesenvolvidos, sob a forma de «educação de base» (dispensada não só a crianças, mas a adolescentes e adultos, mediante formas conjugadas de «serviço social de grupo» e de «organização de comunidades»), pode apresentar também certo interesse nesse sentido. Mas é no ensino médio, ensino da adolescência e da juventude e ainda nos quadros de ensino superior, que as formas de nítida diferenciação ou diversificação se apresentam. Diretrizes e bases deverão ser assentadas, portanto, com relação a este largo setor, de importância ainda fundamental, no que toca à vida econômica. É claro que isso não absorve, não deve absorver as preocupações totais da lei. A nação não é apenas a sua estrutura econômica, embora seja, também, uma estrutura econômica.

28. Cremos que, a êste respeito, valerá a pena registrar as tendências fixadas na I Reunião do Conselho Interamericano de Cultura, realizada na Cidade do México, em setembro de 1951. Êsse Conselho, como esta douta Comissão não desconhece, é órgão criado pela Carta de Bogotá, como parte integrante da Organização dos Estados Americanos. Nêle se representou o Brasil. O próprio Secretário-Executivo dessa importante Reunião, um ilustre brasileiro, o Dr. Alceu Amoroso Lima, assim resumiu essas tendências :

«1) A vida cultural não pode ser considerada apenas como aspecto decorativo da vida nacional e internacional;

2) A cultura é um todo indivisível, devendo ser tratada tanto nos aspectos de difusão popular, pela cultura fundamental, quanto nos de preparação técnica, científica e artística, nos mais variados e diferentes ramos;

3) A cultura intelectual não pode divociar-se da vida política e da vida econômica dos povos;

4) A cultura não pode mais ser considerada como um privilégio de classe;

5) A cultura americana é, ao mesmo tempo, una e vária; tem diferenciações regionais, mas inspira-se nos mesmos princípios de liberdade e de solidariedade humana».

Como se vê, o aspecto da vida econômica na educação é aí bem salientado. Sob a feição técnica, aparecem problemas dos mais complexos, exigindo uma legislação flexível, que, em si mesma, contenha elementos de reajustamento constante, dadas as condições de mudança da vida atual.

29. Por fim, ou, em terceiro lugar, a lei deverá considerar as expressões mais amplas da cultura, seja no papel que as instituições de ensino aí possam representar — as universidades, por exemplo, as quais, diga-se de passagem, tão divorciadas andam dos problemas reais da vida nacional — sejam as instituições de educação extra-escolar, ou de difusão cultural: bibliotecas, museus ou outras modalidades.

30. E' evidente que, respondendo às funções capitais da educação pelo Estado, a lei de diretrizes e bases há de apresentar-se, por essa modalidade, como uma estrutura relacionada com os grupos de idades ou da clientela educacional, ou seja, com os alunos; parecerá, assim, à primeira vista, um simples código de ensino. Contra essa visão incompleta, ou deformada da lei, é que ousamos pedir a esclarecida atenção desta Comissão. Não deve ser a lei, não pode ser a lei uma simples enumeração, ou um catálogo de cursos. Deverá indicá-los, sem dúvida, especificamente algumas vezes; outras, genericamente; outras, ainda, deixando margem a um constante papel de criação, de remodelação e reajustamento regional — pela ação de órgãos oficiais, ou mesmo entidades não oficiais, que nesse trabalho devam colaborar.

31. Por essa forma, tocamos no segundo e mais delicado ponto que a lei de diretrizes e bases deverá enfrentar: o da «coordenação político-administrativa», em primeiro lugar; o da «coordenação social», em segundo. Para muitos, êste ponto poderá parecer se limite ao de determinação de competências e apresentar-se, assim, como questão de meio critério da centralização ou descentralização administrativa. Dir-se-á «a priori»: até aqui, vai a União e, daí por diante, vão os Estados... Não podemos concordar com êsse modo de ver.

32. Antes de tudo, não vemos, no texto constitucional, nenhuma demarcação rígida a êsse respeito. Concordamos, em tese, com o brilhante parecer preliminar, apresentado, a êsse respeito, na Comissão Mista de Leis Complementares, pelo eminente Sr. Gustavo Capanema. Devidamente interpretada a expressão «sistemas de ensino» da Constituição, quer pelo elemento lógico, quer pelo elemento histórico, leva a concluir que o legislador consti-

tuinte deixou à sabedoria do legislador ordinário o limite, onde e como convenha, de bases, que ora restrinjam, ora alarguem a competência da União.

33. Permitimo-nos, ademais, emitir algumas poucas considerações a respeito. Ainda no caso de a questão admitir controvérsia, que é que se deseja? Que haja diretrizes nacionais, e que elas se cumpram no sentido da realização e do progresso da educação, ou, apenas, que se salvem discutidos princípios para que a educação *não se realize*? Se entrarmos pelas questões de princípios, devemos ir mais longe e não esquecer que o primeiro é o do regime democrático. Pois bem: nas condições atuais de vida social e política, nem sempre a descentralização significa condição para melhor exercício da democracia. E' o que salientam pesquisadores do assunto, como Studenski e Mort, por exemplo, no trabalho «Centralized versus Decentralized Government in Relation to Democracy».

Nos domínios estritos dos serviços educacionais, outros diversos estudiosos têm chegado a conclusões idênticas, entre os quais François Cilié, na obra «Centralização ou Descentralização? — Um Estudo sobre Adaptação Educacional». A conclusão final desta monografia, dada em breves termos, é a seguinte: «Nem a centralização, por si mesma, nem a descentralização, por princípio; mas, sim, a centralização de certos aspectos específicos da administração educacional e a descentralização de outros, necessários, sempre, para que a adequação dos serviços educacionais se realize».

34. Como quer que seja, a lei deverá dispor sobre os diferentes aspectos de competência, coordenando a obra educativa a realizar-se no *espaço político*; e pensamos que, em certos casos, também no *espaço social*, se admitirmos por essa expressão a audiência, ou mesmo o voto com poder decisório, de órgãos colegiais, conselhos ou juntas, que deverão manifestar-se em muitos casos, com relação a problemas da educação e da cultura, sobretudo nas suas aplicações de ordem econômica.

35. As dificuldades da organização educacional, realmente operante, nesse âmbito de atividades sociais, decorrem, especialmente, da rigidez das leis, muitas vezes por acentuarem a distância social entre os órgãos do Estado e os elementos mais diretamente interessados pelos propósitos educativos, ou por sua forma de execução, ou por providências de ajustamento a casos particulares. O sentido descentralizador dos países anglo-saxões, em matéria educacional, em geral, nasceu da preocupação de evitar-se essa distância social; não, como muitos imaginam, por questão de autonomia política local. Mas a observação do movimento legislativo, nos últimos anos, mesmo nesses países evidencia, dadas as profundas modificações da vida atual, pelos aspectos político e econômico, uma tendência, também de modo geral, de sentido inverso. E' o que assinala, por exemplo, mesmo em relação aos Estados Unidos, como se vê no último «Anuário Internacional de Educação e de Ensino», do Bureau International d'Education, referente ao ano de 1951. Medidas de centralização, por certos aspectos, são aí, igualmente, noticiadas, na Holanda, na República Federal da Alemanha, no Egito e na Iugoslávia.

36. Desejamos, no entanto, tornar claro o nosso pensamento, a este respeito, dizendo que não somos, «a priori», e em tese, nem pela centralização, nem pela descentralização administrativa; mas, sim, que cada aspecto deverá ser examinado de um ponto de vista realmente funcional, ou operativo. E, ainda nesse sentido, devemos dizer também que diretrizes e bases, concordantemente, poderiam senão prever, de modo taxativo, ao menos admitir uma coordenação não só no espaço, mas, *no tempo*, a fim de que as idéias de *planificação* e de *racionalização* penetrassem em nossos sistemas educacionais. Nesse sentido, é bem de ver, voltamos sempre à idéia inicial de uma política definida e de propósitos claros em matéria de educação.

37. O que a experiência nos mostra (e perdõe esta douta Comissão que aqui invoquemos a de mais de trinta anos, com breves intervalos, na administração de sistemas de ensino em Estados e no sistema federal) é a carência, senão absoluta ausência de planificações e racionalização nos serviços educacionais a não ser em breves prazos de uma ou outra administração mais esclarecida. Temos satisfação em citar, por exemplo — está escrito, não é acrescentado agora — a administração do Sr. Coelho de Sousa, no Rio Grande Sul; a do Sr. Anísio Teixeira, no Distrito Federal; e a da excelente lei de planificação obtida pelo Sr. Abgar Renault, em 1949, em Minas Gerais, em relação à qual, infelizmente, não temos elementos para dizer se está sendo cumprida ou não.

38. A ausência desse espírito de plano, pelos simples aspectos da carência de critérios objetivos na distribuição geográfica das escolas primárias, da construção de prédios para elas e da formação de pessoal docente, é a mais clamorosa, nesse nível de ensino o qual, por sinal, há mais de um século está descentralizado. Em levantamento que fizemos, não há muitos anos, quando na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, verificava-se que, para cêrca de 60.000 escolas, em funcionamento, não havia senão 5.500 edifícios escolares especialmente construídos para elas, ou menos de 10%. Os serviços estatísticos de educação, que, desde 1933, para cá, são de molde a inspirar confiança, mostra-nos, por outro lado, que, apesar do ensino primário ser um serviço permanente, e existir, há mais de um século, 48% dos docentes de todo o país em serviço, não tiveram nenhuma preparação pedagógica para ela. São mestres improvisados. E essa é a média do país, havendo Estados até com 80% de professores primários, sem qualquer preparação regular. Eis aí algumas informações realmente ilustrativas do regime administrativo do «Deus dará», que é o mais generalizado no país, em matéria de educação.

39. Não poderá a legislação de diretrizes e bases, respeitando todos os cânones que se quiserem, centralizadores ou descentralizadores, inclinar o espírito das administrações a um mínimo de previsão, dessa previsão elementar da dona de casa, que concorra para a existência dos mais indispensáveis elementos de trabalho — no caso, as instalações materiais e o professor? E, não poderá, e não deverá ela, também, prover a esquemas dos mais simples, mas dos mais produtivos, em relação à coordenação dos serviços, e já não dizemos nos diferentes âmbitos, ou esferas de administração; a municipal, a estadual e a federal, mas entre serviços da própria esfera da União?

40. A questão poderá parecer, à primeira vista, que excede ou que deva compreender uma lei de diretrizes e bases. Se desejamos, no entanto, que essa lei venha a representar uma «revolução», no sentido com que empregou essa palavra o Sr. Clemente Mariani, todos esses aspectos hão de ser examinados e atendidos. Tanto quanto, para bem realizar, será preciso ter em mente os ideais e aspirações da Constituição, em propósitos definidos — «educação, direito de todos», «vida democrática», «ensino primário gratuito e obrigatório» etc., — assim também será necessário que estudemos a realidade e que avalie-mos a distância em que, infelizmente, nos encontramos em relação a esses belos objetivos. E será preciso, muito corajosamente, estabelecer meios e formas de progressiva organização e desenvolvimento, na consecução de tais ideais. Ou isto, ou só teremos, na verdade, mais uma simples lei de reforma do ensino, como tantas.

41. Nem se diga que, para tal estudo, não existem elementos. Existem. Poucas atividades públicas do país disporão, hoje, de elementos de documentação tão completos como as do ensino. Quanto às expressões quantitativas, existe um Serviço de Estatística modelar, que se criou graças aos esforços do Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas. Quanto a expressões da forma e da

qualidade, existe a documentação recolhida e sistematizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criação do Sr. Gustavo Capanema, quando Ministro da Educação. Com base em indicações de uma e outra dessas fontes, podemos aqui examinar, embora rapidamente, algumas dessas realidades.

44. Vejamos, primeiramente, o ensino primário. Ainda em 1946, ano a que os dados do INEP, na publicação «O Ensino Primário no Brasil», se referem, existiam, no país, em número redondos 5.600.000 crianças de 7 a 11 anos. A matrícula das escolas primárias, de ensino fundamental, não se elevava, porém, a mais que 3.295.000. O deficit existente na matrícula, para esses grupos de idade, era, assim, de mais de 2.000.000 de crianças, ou cerca de 40%. Há causas de erro nessa avaliação geral, sem dúvida. O primeiro é o de que o cálculo é feito sobre um grupo de cinco idades e a maioria das escolas primárias dão ensino de 3 anos. O segundo é o de, na matrícula considerada, incluem-se alunos em idade acima de 11 anos, estimados em cerca de 700.000. Nunca, porém, será o deficit menor que 35%. O que mais impressiona, porém, é a variação do deficit em relação aos Estados. Se ele era menor que 5% em Santa Catarina e 10% no Distrito Federal, oscilava entre 20 e 35% em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, para subir a mais de 40% em Sergipe; mais de 50% na Paraíba e Rio Grande do Norte e a mais de 60% no Piauí, Pernambuco, Ceará, Bahia e Goiás!

43. Quaisquer que sejam, porém, as causas de erro nesses índices, há alguma coisa ainda mais lamentável a considerar: é o tempo muito exiguo de permanência da criança na escola. Os dados estatísticos confrontados pelo Dr. Teixeira de Freitas mostram que esse prazo, em média, para as crianças de todo o Brasil, não excede de 1 ano e 4 meses! Esse, o tempo de permanência na escola, ou de «escolaridade», como se diz no jargão dos técnicos, é dos mais reduzidos entre os de todos os países do mundo. Igual ou abaixo disso, só nas regiões não autônomas da África. Isso explica, a par da insuficiente preparação dos mestres (48% dos professores são leigos), o baixíssimo rendimento do ensino primário em nosso país. De fato segundo apurou o recenseamento de 1940, do grupo de crianças de 8 anos de idade, nesse ano, apenas 21% sabiam ler; de 9 anos, 29%; de 10 anos, 34%. Entre 7 e 14 anos, 32%... Nesse mesmo ano de 1940, nos grupos de idade de 15 anos e mais, apenas 44% sabiam ler...

44. A situação só muito lentamente tem melhorado. Não estão ainda publicados os dados completos do recenseamento de 1950. Contudo, o Serviço de Estatística de Educação e Saúde calcula que, nesse ano, nos mesmos grupos de idade de 7 a 14 anos, a taxa de alfabetismo deve ter subido de 32 para 38%; e que, nos grupos de 15 anos e mais, tenha atingido, aí, sim, 49%. E esse progresso, diz o mesmo estudo, que se acha publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 43, foi em grande parte obtido à Campanha de Educação de Adulto, ou de ensino supletivo.

45. De fato, será auspicioso registrar que, se, em 1946, a matrícula em tôdas as escolas primárias (ensino primário fundamental comum e complementar) só atingia a 3.471.000 alunos, já dois anos depois, ou em 1948, subia a 3.929.000, e, em 1950 (últimos dados apurados), atingia a 4.132.000. Ora, em 1947, precisamente, foi iniciado o movimento de ensino supletivo a que se deu o nome abreviado de Campanha de Educação de Adultos. Nunca, em todo o período dos cinco, seis ou sete anos anteriores, o aumento percentual de matrícula nas escolas de crianças, ano a ano, foi tão sensível.

46. Nem por isso, porém, o deficit de matrícula para todo o país melhorou sensivelmente. Porque, se a população de 7 a 11 anos era, em 1945, de 5.600.000 crianças, em 1950 atingia aproximadamente, 7.000.000. Para ensino primário, perfeitamente regular e perfeitamente distribuído, no

país, era esse, ou pouco abaixo desse o quantitativo de matrícula a esperar. Havendo a matrícula atingido a 4.132.000, no ano de 1949, e sendo de esperar que subisse para 4.400.000, em 1950, ainda assim teríamos, na idade escolar, fora das escolas, mais de 2 milhões e meio de crianças, ou 33% delas. Esse, meus Senhores, é o preço que estamos pagando, ao futuro, pela dessídia dos governos, em moeda de ignorância popular. E é assim, também, que estamos interpretando o princípio constitucional — «A educação é direito de todos» (*Muito bem*).

47. No território que hoje constitui a República Federal da Alemanha, as escolas, as universidades, os institutos científicos, em 1945, foram reduzidos, quase totalmente a escombros. A maior parte dos mestres e administradores escolares estavam mortos, aprisionados, ou dispersos. As autoridades de ensino deixaram de existir. As crianças, em elevada percentagem, mal tinham o que comer e o que vestir. A leitura de relatórios, a esse respeito, faz emocionar aos menos sensíveis. Pois bem. Em maio de 1950, cinco anos apenas depois, para população estimada em 47 milhões de habitantes, menor do que a nossa, nada menos que 6.300.000 crianças cursavam as escolas públicas primárias, onde ensinavam 130.000 professores. Na proporção que antes calculávamos, das crianças em idade escolar, no Brasil, bastava que estivessem matriculadas 5.800.000. Mas, lá, estavam 6.300.000, ou mais meio milhão.

48. Dir-se-á que as tradições culturais do país vencido e que a própria psicologia resultante dessa condição tenham operado esse milagre. Mas a Síria? Pode-se dizer o mesmo da Síria? Em 1945, o orçamento de educação desse país representava 10% da receita total. Em 1950, uma reforma da Constituição declarou que «o analfabetismo será extinto dentro de dez anos». Pois bem, já nesse ano, o orçamento para a educação passou a representar 17% do total das despesas do país. Em 1951, atingiu a 20% delas. Aliás, já de 1945 para 1950, o número de alunos matriculados no país havia dobrado. E, no espaço de dois anos apenas, as escolas primárias da Síria passaram a colher 84% de toda a população em idade escolar. São exemplos sobre os quais talvez convirá meditar um pouco.

49. Passemos a examinar, agora, as realidades do ensino secundário, ou, mais largamente, do ensino médio. Quanto ao ensino secundário, em especial, além dos rápidos comentários, que aqui vamos fazer, teremos a honra de deixar em mãos desta douta Comissão um pequeno, mas minucioso estudo estatístico. Esse ramo de ensino, como alguns mais do ensino médio, foram os que maior crescimento relativo apresentaram nos últimos vinte anos, fato social, aliás, verificado em grande número de países. Mas o que há a assinalar, em especial, para o Brasil, é que esse crescimento aqui se deu por iniciativa particular, tão somente. E por que isso está acontecendo? Porque nesses países, como no Brasil, a economia está sendo profundamente alterada pela industrialização e porque também estamos vivendo em regime próximo ao de «pleno emprego».

50. Nessas condições, o processo de mobilidade social se acelera. Mobilidade no «sentido horizontal», como patenteiam as intensas migrações internas, e mobilidade no «sentido vertical». Verifica-se um deslocamento da mão-de-obra de ocupações mais penosas, ou de menor prestígio social, para profissões «não manuais», menos fatigantes, ao menos na aparência, e de mais prestígio social. Acorçoadas por esse movimento, e é perfeitamente natural, as famílias desejam que seus filhos sigam profissões ou se dediquem a atividades não primárias, mas secundárias ou terciárias. Daí a procura dos cursos de ensino médio e, em particular, o ensino secundário, consagrado, na tradição, como de grupos privilegiados.

51. O crescimento de mais de cinco vezes a matrícula, em nosso ensino secundário, no período de 1933 a 1946 (que foi o que pudemos estudar, por

haver à mão dados estatísticos mais ou menos completos) é, aparentemente, dos mais auspiciosos. De fato, naquele primeiro ano indicado, tínhamos 15 alunos para cada grupo de 10.000 habitantes. Em 1946, esse índice se elevava a 55. Mas a variação desse índice, segundo as regiões geográficas, era enorme. Se, no Distrito Federal, a cada 10.000 habitantes correspondiam 224 alunos, e, em São Paulo (todo o Estado), 96, já no Estado do Paraná esse índice baixava a 70, no Estado do Rio a 67 e, no Rio Grande do Sul, a 60. Os últimos eram ocupados pela Bahia, o Rio Grande do Norte, com 22 e a Paraíba e o Maranhão, com 14. Minas Gerais, a terra das tradições humanísticas, contentava-se com o índice de 39 alunos — o que bem comprova que, além das tradições, a educação, como processo social, está ligada às variações da vida econômica. Minas, só nos últimos anos, está procurando industrializar-se.

52. O exame do movimento de matrícula e de evasão escolar, ou interrupção do curso, mostra-nos, porém, que a função do ensino secundário não está mais sendo a de preparatórios para as faculdades, ou ensino superior. De fato, a procura do curso ginasial, estágio necessário para cursos técnicos, de comércio e de indústria, e ainda de magistério, é muito maior que a do colégio. E, ainda dentro do ginásio, por diferentes razões, principalmente econômicas, há grande compressão de matrícula. A queda percentual da primeira para a segunda série ginasial tem sido, em média, de 20%. Da segunda para a terceira e da terceira para a quarta, 15%. Dos que concluem o ginásio, pouco mais de 40% matriculam-se no curso colegial. Mas, nas três séries deste curso, ainda se opera uma redução sensivelmente igual a 10%.

53. De tudo resulta que os estudos secundários já não têm a função seletiva que historicamente lhes era atribuída, como essencial ou exclusiva; está representando, agora, e em nosso país como em outros, uma função «distributiva», de capacidades e aptidões para diferentes atividades e profissões, senão já diretamente para atividades práticas de comércio, da indústria, do serviço público. De certo modo, o ensino secundário ao menos do ginásio, está ganhando o caráter de ensino «comum» e daí, a necessidade de que os estudos secundários venham a apresentar cursos flexíveis, não de uma só estrutura e como, aliás, já tem sido solicitado por congressos de educadores e como está no projeto da Comissão Especial, enviado ao Poder Legislativo. E é essa, aliás, a prática hoje seguida na maioria dos países.

54. Entre os cursos a prever, necessariamente, deverão existir os que possam levar diretamente aos estudos superiores, ou à Universidade. Com ser distributivo, em sua função, nem por isso deverá o ensino secundário perder a sua função histórica de *distribuir*, também para os vários níveis universitários. É possível admitir, em escolas secundárias, diversificações de cursos para atividades práticas, para o comércio e indústria, já diretamente, como se verifica em muitos países.

O estudo do movimento de matrícula, que apresentamos em separado, talvez possa oferecer algum interesse a esta douda Comissão. Em qualquer caso, o que parece certo, é que os estudos secundários deverão apresentar ainda mais íntimo relacionamento com os vários ramos de ensino médio do que agora ostenta, e que deverá funcionar, para benefício individual e social, como base de orientação educacional e profissional. Mas, para isso, o contingente de estabelecimentos de ensino oficial deverá ser maior do que é hoje. Não há país nenhum do mundo em que o ensino secundário esteja, em 81% dos estabelecimento, e em 85% da matrícula, em mãos de particulares.

Ponto da maior importância, em nosso entender, é o de melhor planificação e flexibilização dos demais ramos de ensino médio. Neste particular, os elementos de estudos de previsão econômica são tão necessários, hoje, à

organização e administração educacional, como os da própria técnica pedagógica. Já anteriormente aludimos à possibilidade de que a criação de cursos, sua composição e alterações, venham a ser feitas mediante estudos de órgãos do Ministério da Educação, em especial órgãos colegiais, em que se representem as entidades interessadas na própria produção das escolas. É, aliás, o que já se disse em vários países, e, em especial, nos Estados Unidos, onde mesmo a composição de cursos de ensino superior não fica na dependência de atos do Legislativo. As experiências do SENAI e do SENAC, em nosso próprio meio, são grandemente ilustrativas a este respeito.

Em julho de 1950, reuniu a UNESCO, em Paris, pequeno grupo de especialistas para o estudo, precisamente, desta questão, numa «Conferência sobre os sistemas de ensino e a técnica moderna». Aí se congregaram sociólogos, economistas, estatísticos e até educadores, de dois grupos de países, os altamente industrializados e os que, como o Brasil, a Índia e a Turquia, estão em fase de industrialização. O ponto de partida dos estudos, depois do exame da documentação recolhida em dezesseis países (documentação, aliás, de caráter confidencial), foi o seguinte: o equilíbrio entre os dois grandes objetivos de qualquer sistema de ensino — o de levar os indivíduos a uma vida mais completa e mais digna, e o de adestrá-los para fazer face à sua subsistência — apresenta-se comprometido na maioria desses países. Por outras palavras, a formação de caráter geral e a formação profissional não mais se coordenavam de maneira satisfatória, gerando tensões individuais, e, por elas, tensões de grupos, com prejuízo da harmonia da vida coletiva.

Quatro fatores, observava-se, têm ocorrido especialmente para a rutura desse equilíbrio:

a) em certos países economicamente bem desenvolvidos, existe forte tendência para proporcionar mais instrução a cada vez mais alta percentagem de pessoas; outrora, admitia-se que a maioria da população devesse receber apenas a instrução elementar, mas, hoje, por uma ou outra forma, crescente percentagem esta recebendo ensino de nível ulterior ao primário;

b) em numerosos países, condições bem próximas do pleno-emprêgo estão provocando deslocamentos da mão-de-obra de ocupações mais penosas, ou de menor prestígio social, para profissões «não manuais»; estão abandonando, assim, as da agricultura e onde haja renovação técnica de meios mais favoráveis à produção, e isso está trazendo graves prejuízos;

c) o ritmo de progresso técnico, hoje muito mais rápido que no passado, exige de parte dos que trabalham na indústria esforço constante de adaptação e de readaptação;

d) Os serviços sociais, assegurados hoje pela maioria dos países, em tendência geral de evolução social, impedem que a adaptação a essas modificações técnicas da produção se façam brutalmente, sob a sanção de pressões econômicas, como as da fome, por exemplo.

Ora, cada um desses fatores pode representar evolução econômica e social considerável. Contudo, cada um deles, desde que não haja consciência de todo o processo, pelos planos educacionais, poderá apresentar aspectos negativos da maior gravidade.

Os «Sistemas de ensino que não preparem os indivíduos para ganhar sua vida de forma conveniente» — concluiu-se, nessa conferência — «coloca-os numa situação trágica, acarretando, ao mesmo tempo, uma grande perda de economia para o país». E mais: «No mundo moderno, a questão se reveste de um aspecto cultural e político que não é de pequena importância. Um homem que tenha sido formado (ou deformado) para exercer um emprêgo que não existe, torna-se quase sempre um fator de tensão, ou de conflito, para si mesmo e para o seu grupo, a sua comunidade e o seu país. Como a história nos mostra, os partidos fascistas e as quinta colunas de toda índole

encontram recrutas como que preparados, particularmente entre os intelectuais frustrados e os trabalhadores não especializados, que se julgam, assim, sempre explorados».

Com relação aos vários cursos do ensino superior, o mesmo se dará, portanto, que com os ramos profissionais do ensino médio. Felizmente, como é do conhecimento desta douta Comissão, já vem funcionando, no Ministério da Educação, em conexão com o programa de Assistência Técnica, uma Convenção de preparação para os especialistas de ensino superior. O mais simples exame do número de diplomados, ano a ano, em nossas escolas superiores, evidencia a completa divisão em que têm vivido essas escolas, de uma parte, e as necessidades da vida econômica do país, de outra. Observe-se, por exemplo, a exigüidade do número de enfermeiros em relação ao de médicos. Observe-se, aí, o ridículo número de agrônomos, de veterinários, de químicos industriais, ou de outros ramos reclamados pelo desenvolvimento industrial do país. Em tudo, a ausência de previsão e planejamento.

«Muitas vezes (observa, em recente livro, «A Educação, num mundo dividido», o Prof. James Conant) — muitas vezes não percebemos bem até que ponto a educação subestrutura todo o conjunto de nossa economia; e, facilmente, deixamos também de perceber como esse fato atinge a toda a estrutura social da nação». Se o grande Reitor da Universidade de Harvard diz isso, com relação aos problemas de educação nos Estados Unidos, que podemos dizer nós, no Brasil, dadas as transformações da vida econômica, que têm sido tão aceleradas nestes últimos decênios?

O que parece verdade é que já hoje não podemos considerar os problemas de educação como os considerávamos, há vinte ou trinta anos, em pacífico e lento regime econômico de agricultura extensiva. Necessidade há de regular os sistemas do ensino, de modo a permitir-lhes a necessária flexibilidade, eficácia de produção e caráter realmente democrático, de oferecer ao maior número, e com a maior igualdade, de oportunidades educacionais, procurando-se evitar a estratificação geográfica da ignorância, e a estratificação da cultura pelas condições econômicas.

Dir-se-á que, posta a questão nas condições em que a procuramos colocar nestas rápidas notas, o problema de legislação das diretrizes e bases da educação nacional deverá tocar, muito de perto, também, à necessidade de uma reestruturação dos órgãos de administração central da educação, em especial, os do Ministério da Educação. Sem dúvida. Acreditamos mesmo que nenhuma utilidade haverá na lei de diretrizes, se, de par com ela, não forem feitos os estudos de outra lei, que venha a dar nova estrutura ao Ministério, segundo esse novo espírito e essas novas práticas. Mas isso será já outra história, que esta douta Comissão encarará devidamente, realizando os devidos contatos com o Executivo.

O intuito destas rápidas notas, Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura, foi apenas o de ferir alguns aspectos capitais da questão das diretrizes e base, a fim de proporcionar um cenário de fundo para o debate a que somos aqui chamados. E podemos, agora, resumir as considerações expendidas dizendo o seguinte: O problema das diretrizes e bases implica a visão integral do processo de cultura do país. Implica a interpretação e previsão do desenvolvimento desse processo, com reafirmação das bases políticas do regime, em seus ideais e aspirações, e a sugestão e coordenação de formas práticas pelas quais as possamos atingir, partindo das tristes realidades e circunstâncias atuais. Há a exigir, por isso mesmo, a visão total dos problemas do país, para melhor contribuição que as instituições educativas possam dar à sua solução.

Foi com esse intuito que trabalhou à Comissão Especial, designada, em 1947, pelo Sr. Clemente Mariani, e a cujos trabalhos tivemos a honra de presidir. O anteprojeto, então redigido, e o projeto ministerial resultante, ex-

primem uma média de opiniões de homens dedicados às coisas da educação e poderá servir, pensamos nós, como ponto de partida para estudos mais completos e aprimorados, por parte desta Comissão. Sugestões enviadas ao Legislativo também pela Associação Brasileira de Educação e por outras instituições de cultura representam subsídios dignos de exame.

Tudo isso, por certo, estará sendo considerado, bem o sabemos, por esta douta Comissão, à qual agradecemos a oportunidade deste encontro, e a paciência que teve em ouvir a um velho educador (*não apoiados*), em quem, nem as fadigas e decepções de mais de trinta anos de trabalho na educação, só na educação, não terão arrefecido, nem a paixão da matéria, nem o ar doutoral insuportável (*não apoiados*), a que não pode escapar, por deformação profissional. (*Muito bem. Palmas*).

O SR. PRESIDENTE — Concederei a palavra aos Srs. Deputados que desejarem formular perguntas ao Prof. Lourenço Filho, pois o ilustre educador, gentilmente, se dispôs a prestar esclarecimentos solicitados.

O Sr. Coelho de Souza — O Prof. Lourenço Filho teve oportunidade de evidenciar, mais uma vez, aquelas qualidades de sábia equidistâncias, a que aludi, nas breves palavras com que o saudei, em nome da Comissão, palavras que ficaram, era de esperar, muito aquém dos grandes méritos do nosso homenageado.

Disse V.S., Prof. Lourenço Filho, que não é partidário nem da centralização, nem da descentralização em princípio e de modo absoluto.

Assim, minha primeira pergunta é nesse sentido. Embora pudéssemos tirar alguma inferência já do projeto de bases e diretrizes, desejaria, entretanto, fossem essas deduções mais amplamente expostas e ventiladas por V.S. aqui.

Como poderemos associar o disposto no art. 5º, inciso XV, letra «d» da Constituição, que diz :

«Art 5º Compete à União :

.....
XV — legislar sobre :

d) diretrizes e bases da educação nacional».

e no art. 171, que preceitua :

«Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino?»

Como poderemos, constitucionalmente, ou talvez, mais ainda, tènicamente, associar essas duas disposições?

O SR. LOURENÇO FILHO — Quanto ao particular, estamos de inteiro acôrdo com o que está expresso, na tese, não nas conclusões, no parecer apresentado pelo Deputado Gustavo Capanema. S. Excia. mostra, com argumentos de ordem lógica e de ordem histórica, que «sistema de educação» não se acha aí empregado, nem assim poderia ser, no sentido de uma estrutura abstrata, completamente distinta de uma para outro Estado. Sistema é o conjunto das escolas. Com efeito, a Constituição prescreve :

«Art. 171. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único. Para o desenvolvimento dèsses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional».

A palavra «sistema», todos sabem, tem o sentido de séries de coisas, de processos, de idéias, relacionadas num conjunto.

A interpretação de «sistema» no sentido de que cada Estado organizará, de modo completo, desde a legislação até as últimas providências de ordem material, seu sistema de ensino, não me parece caber. Essa tem sido a interpretação, e interpretação de grandes mestres, como, por exemplo, o Prof. Sampaio Dória. Ainda este ano, este educador, na lição inaugural que deu na Faculdade de Direito de São Paulo, defendeu tal idéa. Contra ela, porém, se opõe, a nosso ver, o texto claro da Constituição. Não vamos discutir da utilidade ou não utilidade, agora. Este será outro ponto de vista — ponto de vista político, de ação política. Vamos debater o assunto dentro do texto constitucional.

Em primeiro lugar, vejamos que, pelo próprio texto do artigo, haverá auxílio financeiro, fornecido pelo Fundo Nacional do Ensino Primário, para o desenvolvimento dêsse sistema. Verifiquemos bem o sentido das palavras:

«Para o desenvolvimento dêsses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.»

A palavra «sistema», evidentemente, está empregada aqui com um só sentido: não pode significar, num lugar, sistema de idéias da legislação, segundo o princípio de absoluta descentralização por parte do Estado, como advoga o Prof. Sampaio Dória e significar, de outro lado, a parte material, o sistema de escolas, o conjunto de instituições educativas, ou serviços que exigem despesas e que, só êsses, no seu conjunto podem receber auxílio pecuniário.

O Sr. Coelho de Souza — A própria técnica legal o confirma, porque há um parágrafo condicionado ao artigo.

O SR. LOURENÇO FILHO — E' o que nos parece.

Além dêste argumento de ordem lógica, de ordem literal, convirá lembrar o de ordem histórica.

Não temos aqui o parecer do eminente Deputado, líder desta Casa, Dr. Gustavo Capanema — que apresenta o histórico do texto inicial e das várias emendas relativas ao assunto. Havia ali, se não me engano, um dispositivo que definia «sistema», declarando que seriam tôdas as instituições escolares ou de educação escolar existentes em cada unidade da Federação. Mas esta, vamos dizer, é a parte de interpretação...

O SR. PRESIDENTE — De hermenêutica.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... de hermenêutica, dentro do capítulo. Penso, porém, que o capítulo não pode ser interpretado isoladamente.

O Sr. Coelho de Souza — O texto de lei se interpreta no conjunto.

O SR. LOURENÇO FILHO — Nestas condições, se à União compete fixar diretrizes e bases de educação nacional, alguma coisa haverá que não seja apenas o sistema de ensino de cada Estado. E há alguma coisa — é importante assinalar — a que êstes sistemas se devam subordinar. E' como entendemos a matéria. Fique bem claro que não somos nem pela centralização, nem pela descentralização, como princípios abstratos. Há coisas que nos parecem deveriam ser as mais descentralizadas e não já no sentido político administrativo, mas no sentido técnico. Há coisas que deveriam ser resolvidas pelo corpo de professores, pela direção da escola e não, em absoluto, pelo Ministério da Educação.

O Sr. Nelson Omega — Por exemplo?

O SR. LOURENÇO FILHO — Uma porção de indicações de ordem regulamentar hoje constantes das próprias leis orgânicas do ensino. Ainda agora, assistimos à expedição de uma portaria, de que resultou grande número de

dúvidas, exigindo a formação de uma mesa redonda, a fim de serem elas esclarecidas. Se queremos tenha a educação espírito democrático, devemos, é claro fixar em lei o profundo sentido dêsse espírito democrático. Mas é mister levar as administrações dos Estados e, mais, as administrações dos estabelecimentos escolares a prática de processos democráticos. Não se ensina democracia com palavras apenas, mas impõe-se que formemos atitudes, hábitos, mentalidade adequada à prática da democracia.

Há, assim, uma infinidade de questões, como as que se referem a formulação de questões para exame, sobre rendimento do ensino, sobre a orientação educacional, sobre disciplina. Há uma infinidade de assuntos que julgo não devam ser, de modo algum, da alçada do Ministério da Educação e que tornam a centralização como que opressiva.

Até há poucos anos, para que se transferissem alunos de um colégio de Goiás para outro do mesmo Estado, de Mato Grosso, Alagoas ou Rio Grande do Sul, impunha-se o encaminhamento de um requerimento ao Ministério da Educação. Ora, isso, absolutamente, não tem sentido.

O Sr. Nelson Omega — Ainda hoje, para que um aluno possa realizar exame de segundo época, precisa vir o pai ou interessado ao Rio, a fim de acompanhar o papel.

O SR. LOURENÇO FILHO — Também isso não parece acertado.

Por motivos diversos, o Ministério da Educação, nos seus primeiros tempos, devia proceder, como procedeu, a uma espécie de levantamento, reajustamento ou verificação. Tinha de centralizar muito. Mas essa fase está ultrapassada. Faz-se necessário se torne êle um órgão de inspiração, persuasão, difusão de elementos técnicos, o que, infelizmente, ainda não acontece. Fazemos justiça ao próprio inspirador da lei que regula a organização atual dessa pasta — O Sr. Gustavo Capanema. S. Excia. criou as funções de técnico de educação. Para que existem técnicos de educação? Para que realizem trabalhos de orientação técnica. Mas as condições da vida administrativa e da burocracia não têm permitido que assim se faça. O Ministério da Educação é uma grande máquina de mastigar papéis, uma chancelaria enorme, do devido e do indevido. Designamos, por duas vèzes, o Departamento Nacional de Educação. Freqüentemente, tínhamos em mãos processos para despachar, sobre os quais, após o necessário exame, levantava-se dúvida sobre a autenticidade de documentos. Digamos, a de exercício por certo número de anos para o registro de professor secundário. Mas, do ponto de vista formal tudo estava perfeito. Se o pedido fôsse indeferido, haveria recurso para o Ministro, o Ministro o enviava ao Consultor Jurídico e êste, já diante de processos volumosos, acabaria, por dizer que, em fase do aspecto formal da lei, dever-se-ia deferir.

O Sr. Coelho de Souza — Eram tão perfeitos que logo se podia ver que eram falsos... (Riso).

O SR. LOURENÇO FILHO — Faz-se necessário, portanto, que se instile no povo a compreensão de que a administração da educação não resulta apenas das leis, dos textos escritos. A educação não é empreendimento tão-somente do Governo, mas também do povo, que deve estar associado a êle. Atravessamos uma fase de transição. Em relação ao ensino secundário, por exemplo, já está esmorecendo a idéia do valor do simples certificado. Hoje em dia muitas famílias já não pensam que seus filhos devam ter apenas o certificado, mas, dentro da cabeça, algo para fazer valer o certificado. A extensão do ensino secundário foi de tal ordem — cresceu, em menos de quinze anos como vimos, na matrícula, quase seis vèzes — que a idéia do certificado parecia bastar. E porque? Porque o ensino dêsse grau tornou-se popular, mesmo de todos. Bastará considerar que elevada percentagem, mais de me-

tade, dos alunos têm pais que não fizeram o curso secundário. Isso explica muito da chamada decadência ou crise do ensino, a que estamos assistindo.

E já que tocamos neste ponto — perdoem-nos esta variedade de observações — vejo que devia ter aludido a uma das causas da deficiência do ensino secundário, que não tem sido devidamente apontada. Para cada aluno do ensino secundário, estão completando o curso primário, em média somente três. De cada três, com curso primário completo, escolhe-se um para o ensino secundário. Bastará atentar neste índice para compreender a pequena densidade de cultura em que vivemos. Por outro lado, de cada três alunos que completam o colégio, dois seguem cursos superiores. Tal proporção muito explica da situação qualitativa de ensino universitário. Falta-lhe uma base. Carecemos de uma base de sustentação. A construção cultural pode ser assemelhada à de uma grande pirâmide: deve haver muita educação primária e extensão conveniente da educação média, a fim de que desses graus possa emergir uma cultura superior de nível satisfatório.

O Sr. Nelson Omega — Isto dá a entender que ainda o curso de colégio é feito, exclusivamente, como vestibular, como antecâmara para o curso de academia.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sim. Será preciso esclarecer, no entanto, que o sistema atual, do ponto de vista lógico e do ponto de vista pedagógico, quanto à organização dos cursos (não dos «curricula», isso será outra questão) é, realmente, magnífico. Com efeito, paralelamente ao curso secundário, a legislação coloca todos os demais cursos de preparação profissional, sejam de preparação industrial, agrícola, comercial, sejam de preparação pedagógica, ou de formação do magistério para o ensino primário.

Os quatro primeiros anos — os de ginásio não têm nenhum sentido de levar à Universidade. O esforço do particular em promover a fundação dos ginásios que hoje funcionam no país, tem correspondido à necessidade de se elevar a cultura elementar. Quanto a isto, não há dúvida. E o fato propõe vários problemas ao estudo da Comissão. Valeria a pena exigir-se que só entrassem para o curso secundário os possuidores do curso primário completo? É um problema. Outro: — O curso primário deve ser, não de cinco, mas, pelo menos de seis ou sete anos? Nesta forma, atender-se-ia à imposição do próprio povo, desejoso de mais educação popular, sem maiores gravames econômicos, uma vez que o ensino primário é sempre muito mais barato que o secundário. Ainda outro ponto, e este de ordem pedagógica: O ensino feito nos moldes do ensino primário, para as idades de 11 e 12 anos, é enormemente mais produtivo do que o dos estudos secundários, tal como o temor, em que o menino dessa idade vê suceder na classe, de cinquenta em cinquenta minutos, um novo professor, que lhe faz uma conferência, por vezes muito erudita, mas não assimiladas. A cada cinquenta minutos, uma conferência erudita...

O Sr. Nelson Omega — E esse desfile de erudição...

O SR. LOURENÇO FILHO — ... que não leva a nenhuma formação. Isto, aliás, faz-nos lembrar a conhecida imagem apresentada pelo saudoso Professor Claparède, num de seus livros. Criticando o ensino secundário de cinquenta anos passado, na Suíça, diz isto, mais ou menos: — Lembro-me do meu ensino secundário como se fôra uma série de disciplinas completamente distintas umas das outras. Olhando para esses tempos, tenho a impressão de que cada professor construía uma coluna, sempre inteiramente separada das demais, levantada pelos outros mestres. Nada estabelecia ligação entre elas. Alguns professores, mais pacientes, com espírito de profundidade, faziam colunas de poucos palmos de altura, de grande diâmetro; outros, faziam-nas delgadas e muito longas e nem chegávamos a ver até onde elas se elavavam. Tudo era

tão separado que, dizia êle, somente quando homem feito, fui perceber que Carlos, o Temerário, da história da Suíça, era o mesmo personagem que aparecia na história da França...

Por isso, a reforma Langévin — reforma em experiência na França — dispõe que o curso secundário, nas primeiras séries, tenha apenas três professores. Nos Estados Unidos, e na Inglaterra, aliás, é essa a prática corrente. No *Junior High School* ensinam três ou quatro professores em cada série, a fim de que haja maior espírito de formação, mais unidade e não a construção de colunas inteiramente separadas uma das outras.

O Sr. Nelson Omegna — Continuando a pergunta do nobre colega Coelho de Sousa, e com o objetivo de esclarecer o ponto levantado por Sua Excelência: V.S. achou que a descentralização se impõe e deu alguns exemplos. Não pude precisar bem se atribuía essa descentralização a departamentos do próprio Ministério localizados pelos Estados ou se transferiria certa responsabilidade aos Estados, no seu encargo de educação

O Sr. Coelho de Souza — Sr. Presidente, peço permissão para formular a pergunta que desejava aforar, e a resposta do Professor Lourenço Filho pode atender a ambos. A riqueza de cultura e experiência de S.S. o está afastando da indagação. A conclusão que eu ia pedir é a mesma a que, com ligeiras alterações de forma, chegou o ilustre Deputado Nelson Omegna. Pergunto se cabe apenas ao Estado a função de ordenar, técnica e administrativamente, as bases fixadas pela União, inflexivelmente, ou se a União deve apenas decretar um mínimo de bases sobre as quais os Estados estão habilitados a trabalhar, limitando-se a elas ou ampliando-as, conforme suas aspirações.

O SR. LOURENÇO FILHO — Essa indagação exige resposta um tanto longa

Em primeiro lugar, a fixação de bases e diretrizes é uma idéia limitativa. A Constituição defere à lei dizer o que cabe à União e o que cabe aos Estados.

O Sr. Coelho de Souza — É a impressão que eu tenho.

O SR. LOURENÇO FILHO — Não podemos dizer haja aí defeito de técnica, mas o texto da Constituição apresenta essa idéia aparentemente defeituosa: que os Estados possam legislar complementarmente em matéria de diretrizes e bases da educação nacional. Os Estados poderão, a nosso ver, legislar em educação, não em matéria de bases e diretrizes da educação nacional, pois que a legislação de cada unidade federativa só se aplica a ela própria, não aos sistemas de ensino dos demais e da União...

O Sr. Coelho de Souza — V. Excia. julga, portanto, que o Estado deve técnica e administrativamente, realizar as bases e diretrizes fixadas pela União e não se afastar delas.

O SR. LOURENÇO FILHO — As diretrizes e bases da educação nacional terão a latitude que o legislador federal lhes imprimir. Se forem elaborados apenas dois ou três artigos, dizendo algo inteiramente vago, — digamos, que a educação deve desenvolver o corpo e o espírito — os Estados dentro dessa diretriz pouco definida, terão toda a liberdade de praticar o que bem entenderem. Podem determinar, para os seus serviços educativos, certo número não só de princípios, como de bases ou quadros de organização. Mas, se a lei federal traçar normas mais definidas...

O Sr. Coelho de Souza — Como faz o anteprojeto.

O SR. LOURENÇO FILHO — Como faz o anteprojeto, sim, em grande parte, então cada Estado, respeitando o que for fixado legislará completamente. A

lei federal é que dirá até que ponto, e sob que aspectos haverá centralização ou descentralização.

Cada Estado, não resta dúvida, possui o seu sistema de ensino, isto é, o seu conjunto de instituições educativas. Este é seu sistema, que se deverá reger, antes de tudo, por um corpo de diretrizes e bases de inspiração nacional. Este corpo é idêntico para as grandes terras do Amazonas ou para o glorioso Rio Grande do Sul...

O Sr. Coelho de Souza — O adjetivo está, aí, muito bem empregado.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... no interior de Goiás ou aqui no Distrito Federal. Sobre isso, não poderá haver variação. Mas, em tudo quanto a lei federal não determine, clara ou expressamente, o Estado poderá, e em muitos casos deverá estabelecer a sua própria legislação. O legislador desta casa poderá chegar ao ponto de dizer, por exemplo, que o ensino secundário deverá ter tais e tais bases muito rígidas. Poderá dizer também que o ensino primário poderá ser muito flexível. Cada Estado pode fazer, neste caso, como quiser.

Perguntamos ao Sr. Presidente se o horário escolar aqui é...

O S.. PRESIDENTE — «Ad libitum»... (Riso).

O SR. LOURENÇO FILHO — Obrigado a V. Excia.

Fala-se muito na descentralização do ensino nos Estados Unidos.

De fato, do ponto de vista legal, o ensino, nesse país, é descentralizado. Nem mesmo há ali um Ministério da Educação. Mas, na realidade, poderosas forças de unificação existem, influenciando, técnica, social e moralmente. Assim, a *National Education Association*, que congrega mais de 60% dos educadores de todo o país, tem várias seções, realiza congressos, todos os anos, expõe seus pontos de vista, que são acatados e implantados nos sistemas locais. Por outro lado, há associações de professores, sejam de escolas particulares, sejam das escolas oficiais (a Associação dos Professores das Faculdades de Medicina, a Associação dos Professores das Faculdades de Educação etc.) que resolvem grande número de questões. A isso subjacente, há o grande trabalho das Universidades. Como se vê, pois, há, nos Estados Unidos, forças de unificação geral, como há também vários Estados com legislação uniforme para as suas escolas. Agora, perguntamos — Teremos essas forças de unificação no Brasil?

O Sr. Coelho de Souza — Não.

O SR. LOURENÇO FILHO — Aí está uma resposta muito clara e muito autorizada.

O Sr. Coelho de Souza — Era a objeção que ia fazer. Os Estados Unidos atingiram um grau de educação, de espírito coletivo que não possuímos. Assim, aquilo que lá é ação espontânea do entendimento e da cooperação, deve, entre nós, ser disciplinado pela lei.

O SR. LOURENÇO FILHO — Até certo ponto, acreditamos que sim.

O Sr. Coelho de Souza — E, assim mesmo, com lei e tudo ainda nos há de custar...

O SR. LOURENÇO FILHO — Estamos aqui, evidentemente, para usar de franqueza. Infelizmente, os nossos Estados não têm, todos, as mesmas condições, quer de ordem econômica, quer de ordem cultural. Numa publicação feita pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, há algum tempo, sob o título «A administração dos Serviços de Educação no Brasil», documenta-se que certo Estado dispunha apenas de seis pessoas para orientar e administrar a educação em todo o seu território, contando-se nelas um datilógrafo e um servente. Isso nos dá a medida das condições desse Estado para resolver os problemas educativos. Há estados que têm um inspetor escolar para 400 unidades escolares. Não é possível a esses inspetores a realização de qualquer

trabalho produtivo. Não recebem êles, ademais, meios para locomoção, para que percorram o interior. São conservados na capital, aí permanecem. Prestam serviços na administração central, mas não vão às escolas, ficando os professores desprovidos de qualquer orientação. A variedade de condições de cultura, econômicas, sociais, e, até, geográficas, não permite se dê uma solução *a priori*. Haverá, naturalmente, certo número de Estados aos quais seria possível confiar a legislação, de ensino, de maneira integral. Mas a Constituição não o permite: prescreve que essa legislação deverá pautar-se em diretrizes e bases da educação nacional, fixadas pela União.

O Sr. Coelho de Souza — Ainda outro problema, me parece, devemos levar em conta. É que a massa de funcionalismo civil e militar, no Brasil, é enorme e está sujeita a um movimento permanente. Hoje, um cidadão está no Amazonas, amanhã, no Rio Grande do Sul e, depois, em Goiás. Possuindo filhos, êstes devem concluir seu curso, para, presumidamente, atingirem o ensino superior. Faz-se mister haver um mínimo obrigatório, capaz de não impedir a migração desses estudantes de um Estado para outro, de uma para outra escola.

O Sr. LOURENÇO FILHO — Essa não seria, a nosso ver, objeção tão ponderável. Ela reflete, em grande parte, a idéia de um ensino ou educação formal, dada da mesma forma em todo o país: no ensino secundário, tais disciplinas, tal número de aulas, tal número de exames, etc. Não importa que o menino saiba ou não saiba, que se tenha formado ou não, se tem hábitos de pensamento, atitudes sociais ou morais. Nada disso. Importa que tenha realizado, de modo formal, aquela frequência, aquêlê exame, aquela prova.

A questão poderia ser resolvida, como nos Estados Unidos, onde há estudos geralmente obrigatório, o inglês, a história dos Estados Unidos, certa parte da matemática, por exemplo, e certa parte flexível ou variada. Lá também há transferências, mas elas se fazem da seguinte maneira: o jovem se apresenta num estabelecimento, é examinado por um grupo de professores — tem mesmo o que se chama o seu «adviser», o seu conselheiro. Êste, lhe indicará o curso adequado. E acontece, muitas vezes, que um menino de Kentucky ou da Geórgia, transferindo-se para um colégio de Massachusetts, pode ter que adaptar-se a estudos que não fez, a fim de que fique em condições de acompanhar o curso. Como se vê, os educadores, não a lei, por seu aspecto formal, é que resolvem. Tudo isso, naturalmente, depende da educação popular, da educação geral e da formação dos professores. Se, aqui, deixássemos o assunto *ad libitum*, para certo número de estabelecimentos isso poderia não ser conveniente.

O Sr. Coelho de Souza — Não seria preferível fôsse o ensino livre, realizando-se, apenas, exames de Estado?

O Sr. LOURENÇO FILHO — Eis outra questão, muito séria e controvertida. Crescemos muito rapidamente, sem quadros para coisa alguma, inclusive de magistério. Dissemos há pouco, que fornecéramos alguns dados sobre ensino secundário. Temo-los à mão e vamos passá-los ao Sr. Presidente. Por êsses dados se verá que, entre os docentes do ensino secundário, há apenas 16% que recebem formação especializada. Não possuímos quadros. Se formos chamar elementos para os exames de Estado, êles serão os mesmos professores dos ginásios e colégios existentes. Cairemos, então, no regime de bancas, de exame, que já existiu, à falta de estabelecimentos oficiais em número suficiente.

O Sr. Coelho de Souza — Para êsse regime de bancas, temos o mínimo necessário. Imaginemos, porém, um desses Estados a que V. S. se referiu, que dispõem apenas de seis funcionários, neles incluídos o servente e o datilógrafo, para atender a tôda a administração escolar. O rapaz que vai de um

Estado do padrão de São Paulo, por exemplo — padrão elevado — saindo do primeiro ou segundo ano, chega a um Estado dêsse outro padrão e, interrogado por um professor de tais estabelecimentos de baixo padrão, pode ser classificado no último ano, imediatamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Talvez, se isso conviesse e a lei o permitisse. Não cremos, no entanto, que isso fôsse possível, como se faz nos Estados Unidos, onde, aliás, o sistema de classificação é o de *créditos*, ou de certo número de aula-ano, em cada disciplina. Aqui não nos parece viável êsse sistema que permite classificar...

O Sr. Coelho de Souza — Para baixo.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... para baixo, sim, quando o aluno venha de estabelecimento não considerado idôneo pelo que receba o aluno. Mas poderá haver classificação também para cima.

Já que tocamos no assunto, convém citar um caso concreto, aliás, muito interessante.

Um técnico de educação, do Ministério da Educação, professor primário em São Paulo, com curso de aperfeiçoamento pedagógico no mesmo Estado, com curso técnico de educação e alguns trabalhos publicados, quis realizar, na Faculdade Nacional de Filosofia, seu estudo de bacharel em pedagogia e de licenciado. Foi-lhe negada a matrícula, pois que, a êsse tempo, não se admitia o diploma de Escola Normal, como suficiente para matrícula. Esse candidato deveria fazer o Artigo 91, exames do Ginásio; depois, três anos de colégio; finalmente, tendo de cursar a faculdade por quatro anos. No mínimo, sete anos de estudos, mau grado o seu nível de conhecimentos.

Pois bem, após examinar a organização do ensino numa Universidade norte-americana, cujo ensino é reconhecido como bom — a Universidade da Pensilvânia, em Filadélfia, obteve uma bolsa de estudos. Lá chegando, submeteu-se a grande número de exames. Sua aspiração consistia, apenas, em retirar o título de bacharel em pedagogia. Mas foi-lhe dito que os trabalhos por êle publicados, os resultados das entrevistas que com êle tiveram, as provas realizadas, lhe permitiriam fazer um curso de «Master», ou de licenciado. E êle assim fez. Cursou as aulas da Universidade por um ano, com bons resultados, e lhe foi concedido o título de «Master». Está agora fazendo os exames de revalidação, na Faculdade Nacional de Filosofia. Na cadeira que eu reço, nessa Faculdade, obteve nota excelente. Como se vê, são, dois critérios: o da formalidade e o realidade dos conhecimentos do nível de formação e capacidades.

O Sr. Nelson Omega — A formalidade vence sempre...

O Sr. Coelho de Souza — Poderia citar outro exemplo. Quando foram organizadas as Faculdades de Filosofia, no Rio Grande do Sul, autorizamos as matrículas das complementaristas. Essas moças, professoras públicas do Rio Grande, cujo nível mental o Professor Lourenço Filho bem conhece, alcançaram os primeiros lugares no exame vestibular, algumas, o primeiro lugar, no curso de didática. E o Ministério se recusa a registrar-lhes os diplomas, atualmente. Transita pelo Congresso um projeto, até hoje retido na Divisão do Ensino Superior do Ministério, tentando obrigá-las a repetir todo o curso, inclusive o Artigo 91.

O SR. LOURENÇO FILHO — Quanto ao particular, temos coisas realmente muito curiosas.

Assim, o colendo Conselho Nacional de Educação tem dado decisões como estas: uma pessoa completa seu curso de direito; mas, ao registrar o diploma, verifica-se ter havido irregularidade formal, digamos, no curso de latim, da de geografia ou de história. Em tal hipótese, tem-se declarado que deverá ser repetido o exame da disciplina do curso secundário, sem o que não

se registrará o diploma. Ora, o exame dessa disciplina era para verificar se o individuo apresentava maturidade suficiente para fazer o curso que fêz, e em que foi aprovado.

O Sr. Coelho de Souza — E no qual não há irregularidades.

Sr. Presidente, teria outras perguntas a formular, mas não quero roubar aos meus nobres pares o ensejo de obter, também, os esclarecimentos de que, certamente, carecem. Ademais, estou certo, as questões por mim anotadas serão focalizadas por S. Excias., principalmente pelo Deputado Nestor Jost...

O Sr. Nestor Jost — V. Excia. sempre nos dá prazer com suas indagações, porque, com elas, só podemos aprender.

O Sr. Coelho de Souza — ... espírito muito orientado neste sentido.

O Sr. Nestor Jost — V. Excia. é muito generoso.

Sr. Presidente, quero juntar às minhas as palavras do nobre Deputado Coelho de Souza, para dizer que a exposição feita pelo ilustre Professor Lourenço Filho justificou os conceitos emitidos, inicialmente, por Sua Ex-celência. Esperávamos, de fato, que o Professor Lourenço Filho viesse trazer aqui rumos gerais capazes de servirem à nossa orientação futura e a nossa expectativa foi plenamente confirmada.

O SR. LOURENÇO FILHO — Agradeço a V. Excia.

O Sr. Nestor Jost — Prêso aos dispositivos do projeto enviado à Câmara pelo Governo, gostaria de conhecer a opinião do Professor Lourenço Filho sobre se, relativamente à descentralização e flexibilidade, acha conveniente que, na formação dos currículos, a União legisle, desde logo, determinando quais as cadeiras obrigatórias e quais as facultativas, ou que deixe ao Estado a oportunidade de fixar as cadeiras facultativas.

O SR. LOURENÇO FILHO — A opinião que emitimos na Comissão Especial não foi aceita a êsse respeito. Como V. Excia. pode ver, a Comissão deixa ao Estado a legislação. Não sei se já poderemos atribuir, assim, ao Estado, a legislação, inteiramente. Talvez fôsse conveniente o estabelecimento de vários esquemas, fixando, pelo menos, um currículo obrigatório, um pouco mais completo do que se apresenta

O Sr. Nestor Jost — Formulei a mesma questão, há poucos dias, ao ilustre Professor Almeida Júnior, que foi o relator, pedindo sua opinião sobre o sistema de tábuas, sobre a hipótese de se organizarem diversas tábuas, com as matérias obrigatórias e facultativas, e deixando-se, então, ao critério de cada estabelecimento a escolha

O SR. LOURENÇO FILHO — É o que parece mais razoável. De outra forma, chegaríamos aos resultados obtidos por algum tempo, nos Estados Unidos, quanto à flexibilidade dos cursos. Agora, procede-se lá a uma grande revisão, pois que a preocupação de cultura geral está sendo muito grande. Dantes havia a possibilidade de escolha de um currículo, praticamente, para cada aluno. O mesmo estudante poderia tomar latim, êste ano, e, no ano seguinte, trocá-lo por marcenaria, por exemplo, ou datilografia. Isto pode ser verificado num livro do ex-Reitor da Universidade de Chicago o Professor Hutchins, livro interessantíssimo, cujo subtítulo é — «Biografia de um homem ineducado». Se se mostra que a flexibilidade pode levar ao perigo de deficiente formação mental do adolescente. Ele revela por exemplo, que optou por diferentes disciplinas, dentro do seu curso, por morar próximo da localidade onde estava a Universidade, sempre em função horário dos trens. Quando mudava o horário dos trens, êle deixava uma disciplina para ficar com outra.

O Sr. *Nestor Jost* — Estou numa grande dificuldade, neste particular, porque, se deixarmos ao critério do aluno a escolha, criar-se-ão problemas sérios, resultantes da falta de professores. Os estabelecimentos do interior não dispõem de professores e os das capitais se tornariam muito escassos, porque poderia surgir a hipótese de ser necessário um para cada aluno... Então, pensei em utilizar uma fórmula eclética: permitir que a União legislasse, desde logo, dizendo quais as matérias obrigatórias e facultativas, daí decorrendo quatro ou cinco tipos de currículos. Assim, cada estabelecimento ficaria autorizado a escolher o seu.

O SR. LOURENÇO FILHO — É uma forma, a nosso ver, muito satisfatória.

O Sr. *Coelho de Souza* — Por muitos anos, talvez por muitas décadas, parece-me, não poderemos esperar que, no Brasil, os estabelecimentos tenham critério bastante para examinar e selecionar os alunos, venham de onde vierem. Há necessidade de um mínimo de base. Depois, os interesses de cada qual os levarão até o ponto que quiserem.

O Sr. *Nestor Jost* — Ainda dentro do critério da centralização, de que se cogita, vejo que o projeto condiciona a formação do corpo docente, nos estabelecimentos oficiais, à admissão de professores formados pela Faculdade de Filosofia, e que nos estabelecimentos particulares, o provimento se fará pela mesma forma adotada nos estabelecimentos oficiais ou, então, por professores licenciados, temporariamente, pelo próprio poder público local. A inovação me parece um tanto revolucionária, já, que, hoje, o regime de professores tem sido muito criterioso e, creio, vir dando resultados satisfatórios o registro no Departamento Nacional de Educação.

O SR. LOURENÇO FILHO — Depois da última lei, assim.

O Sr. *Nestor Jost* — Esse critério de registro de professores, o projeto deixa a cargo da autoridade estadual, para os estabelecimentos particulares.

O SR. LOURENÇO FILHO — É uma inovação.

O Sr. *Nestor Jost* — Realmente, hoje, esse registro é muito demorado, mas, parece-me, que está dando resultados satisfatórios.

O SR. LOURENÇO FILHO — Também, julgamos que o registro entregue aos Estados poderia, pelo menos em alguns casos, não dar resultado de melhor seleção do que atualmente. Hoje em dia, o registro permanente compete somente aos diplomados pelas faculdades de Filosofia, mas, nas regiões onde não existem professores diplomados em número bastante, admite-se a licença provisória, e logo seguido de exame de habilitação, ou suficiência.

O Sr. *Nestor Jost* — O Poder público local pode licenciar por 20 anos, porque no projeto está escrito temporariamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Há uma imprecisão de técnica.

O Sr. *Nestor Jost* — A mim me parece que devíamos precisar melhor o tempo.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo. Talvez fôsse mais adequado determinar seis meses.

O Sr. *Nestor Jost* — Um ano, talvez.

O SR. PRESIDENTE — Porque temporariamente...

O SR. LOURENÇO FILHO — É por demais elástico.

O Sr. *Nestor Jost* — Ainda a respeito da divisão em três ciclos, devo dizer que há quem advogue até uma divisão mais ampla do ensino. Temos quem defenda a prorrogação por V.S. citada, do ensino primário, por dois anos: que seja feito um ciclo inicial secundário de dois anos, para atender à maioria dos interessados e, assim, facilitar a criação de estabelecimentos de

ensino secundário em maior número de Municípios. Parece-me, porém, que, dentro do espírito do projeto, a divisão em três ciclos criará alguma dificuldade de ordem prática, especialmente no que toca a esse colégio universitário, previsto. Notamos deficiência enorme no ensino superior e se os respectivos estabelecimentos ainda forem acrescidos de um curso de colégio universitário, já pelas suas instalações materiais, já por outras circunstâncias decorrentes de sua própria vida, talvez venham ser criados maiores óbices a esse setor educacional.

O SR. LOURENÇO FILHO — É possível. A idéia que ai está é a tendência para a qual marchou o ensino nos Estados Unidos.

O Sr. Nestor Jost — É de um curso de articulação.

O SR. LOURENÇO FILHO — Se o ensino médio passa a ser um curso distributivo, deixa de dar aquela formação geral, aquela cultura geral necessária. Então, nos Estados Unidos, V. Excia. não ignora, a Universidade começa pelo «College», com uma parte geral, ainda não de especialização. É o «Junior College». Em geral, são dois anos, e, em algumas universidades, três. Ai é que, em geral, se opera, realmente, no sentido da carreira que, posteriormente, o aluno vai seguir, sua formação geral, de ordem científica, literária, filosófica. Posteriormente, ele tem o curso profissional — o «Senior College». Todos começam por ser bacharéis e, depois, passam a fazer a outra parte do «College» superior, para se tornarem profissionais — médicos, advogados, agrônomos etc. Todos podem terminar, em seguida, com o título de doutor em filosofia. O agrônomo pode chegar a doutor em filosofia, ou obter este título. O veterinário, a moça que estudou serviço social ou economia doméstica, pode ser doutora em filosofia. Naturalmente, que para isso se exigem novas disciplinas, novos estudos. Não é tão fácil assim, mas todos podem terminar por esse título, garantida a base geral, ou de cultura geral, pelo «College».

No esquema que adotou, o projeto revela, justamente, esta idéia: em face da dificuldade em melhorar imediatamente a qualidade do ensino secundário, exigir-se-ia, então, já na universidade, com melhor fiscalização, e preocupação direta pela preparação desses estudantes para os cursos universitários. É uma experiência, no seio da Comissão muito advogada pelos professores, que tiveram experiência com os antigos «cursos anexos».

Pergunta V. Excia. se isso não vai acrescentar dificuldades ao ensino superior. No momento, uma grande parte de tais estabelecimentos está federalizada. Por outro lado, para os que não são oficiais, isto iria apenas acrescentar um curso, naturalmente, pago pelos alunos.

O Sr. Nestor Jost — Uma das objeções por mim ouvidas é a de que, ai, se faria uma espécie de curso de vestibular, uma simples preparação para o vestibular, o que evidentemente, será um mal

O SR. LOURENÇO FILHO — Isso será realmente um grande mal. O que se deverá pretender é formação, não, apenas, formalidade.

O Sr. Nestor Jost — Sr. Presidente, estou satisfeito.

O Sr. Lauro Cruz — Professor Lourenço Filho, tenho bem vivo na memória o encanto com que, há vinte e sete anos, no Liceu Nacional Rio Branco, assisti, pela primeira vez, uma sua aula e esse encanto se repetiu em aulas subsequentes. Sempre recebi, com imenso entusiasmo, as notícias relativas aos trabalhos por V.S. realizados no campo da educação, em nossa pátria. Hoje, com a brilhante conferência que ouvimos, esse encanto de outrora foi, de novo, por nós experimentado. Gostaríamos, apenas, que V.S. dispusesse de mais tempo, para, em exposição mais minuciosa, trazer a esta Comissão e ao nosso conhecimento, o resultado de sua longa experiência nesses 30 ou

mais anos de dedicação excepcional à causa da educação e do ensino. Seja como for, congratulamo-nos com este órgão técnico da Câmara pela esplêndida oportunidade que tivemos em vê-lo ao nosso lado.

De acôrdo com a informação de V. S., vimos como aumentou, extraordinariamente, o número de alunos que procuram as escolas de ensino médio. Havia, em São Paulo — nosso Estado — apenas três ginásios oficiais: os da Capital, de Campinas e de Ribeirão Preto e eu me lembro bem, na minha adolescência, das enormes dificuldades com que nós, estudantes, lutávamos para realizar estudos fora dessas cidades, quando não dispúnhamos de meios para nos locomovermos até aqueles três centros. Nem mesmo cursos de preparatório, visando àqueles exames parcelados, que realizei no Ginásio do Estado, facilitavam, em muitos lugares do território bandeirante, o estudo de quantos pretendiam ampliar sua cultura e seguir uma carreira superior.

Desejava perguntar a V. S. se essa multiplicação do número de estabelecimentos, quando a lei o permitiu, foi motivada exclusivamente pelo desejo de resolver o problema com que tantos de nós lutávamos. Minha impressão é de que o espírito mercantil dominou muito e talvez tenha contribuído demasiadamente para essa desmoralização do ensino. É esta a opinião, também, de V. S.?

O SR. LOURENÇO FILHO — A pergunta, posta nesses termos, não permite resposta absoluta, por sim ou não. Sem dúvida, há uma parte de mercantilização nesse setor educacional, como, aliás, em tôdas corporações, mesmo as mais nobres. Acredito, porém, que a maior percentagem de estabelecimentos não sejam movidos por preocupação mercantil e assim me expresso por uma razão muito simples: a maior parte dos estabelecimentos de ensino secundário particular está entregue a instituições religiosas.

O Sr. *Lauro Cruz* — Ia formular, precisamente, uma pergunta sôbre a contribuição valiosa que as instituições religiosas têm trazido à causa do ensino, no Brasil. V. S. abordou fator de ordem moral, que os educadores têm de levar em conta, na solução dos problemas do ensino. Não sei se as nossas faculdades de filosofia, que hoje procuram preparar professores, pelo menos culturalmente idôneos para ministrar o ensino, completam bem a formação de seu espírito para a alta missão, digamos, para o sacerdócio que eles devem desenvolver.

O SR. LOURENÇO FILHO — As faculdades de filosofia não estão, em seu maior número, atendendo a essa parte, pela condição do próprio currículo. Podemos exemplificar, como professor que sou na Faculdade de Filosofia. O quarto ano universitário, correspondente ao quarto ano chamado — curso de didática ou de integração profissional — recebe alunos que tiveram, durante três anos, estudos de uma só especialidade: só matemática, física ou só geografia e história, ou só ciências sociais, ou só línguas anglo-germânicas...

O Sr. *Lauro Cruz* — E V. S. está numa escola oficial.

O SR. LOURENÇO FILHO — Pode-se logo verificar, às primeiras aulas, que o estudo especializado é grande e, muitas vezes, profundo, mas que há deficiência de formação geral...

O Sr. *Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Da observação que temos recolhido é lícito concluir pela necessidade de maior esforço no sentido da formação geral dos futuros professores. Irão eles qualificados para trabalhar num estabelecimento, «formar» alunos. Deverão, ter, portanto, uma base geral de visão humana, de compreensão humana, de cultura geral, sólida. Penso que uma das reformas a fazer, e das mais sérias, nas faculdades de Filosofia, é, justamente, no sentido de que os cursos não sejam apenas de especialização, mas, também, de

cultura geral. (*Muito bem*). A nosso ver, a formação pedagógica não devia estar acumulada no ano final, mas ser dada, gradativamente, à medida que o curso se realize. Aliás, é essa a orientação seguida em muito países. Ademais, uma série de providências deviam ser levadas em conta, não só nas faculdades de filosofia, mas em tôdas as escolas superiores, para a formação cultural e moral — não tenhamos medo da palavra de formação moral.

O Sr. Lauro Cruz — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — E, quanto a êste particular, teremos satisfação em enviar a V. Excia. um pequeno trabalho que apresentamos ao Conselho Departamental da Faculdade de Filosofia.

O Sr. Lauro Cruz — Interessar-me-á vivamente a leitura do trabalho de V.S.

Realmente, Professor Lourenço Filho, êsse aspecto da formação dos nossos educadores me preocupa muito. Fiz, dentro da Faculdade de Filosofia, um curso de física. De fato, professores brilhantes, dotados de alta cultura, na maioria estrangeiros, proporcionam tantos conhecimentos no campo da física, da matemática, mas sua preocupação, parece, consistia apenas em nos instruir dentro da técnica, revelando-nos tôdas as conquistas no terreno das ciências. Não se cogitava, entretanto, do sentido da profissão de professor, a que os estudantes se iam dedicar. Se na formação do profissional, como se vê, êste não recebe tais elementos, como poderá, depois, agir no sentido de preparar a adolescência para cumprir suas sérias responsabilidades, como membros de uma coletividade, da nação?

Outro problema que nos tem preocupado, também, é êsse da transitoriedade com que o professor secundário leciona, hoje, determinada cadeira em certa cidade. Após fazer seu curso, entra num concurso de ingresso para o magistério secundário e vai, então, ocupar, esta ou aquela cadeira numa cidade muito afastada, mas não com a intenção de ali permanecer durante largo espaço de tempo e de estar sendo constantemente removido, através de concursos de remoção. Tenho, para mim, que isto prejudica sobremaneira a função que ao professor cabe desempenhar. Gostaria de ouvir, a respeito, sua opinião.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo com V. Ex. Os meios necessários à correção da anomalia consistiriam na observação de uma planificação, na concessão de bôlsas de estudos para professores de determinada localidade ou região. E isto, igualmente, tem de ser feito, também, no ensino primário. Cumpre não só multiplicar o número de estabelecimentos de formação de professores primários, mas fornecer bôlsas para que indivíduos radicados em certas regiões ali continuem radicados.

Por outro lado, a situação deverá melhorar quando houver maior concorrência, pela existência de maior número de licenciados. ê

O Sr. Lauro Cruz — Não há dúvida

O SR. LOURENÇO FILHO — Somos um país sem maior densidade de cultura, sem concorrência no campo da cultura, pelas razões que já examinamos, esta tarde.

O Sr. Lauro Cruz — Nesse caso, êles teriam a obrigação de voltar a lecionar em sua localidade.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sim.

O Sr. Lauro Cruz — Se tal obrigação não fôr expressa, as atrações dos grandes centros acabariam matando aquêle ideal.

O Sr. Lourenço Filho — Realmente.

O Sr. Lauro Cruz — Falamos, há pouco, na grande contribuição que têm trazido para o ensino os colégios de natureza religiosa. Como essas

organizações, em geral, não têm finalidades lucrativas, não lhe parece que o Governo devia ampará-las de maneira mais ampla, resolvendo as dificuldades de ordem econômica com que esses colégios muitas vezes lutam? Isto contribuiria, largamente, talvez, para a solução deste problema, visando, principalmente, ao aspecto moral.

O SR. LOURENÇO FILHO — V. Ex. se refere a essas e outras corporações ou fundações, mesmo civis, que se estabelecessem com o propósito de melhor educação e não apenas de formalidade do ensino.

O Sr. Lauro Cruz — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Antes da reunião, falávamos, precisamente, no colégio hoje dirigido pelo Rotary Club, em São Paulo. É exemplar o que se está passando nesse colégio, porque, não objetiva lucro. Tudo quanto represente excesso de receita é aplicado em aperfeiçoar e ampliar a biblioteca, as instalações e, até certo ponto, na diminuição das contribuições dos alunos.

O Sr. Lauro Cruz — Visitei, há dias, a Fundação Getúlio Vargas, em Nova Friburgo. Agradou-me, imensamente, saber que os professores daquele educandário dedicam-se inteiramente ao seu trabalho ali. Não se ocupam com outras atividades. Na atualidade, o professor, talvez dada a má remuneração que percebe nos ginásios — má remuneração, possivelmente, não será bem, mas, remuneração insuficiente — é levado a desdobrar-se em muitas outras atividades, transformando-se a carreira do ensino em complemento para a sua manutenção e deixando de ser a principal razão de sua devoção.

O SR. LOURENÇO FILHO — Infelizmente, assim é.

O Sr. Lauro Cruz — De maneira que ficamos num impasse, na questão das taxas reduzidas, da remuneração condigna e do lucro dos estabelecimentos. Não sei que contribuição V. S. poderia trazer, no sentido da solução deste problema.

Ainda há poucos dias, a Comissão esteve batalhando com a mensagem que veio do Executivo, visando a atender a alunos pobres, porque os estabelecimentos de ensino talvez não estivessem em condições de reservar para o Ministério aquele número de vagas imposto pela lei.

O SR. LOURENÇO FILHO — O Ministério da Educação — não sei se V. Excia. está a par deste caso — teve uma comissão que estudou longamente o assunto, e o fez sob minha presidência, quando ocupava o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Essa Comissão verificou que seria necessário, no interesse do ensino, antes de tudo, que houvesse uma suplementação da parte do Estado, em relação aos colégios particulares. Seria ela concedida em condições perfeitamente bem definidas. Far-se-ia, por exemplo, investigação no sentido de apurar a média das despesas dos colégios — com o professorado, instalações, aluguel, iluminação, tudo, enfim — e verificar-se-ia qual a percentagem a ser concedida aos professores. Então, o colégio pagaria 60, 65, 70%, o que ficasse assentado, como remuneração para os professores. Se, afinal, o valor correspondente à percentagem ainda não bastasse para que o professor pudesse manter padrão condigno de vida — pois que o professor deve ter esse padrão de vida — ...

O Sr. Lauro Cruz — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... então, o Estado entraria com a suplementação. É interessante notar que essa suplementação não pode ser fixada nem mesmo segundo o tipo da cidade, zona ou região, pois, no Distrito Federal, por exemplo, temos colégios de anuidades muito diversas, e que, em consequência, pagam salários diversos aos professores. Além da realização de um esquema geral, seria necessário o estudo dos casos *in loco*. Ideal seria, verdadeiramente, irmos mais adiante ainda, e procedêssemos como se procede na Ho-

landa. Neste país, quando se organiza e começa a funcionar um colégio particular, o Estado comparece e o oficializa, pagando os professores e a própria administração. Mas as condições nesse país são diferentes das nossas.

O Sr. *Lauro Cruz* — Sem dúvida.

O SR. LOURENÇO FILHO — Talvez se alvitrou que somente com cooperativas de professores seria permitida a criação de novos colégios. Mas, aí, haveria, também, certos perigos. A idéia central expressa pela Comissão foi, pois, a de suplementação dos vencimentos dos professores, pelo Estado, em condições bem determinadas. O Sindicato, ou organização de classe dos professores, manifestou-se, porém, contra a iniciativa, que não pôde, assim, ter maior seguimento.

O Sr. *Nestor Jost* — A Argentina adotou regime mais ou menos semelhante.

O SR. LOURENÇO FILHO — Era, justamente, o que íamos acrescentar. Na Argentina o sistema adotado é, praticamente, este: os colégios devem pagar aos professores, 60%, no mínimo, daquilo que recebem os professores oficiais. Quando a clientela do colégio não pode fazer face a esse *quantum*, o Estado entra com o suplemento necessário.

O Sr. *Lauro Cruz* — Um problema que também nos tem preocupado, é o concernente ao custo dos livros didáticos. Tem-se muito em vista, ainda — nos parece — infelizmente, quando se editam livros didáticos, finalidade puramente mercantil. Talvez essa idéia não esteja com o autor, mas com a empresa editora.

O problema deve preocupar muito a Comissão de Educação, porque, sob todos os aspectos, é mister oferecer facilidades ao estudante — não só no que concerne a taxas escolares, mas, por igual, quanto ao custo dos livros. Há, na Câmara, em curso, projeto que, de algum modo, visa resolver, no ensino superior, o problema: cada catedrático deve escrever um compêndio sobre a matéria que leciona. Se, por um lado, este processo poderia tirar ao aluno aquêle hábito de consultar várias correntes de opinião — e é salutar ensinar o aluno a estudar buscando elementos em diferentes fontes — por outro, proporcionar-lhe-ia apreciável alívio econômico.

Agradeço ao Professor Lourenço Filho a generosidade com que respondeu às minhas perguntas.

O Sr. *Carlos Valadares* — Professor Lourenço Filho, o art. 32 do projeto fixa três tipos de professor primário e entendo que a legislação estadual não poderia alterar a federal. Não acha V.S. que, daí decorre a necessidade de o projeto reconhecer a validade nacional dos certificados e diplomas do ensino normal?

O SR. LOURENÇO FILHO — A questão é delicada. Examinemo-la em toda a sua realidade.

O projeto estabelece o que existe hoje e foi bem acolhido pelos Estados, na lei orgânica do ensino primário, expedida quando ministro o saudoso professor Leitão da Cunha: o curso de regentes, e o curso de professores, para a matrícula no qual se exige o certificado do ginásio.

Desde que todos Estados sigam essa organização, nada, teoricamente, se poderia seguir contra a prática de uns aproveitarem professores formados em outros.

Aliás, praticamente, isso já se dá. Há Estados que têm acolhido muitos professores de outros, e, entre eles, podem ser citados o Paraná, Santa Catarina, e Espírito Santo. O caso seria regulado em cada Estado, segundo as suas necessidades. É como se estabelece na lei orgânica.

O Sr. *Coelho de Souza* — Durante a minha, ou melhor, a nossa administração, foi baixado um decreto dando validade, para efeito de inscrição no concurso para ingresso ao magistério primário, do Rio Grande do Sul, a todos os diplomas expedidos no Brasil.

De início, havia reciprocidade entre o Rio Grande e Santa Catarina. Depois, entre o Rio Grande e o Estado do Rio. Por fim, o Rio Grande baixou um decreto reconhecendo os diplomas de professor primário expedido pelas escolas normais oficiais ou equiparadas, de todo o país. Nesse sentido, apresentei projeto, hoje sob a visão pedagógica do Professor Carlos Valadares.

Entendo, Professor Lourenço Filho, existirem duas razões favoráveis a que se dê caráter nacional ao diploma de professor primário. Em primeiro lugar, a medida reforça a dignidade do título. Afinal, sendo todos os outros diplomas nacionais, por que somente o magistério primário há de ter o seu circunscrito a determinada região?

Em segundo lugar, a providência é de justiça social. Uma jovem prepara-se para exercer o magistério. Realiza todos os seus cursos, de certo modo extensos, principalmente hoje, quando sua estrutura é de sete anos. É diplomada. Amanhã, por circunstância de força maior — mudança de sua família ou do chefe do casal — vê-se na contingência de transferir-se para outra unidade da Federação. Pois bem, se tal ocorrer, essa professora fica com toda a sua preparação inutilizada. São inúmeros os casos de moças, casadas com oficiais, geralmente aviadores, que, vítimas de desastre, são afastados de qualquer atividade e passam a residir em seus Estados, onde sempre podem encontrar maior apoio para sua existência, por parte de parentes, e, no entanto, a esposa não pode contribuir para amenizar a situação, com seu trabalho. Como disse, toda a sua preparação torna-se inútil, porque essas jovens só são professoras em seus Estados.

Como se vê, a restrição, além de constituir uma diminuição para a dignidade do diploma, é uma injustiça social.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo — A única objeção que, talvez, possa ser levantada é a da existência de escolas normais particulares. Entre estas, devemos reconhecer, algumas nem sempre são perfeitamente organizadas, e não recebem a necessária fiscalização por parte do Estado.

O Sr. *Coelho de Souza* — Ai, V.S. formula uma presunção *juris tanti*. Esses elementos estarão na mesma situação dos diplomados pelos ginásios, nos Estados, fiscalizados por agentes do Correio ou pelo escrivão da Coletoria Federal, por falta de inspetor. O Ginásio da Cidade de Canela, no Rio Grande do Sul, é fiscalizado pela agente do Correio, pessoa analfabeta. Descobre os endereços das cartas com dificuldade. Pois bem, essa funcionária é encarregada de fiscalizar o Ginásio e visa os diplomas por êle expedidos, diplomas que gozam de validade no Brasil inteiro.

O SR. LOURENÇO FILHO — Um argumento a mais pode ser aduzido em favor dessa equiparação ou aceitação geral: o próprio projeto diz que será facultada a matrícula aos alunos que concluírem o curso normal no Instituto de Educação, em colégios universitários ou em faculdades de filosofia, etc. Isto significa, do ponto de vista federal, que se está reconhecendo perfeita igualdade. Mas deverão ficar ressalvadas aos Estados as condições regulamentares, no recrutamento do professorado, por concursos de ingresso.

O Sr. *Coelho de Souza* — Sabe V.S. que, no Rio Grande do Sul, desde 1939, o ingresso no magistério é rigorosamente feito através de concurso.

O SR. LOURENÇO FILHO — Respeitada a parte regularmente dos Estados, cremos deveria haver, no próprio projeto, algo relativamente a êsse aspecto. Cremos que a redação do dispositivo na lei orgânica atual satisfaria inteiramente a todos os aspectos ventilados.

O Sr. Carlos Valadares — Outra pergunta. Uma lei, de cujo número não me recordo, permite aos diplomados em cursos comerciais técnicos ingresso em escolas superiores, mediante exame vestibular. Não se poderia estender esse direito aos professores que tivessem o curso ginasial e aquêle outro curso de formação de professor, de três anos, mediante exame vestibular?

O SR. LOURENÇO FILHO — Sob o ponto de vista da justiça estrita, devíamos estender-lhes esse direito, uma vez feitos os exames de adaptação, como se procede com relação aos diplomados pelo curso comercial. Porque, no curso comercial, o estudante não vai apenas fazer o exame vestibular, mas, também, os exames complementares. Seria aceitável admitir-se o mesmo critério. Se o projeto não o incluiu, referindo-se apenas às faculdades de filosofia, assim procedeu, talvez, porque a Comissão desejou prender, quanto possível, à profissão do magistério, o maior número de normalistas.

O Sr. Coelho de Souza — Sr. Presidente, a rigor, tendo o Professor Lourenço Filho sido convidado para prelecionar perante a Comissão de Educação e Cultura, era natural fôsse ouvido e perguntando exclusivamente pelos deputados presentes. Já, porém, que esta reunião se transformou numa espécie de mesa redonda sobre os problemas de educação, consultaria a Vossa Excelência se havia inconveniente em que algumas das professoras do Rio Grande que aqui se encontram e têm grande culto de admiração e amizade para com o nosso ilustre visitante a S.S. formulassem indagações.

O SR. PRESIDENTE — A meu ver, não há, absolutamente, inconveniente.

O Sr. Coelho de Souza — Ofereço esta sugestão, porque conheço o espirito democrático do Professor Lourenço Filho. S.S. estará de acôrdo?

O SR. LOURENÇO FILHO — Inteiramente de acôrdo.

O SR. PRESIDENTE — As Sras. Professôras têm a palavra.

A Sra. Amyr Saraiva — Professor Lourenço Filho, por que as professoras normalistas estão impedidas, na Faculdade de Filosofia, de fazer a especialização de filosofia, justamente a que mais lhes interessa, quando, no entanto, podem cursar as outras cadeiras?

O SR. LOURENÇO FILHO — A pergunta que a professora acaba de fazer coincide com outra já formulada pelo Deputado Carlos Valadares, no sentido de se estender às professoras a possibilidade já oferecida aos diplomados em cursos técnicos comerciais.

O Sr. Coelho de Souza — Um decreto, de novembro de 1945, do Presidente Linhares, permite às professoras complementaristas realizarem exames de habilitação para várias seções da Faculdade de Filosofia — linguas, pedagogia, história e geografia — excluindo-se filosofia, ciências matemáticas e ciências naturais.

O SR. LOURENÇO FILHO — A razão é a seguinte: Admitiu essa lei, em princípio, que o curso normal, de três anos, fôsse semelhante ao do colégio, para os cursos ou seções didáticas que enumera. Excluiu, porém, a matemática, porque, no curso normal, não se dá o desenvolvimento necessário à preparação dessa disciplina. Excluiu filosofia, porque os estudos de filosofia reclamam o conhecimento de linguas mortas, porque consideram básicos os estudos mais completos de latim, e até de grego. Nestas condições, se fôsse adotada a idéia do ilustre Deputado Carlos Valadares, poder-se-ia admitir que se candidatassem aos cursos de filosofia, ou outros, os professores que fizessem o exame de latim ou de grego, se necessário, ou de matemática, conforme o caso.

O pensamento é este, consoante estivemos, há pouco, discutindo: a formação, para a maturidade necessária, num curso superior, não se ganha apenas com determinadas disciplinas, mas com certos hábitos mentais de cultura

geral. Existem, sem dúvida, disciplinas que têm um caráter instrumental. Assim, por exemplo, um bom estudo de filosofia exige o contato direto com as fontes, com os textos. Não é possível se compreenda devidamente certas idéias filosóficas, escritas em latim, sem o conhecimento do latim. E como o latim foi, durante séculos e séculos, a língua da filosofia, é essa a razão da exigência.

Terei o maior prazer em prestar quaisquer outros esclarecimentos que me forem solicitados.

(Pausa)

O SR. PRESIDENTE — Professor Lourenço Filho, sei que V.S. está fatigado, depois de três horas de debate. Gostaria de formular uma pergunta, mas receio esteja esgotado o tempo razoável...

O SR. LOURENÇO FILHO — Absolutamente. Atenderemos com a maior satisfação a V. Excia.

O SR. PRESIDENTE — Obrigado.

Depois que ouvi a conferência de V.S., conferência, aliás, que me agradou sumamente e fixou a realidade do panorama educacional brasileiro, desejaria fazer uma pergunta genérica.

Sabe V.S. que a finalidade do curso secundário é a cultura geral, mas que, infelizmente, esse objetivo, no Brasil, sempre foi um tanto deformado. Tornou-se o curso secundário uma espécie de escola preparatória para os cursos superiores. Pois bem, parece-me que, se corrigíssemos essa deformação ou ficássemos no verdadeiro objetivo do curso secundário, nosso clima moral, cívico e político melhoraria extraordinariamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sem dúvida alguma.

O SR. PRESIDENTE — E agora, quando se acham em estudos as leis de bases e diretrizes, desejava saber qual seria o meio de que poderíamos lançar mão para melhorar este estado de coisas, para resolver este problema, para mim crucial.

O SR. LOURENÇO FILHO — O assunto é, de fato, da maior relevância. Há pouco, tivemos ocasião de ouvir, do ilustre Deputado por São Paulo, Sr. Lauro Cruz, referência à necessidade em que nos encontramos de cuidar da formação moral, da cultura geral do professor secundário. Aí está um dos pontos. Se a formação do nosso professorado secundário é mais no sentido da especialização e não da cultura geral e do preparo pedagógico, devemos tudo fazer, para corrigir essa situação. Será necessário também que o Ministério da Educação, por seus órgãos técnicos, esteja realizando permanente campanha, já pela formação de guias metodológicas, já por livros de orientação...

O SR. PRESIDENTE — Para criar uma mentalidade.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... para criar uma mentalidade esclarecida no assunto, e não só no magistério, mas no público. O professor primário ou secundário, os educadores, em geral hoje, lutam, como já houve oportunidade de dizer, contra tudo.

Um dos mais ilustres deputados com assento nesta Casa, há alguns anos, confiou-nos certas dificuldades que encontrava com relação à educação de um jovem, seu filho. Disse-me que, no decorrer de uma cena mais viva, o rapaz assim se expressou: — «Papai, você é do século passado, do tempo de um tal Rui Barbosa... Eu sou do tempo do Leônidas...». Agora, certamente, o jovem mencionaria outro nome, porque, parece, Leônidas está fora de forma... (Riso).

A lei de diretrizes e bases deve criar uma orientação que contribua para corrigir essa situação. Estamos numa época em que a frase, creio, é de Maritain — se premia o êxito e não o mérito. O homem que leva ao estádio milhares de pessoas é um herói. Os jornais dedicam-lhe páginas e páginas. Entretanto, raramente vemos, na imprensa, um artigo que discuta problema de educação, de formação intelectual e moral de nossa gente.

O Sr. *Lauro Cruz* — É lamentável que a imprensa não colabore.

O SR. LOURENÇO FILHO — Numa época em que os valores sociais e morais não são mais aqueles valores criadores de outros tempos...

O SR. PRESIDENTE — Há uma subversão.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... a imprensa realmente deveria esclarecer o povo. As aplicações da ciência tudo modificaram: a vida no lar, o desenvolvimento do transporte, as formas de produção, as de recreação.

Há, por outro lado, uma incorporação, extremamente benéfica, contra a qual nenhum de nós será capaz de se insurgir, das massas à vida política e social, em tôdas as suas manifestações. Homens «da massa», quer dizer, justamente, homens de deficiente formação, havendo, pois, necessidade de difundir escolas e cursos, e bibliotecas e publicações culturais.

Num país como o nosso, com a média de 50% de adultos analfabetos, havendo Estados com mais de 70% — cumpre-nos, preliminarmente, fazer alguma coisa, de muito sério e de muito firme, para a educação do povo. Depois, que vigilar pela seleção intelectual e moral nas escolas secundárias e de ensino superior. Extensão e melhoria de qualidade, é o que pede todo o nosso ensino.

Assim, as observações do Sr. Presidente são as mais oportunas. Mas o remédio, está longe de ser fácil. É bastante difícil. O mal é terrível. Precisamos atalhá-lo por mil formas e a formação dos professores é uma delas, através de um currículo onde entre um pouco mais a parte de formação das idéias morais, de cultura geral.

Neste pequeno trabalho sobre o ensino secundário, concluímos, justamente, fazendo uma pequena transcrição do relatório da Universidade de Harvard — onde se lê o seguinte, em perfeito acôrdo com as idéias do Senhor Presidente:

«A partir, pois, do começo da escola secundária, através do colégio e, ainda, na escola superior, o estudante não deve deixar de estar em contato com estas palavras — certo e errado — tanto no sentido matemático, como no sentido moral.»

O S. *Lauro Cruz* — O Presidente Franklin Roosevelt declarou que, educar o homem inteligentemente, sem o educar moralmente, é preparar uma ameaça para a sociedade.

O SR. PRESIDENTE — Muito obrigado ao Professor Lourenço Filho pelos esclarecimentos prestados.

Continua livre a palavra.

(Pausa)

A Comissão de Educação e Cultura agradece profundamente ao Professor Lourenço Filho o prazer espiritual que nos proporcionou com a sua magnífica, magistral — é bem o termo — conferência sobre bases e diretrizes da educação nacional. (*Muito bem. Palmas*).

Nada mais havendo a tratar, declaro encerrada a sessão.

**EXPOSIÇÃO DO ALMIRANTE ALVARO
ALBERTO**

Reunião realizada no dia 24 de julho de 1952

O SR. PRESIDENTE — Havendo número, declaro aberta a reunião da Comissão de Educação e Cultura.

Meus colegas, temos, hoje, a oportunidade jubilosa para todos nós de receber a visita do Sr. Almirante Álvaro Alberto, figura de destaque, não só das Forças Armadas do Brasil, mas, principalmente, nos meios científicos da nossa Pátria. O nome de Sua Excelência está aureolado pela sua constância em favor do aperfeiçoamento da pesquisa no Brasil. Esse esforço diuturno de Sua Excelência, que mais se parece com um apostolado, já encontra em nosso meio uma repercussão razoável, e os nossos votos são para que os brasileiros de hoje e de amanhã estejam sempre atentos às grandes realizações que precisamos fazer no campo técnico e científico, a fim de que o nosso país não se retarde na caminhada que todos desejamos para o seu engrandecimento, para o seu progresso e, sobretudo, para a felicidade do povo brasileiro.

A presença deste ilustre compatriota entre nós resulta de uma feliz sugestão do nosso ilustre colega, Professor Maurício Joppert, cujo interesse pelo debate que vimos mantendo sobre o problema da educação nacional e sobre as questões que lhe são afins está sendo assinalado por todos nós com regozijo muito especial. Falou-me ontem Sua Excelência da possibilidade de ouvirmos a palavra sempre autorizada do Almirante Álvaro Alberto. Acolhi com açado entusiasmo a sugestão do Professor Maurício Joppert, e aqui estamos hoje reunidos para ouvir a palavra do experiente, a palavra do técnico e, especialmente, a palavra do grande patriota. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

Tem a palavra o Almirante Álvaro Alberto.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Excelentíssimo Sr. Presidente, Excelentíssimos Senhores Membros da colenda Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: antes de entrar no exame da matéria que nos traz à presença de Vossas Excelências, quero agradecer a generosidade dos conceitos emitidos pelo eminente Deputado Eurico Sales. Partindo de tão alto, essas palavras valem por uma recompensa e por um incentivo. Falando como Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas e também em nome dos Senhores Conselheiros, aqui presentes, que são o Professor Olimpio da Fonseca e o Professor Álvaro Difini, dos mais ilustres dentre os meus colegas, apresenta a Vossa Excelência, Senhor Presidente, a expressão do nosso profundo reconhecimento. Reconhecimento também pela honra que nos dá de ouvir o Conselho Nacional de Pesquisas, que me orgulho de dirigir, a propósito de uma questão de tamanho relevo como esta que Vossas Excelências examinam com tanto espírito público e tão evidente desejo de buscar uma solução consentânea com os mais altos interesses nacionais.

Devo esclarecer a Vossas Excelências, Senhores Deputados, que a presteza com que nos foi dado trazer a Vossas Excelências o depoimento do Conselho Nacional de Pesquisas não foi fortuita; resultou da circunstância de têrmos estado recentemente em visita a muitas das mais organizações universitárias do mundo. Vários dos senhores Membros do Conselho Nacional de Pesquisas tiveram, assim, a enchança de verificar aquilo que está sendo praticado nos mais avançados centros da cultura humana.

Sem dúvida, à primeira vista, a palavra do Conselho Nacional de Pesquisas, órgão fundado para promover a investigação científica e tecnológica em todos os domínios do conhecimento, poderia parecer uma intromissão em problema aparentemente estranho às suas finalidades, qual seja o da organização universitária. Entretanto, ao mais leve exame desta questão, verifica-se que o Conselho de Pesquisas no Brasil, como em qualquer outra parte do mundo, não pode encontrar senão na Universidade outra sementeira mais fecunda onde buscar as vocações que deva orientar no sentido da investigação científica e tecnológica. Foi em face desta circunstância que buscamos estudar o problema nos Estados Unidos da América, no Canadá e em várias nações européias.

O Conselho Nacional de Pesquisas já havia, desde há algum tempo, recebido magnífico relatório a respeito d'este assunto, elaborado por três insignes professores: dois d'elles da Universidade de São Paulo, os Senhores Francisco João Maffei e Luiz Cintra do Prado, e um da Universidade de Pernambuco, o Sr. Hervásio Guimarães de Carvalho. Três brasileiros que representam dignamente o Brasil. Depois de examinado esse relatório, por proposta subscrita pela unanimidade dos Membros do Conselho, foi nomeada uma comissão para examinar reforma, ora em curso, do ensino universitária. Já sabíamos perfeitamente, desde os seus pródromos, que esta matéria havia despertado o esclarecido interesse dos nossos legisladores, e já havíamos tido oportunidade, outrossim, de trocar idéias com o eminente brasileiro, Deputado Mauricio Joppert, que, há longos anos, vem debatendo as questões pertinentes à melhoria do ensino universitário no Brasil. Sua Excelência, de há muito, lecionando na legendária Escola Nacional de Engenharia onde, ainda estudante, já era mestre de seus colegas — teve oportunidade de lidar de perto, não só com essa matéria-prima espiritual, que é o estudante, o homem que está formando a sua mentalidade, como também com aquêles que lhe dirige a formação. Sua Excelência conhece perfeitamente bem, como Vossas Excelências, que não é por deficiência do elemento humano que a solução do problema universitário no Brasil não atingiu o desejado aprimoramento. Não nos faltam, mercê de Deus, professores de primeira ordem, e não escasseiam estudante de primeiro plano. O que se faz imperativo, é reorganizar os currículos, os programas, a vida universitária de modo geral, de maneira a permitir que se processe a investigação científica e técnica, naqueles cursos e naqueles estágios do ensino em que pode, legitimamente, ter lugar essa investigação.

A Comissão por nós designada para proceder ao exame d'este momento e crucial problema havia elaborado relatório consubstanciando o resultado dos debates realizados no seio do Conselho Nacional de Pesquisas e, dest'arte, quando o Senhor Deputado Mauricio Joppert se dignou comunicar-me, ontem, o honrosíssimo convite desta Comissão, já tínhamos prontas as considerações que vimos submeter ao alto julgamento de Vossas Excelências. Com permissão de Vossas Excelências vou fazer a leitura d'esse trabalho, de que foi relator o eminente Professor Theodoretto Souto, Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

«Excelentíssimos Senhores Presidente e demais Membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

Atendendo à consulta formulada pela colenda Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, vem o Conselho Nacional de Pesquisas à sua alta presença para submeter-lhe algumas sugestões referentes ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora em estudo nessa Casa Legislativa.

2. Embora não caibam ao Conselho Nacional de Pesquisas atribuições para pronunciar-se sobre muitos dos aspectos da legislação do ensino, foi

êle criado pela Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com a finalidade de «promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento», e o art. 3.º da mesma lei estabelece como de sua competência precípua, em suas alíneas;

«c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bôlsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no País ou no exterior;

d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores;

h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências que considere necessárias à realização dos seus objetivos».

3. É dentro desse espírito e em face do papel essencial que lhe é destinado na orientação dos nossos homens de ciência, que o Conselho Nacional de Pesquisas pede vênica para apresentar sugestões quanto à organização do ensino universitário, uma vez que este é o mais importante manancial de pesquisadores e um dos principais meios em que se deve desenvolver a pesquisa.

4. De fato, a investigação científica, há séculos, é legítimo apanágio das grandes Universidades».

Bastaria lembrar o papel que a formação das universidades, na Idade Média, representou na conservação e propagação da cultura humana. Se não fossem os mosteiros beneditinos, onde, com paciência beneditina, se processou a cópia dos antigos documentos que guardavam os segredos da sabedoria antiga, pode-se dizer que a nossa civilização teria desaparecido com as invasões dos bárbaros. E, segundo o conceito de H. G. Wells; surgiram as universidades. O surto dos mosteiros dos discípulos de São Bento e Cassiodoro das universidades é, sem dúvida, um dos acontecimentos mais relevantes da história da civilização.

Bastaria percorrer os anais das mais antigas sociedades científicas e visitar os laboratórios das Universidades tradicionais, para verificar que às Faculdades Européias e, nos últimos decênios, também às Norte-Americanas, deve a Humanidade a maior parte de sua produção no domínio do pensamento e das suas conquistas na criação e estruturação da Ciência.

Prossigue o Relatório:

«5. Não foi só à luz dos grandes princípios e leis fundamentais, entretanto, que se desenvolveu a civilização; também a aplicação da ciência resultou em novas e não menos preciosas conquistas no domínio das forças da natureza para o serviço do homem. Em particular, a tecnologia assumiu as proporções que hoje nos é dado admirar, em todos os seus aspectos.

6. O desenvolvimento recente de institutos de pesquisa ligados a laboratórios industriais, não obstante a grande amplitude que tem assumido nos últimos tempos, nem por um instante veio diminuir a importância da pesquisa nas Universidades. Pelo contrário, a contribuição delas é cada vez maior e mais profícua: enriquecem dia a dia os nossos conhecimentos e são a principal agências de formação de pesquisadores, profissionais e mestres.»

— É preciso salientar que a tecnologia em que se baseia todo o desenvolvimento da indústria moderna estaria condenada à estagnação, à esterilização, se não fosse o progresso das ciências de base, e estas se adquirem nas universidades. Bastaria tal circunstância para justificar a atenção especial devotada a esse setor do conhecimento.

Continua o Relatório:

«7. Quanto aos pesquisadores, a sua importância poderia ser resumida nas palavras cruciais de Vannevar Bush em «*Science, The Endless Frontier*», o magnífico relatório que tanto influuiu na opinião do Presidente Roosevelt em favor da investigação científica:

«Uma nação que depende de outra no que diz respeito aos novos conhecimentos da ciência básica será lenta no seu progresso industrial e fraca na competição comercial do mundo, mesmo que possua aptidão mecânica.»

Este homem, Vannevar Bush, dirigiu, nos Estados Unidos, a comissão do esforço industrial de guerra, durante a segunda conflagração mundial. Nada mais preciso dizer para salientar a experiência ímpar que pôde ele adquirir no trato dos problemas da mobilização da Indústria e da Tecnologia, de que resultou a vitória da causa para a qual também contribuiu o Brasil.

Sem dúvida alguma, sem diminuir o papel preeminente dos grandes chefes militares na última guerra, é fato perfeitamente histórico — e eu, como militar, me sinto perfeitamente à vontade para o realçar — que as batalhas se decidem, antes de no campo de lutas, nos laboratórios. Foi o que meridianamente expôs John Steelman, no seu relatório ao Presidente Truman, em 1947, quando o Governo Americano estava preocupado com os meios de incentivar a pesquisa científica. Para examinar esse problema, foi nomeada uma comissão, presidida por esse homem ilustre, que, hoje, está ocupando as mesmas funções que, no passado, foram exercidas pelo Sr. Vannevar Bush. O resultado das batalhas é, pode-se dizer, previsto pelo valor potencial da Indústria — e, portanto, da Tecnologia, logo, da Ciência. Foi John Steelman quem, naquele momento, chamou a atenção do povo Americano para esta circunstância: enquanto a América do Norte, que é apontada por todos, e legitimamente, como o país que dá maior contribuição para o desenvolvimento da ciência, estava gastando 1 bilhão de dólares por ano em novas pesquisas, o Governo soviético estava gastando 1 bilhão e 100 milhões. É verdade que o algarismo Americano não incluía as despesas com a Comissão de Energia Atômica. De qualquer forma, o resultado do esforço dos soviéticos todos sabemos: em 10 de julho de 1949 explodiu a primeira bomba atômica na Rússia; em 3 de outubro de 1951, a segunda; e pouco depois, uma terceira. Os Americanos já explodiram cerca de três dezenas, mas não conservam mais o monopólio.

O Senhor Coelho de Souza — De modo que, hoje, não há a menor dúvida sobre a existência da bomba atômica na Rússia?

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Estou convencido de que não há.

O Senhor Coelho de Souza — Faço essa pergunta, porque houve tentativa no sentido de explicar que aquilo tinha sido um «bluf».

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Um dos maiores erros estratégicos é subestimar a capacidade do adversário.

O Senhor Coelho de Souza — Mas não houve esforço no sentido de mascarar esse acontecimento?

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Ao contrário, pelo menos de parte dos técnicos de responsabilidade cujo julgamento é conhecido, e é notório que estão sendo tomadas as medidas preventivas na América do Norte, contra a eventualidade de um ataque atômico.

Prosegue o Parecer:

«8. Ora, o Brasil, além de possuir capacidade técnica ainda em desenvolvimento, apenas inicia seus passos decisivos no campo da ciência básica.»

O Brasil já tinha uma porção de instituições onde se fazia alta cultura. Os trabalhos brasileiros alcançavam projeção internacional. Não preciso citar senão um exemplo único e elucidativo: o Instituto Oswaldo Cruz, sàbiamente dirigido pelo meu ilustre colega aqui presente, o Professor Olímpio da Fonseca. Em qualquer parte do mundo onde se cultive a Biologia, são tôdas conhecidas as investigações originárias da Casa de Oswaldo Cruz. Como isso não é monopólio de nenhuma instituição, mas simplesmente o resultado da firme decisão de trabalhar e produzir, está claro que aquilo até hoje feito no Instituto Oswaldo Cruz, que foi o pioneiro da verdadeira pesquisa no Brasil, há de se fazer, e se está fazendo, em muitas outras instituições. E não só em terras cariocas. Para isso está contribuindo o Conselho Nacional de Pesquisas.

Continua o Parecer:

«9. Quanto aos profissionais, médicos, engenheiros, etc., há muito que as nações mais adiantadas se esforçam pelo seu aperfeiçoamento, em cursos para graduados e com a instituição do doutoramento, para isso concedendo bôlsas e auxílios de tôda espécie. Nesses programas de aperfeiçoamento, é dada especial importância a um trabalho bem dirigido de pesquisa que, em determinadas circunstâncias, pode ser convertido numa tese.

10. A vantagem dessa orientação reside tanto no resultado objetivo da pesquisa, como na formação intelectual e profissional do homem. Por isso, Mac Ilvain, supervisor do Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento Industrial da Atlantic Refining Company, mostra-nos que o método desenvolve o espírito crítico no indivíduo, e recomenda que se insista em «fatos e não em opiniões».

— Peço atenção especial para êsse fato. O autor citado é o Diretor de pesquisas, não de uma repartição pública, mas de uma instituição privada, e muitas dêste tipo têm notoriamente produzido tanto para a ciência como os mais oficializados institutos do mundo. Isso prova que a produtividade dos esforços bem orientados resulta da vontade de realizar e não é monopólio dos órgãos estatais.

Segue o Parecer:

«... Cultiva-se dessa forma a personalidade, a iniciativa e a capacidade de produção do homem. Isto é de interesse tanto maior entre nós, quanto os nossos métodos de ensino secundário levam fàcilmente os alunos à memorização, à passividade intelectual e à falta de confiança nos próprios recursos.

11. Finalmente, no que diz respeito à formação do professor, é indispensável que esta se realize, não só pela prática do ensino, como, principalmente, pela aquisição progressiva e direta da ciência, o que vale dizer, pelos trabalhos de pesquisa científica.

12. Para o exercicio das suas múltiplas funções, no ensino e na pesquisa, o mestre deve percorrer uma carreira onde encontre meios e orientação para construir sua mentalidade e dar provas gradativas de progresso. É a lei natural da evolução; é o caminho certo, tanto mais que a vocação para o magistério se manifesta, quase sempre, entre os moços, cujas energias podem ser dêsse modo convenientemente orientadas e aproveitadas, em ambientes adequados, evitando-lhes os esforços desnecessários e os sérios defeitos de auto-didatismo e da improvisação.

13. Dentro da carreira do magistério superior, que é uma necessidade, também é mister que se exija a produção científica, sem o que, dificilmente poderá o professor concorrer realmente para a formação de profissionais e pesquisadores. Para transmitir a ciência, deve senti-la diretamente e adquirir o método científico pela própria elaboração».

— Não é, aliás, outra a causa de ser o progresso científico, no mundo inteiro tanta vez conseguido através dos professores. Quem percorrer as páginas dos «Chemical Abstracts», por exemplo, ou de outras revistas centrais que resumem as últimas conquistas da ciência e da tecnologia, verificará freqüentemente a autoria de um professor e seus colaboradores e, sobretudo, se trata de trabalho de «equipe». Já passou a época em que um Aristóteles era capaz de abranger a universalidade dos conhecimentos humanos; isso foi há 23 séculos. Passou, também, a época em que um Descartes ou um Newton ou um Leibniz podia abranger toda a filosofia natural. Presentemente, aqueles que conseguem focalizar a sua inteligência num determinado setor são os que se tornam mais fecundos na prática, porque quem pretender abranger a universalidade dos conhecimentos lhes ficará unicamente à superfície.

Do Parecer:

«14. Ressalta, pois, a importância capital da investigação científica nas Universidades. Têm elas, como especificou Zook na Conferência do Ensino Superior, realizada em Paris em 1939, três finalidades principais: *transmitir, conservar e fazer progredir a Ciência*. De forma nenhuma, na ocasião em que se vai proceder à revisão das nossas leis de ensino, poder-se-ia desprezar uma dessas finalidades, até hoje mantida em segundo plano, entre nós, porém na realidade de valor primordial: o *progresso da ciência*».

— As nossas Universidades muito têm produzido no sentido de transmitir a Ciência e conservá-la; mas a sua contribuição para o terceiro objetivo, que é o progresso da Ciência, não corresponde à quota desejável.

Constitui problema essencial o aumento do número de laboratórios em que se processem a pesquisa e o progresso da Ciência.

Prossegue o Parecer:

«Se não insistirmos por todos os meios nesse importante problema, condenaremos nossas Universidades às condições apontadas por Bernard Houssay: «Não me cansarei de repetir que as universidades que não investigam são sub-universidades; caminham atrás das melhores, carecem de originalidade, vivem na rotina, não possuem personalidade».

15. Entretanto, as providências preconizadas não poderiam ser plenamente conseguidas, nem produziriam os frutos que delas se esperam, se perdurasse a rigidez burocrática hoje existente na organização do nosso ensino superior.

Nenhuma lei deveria ser promulgada que não reconhecesse o devido valor das congregações das escolas superiores e dos especialistas que souberam conquistar altos postos no magistério; ninguém mais que eles está em condições de dirigir o ensino».

— E não a burocracia que emperra a ação dos homens de Ciência, que impede a aplicação das verbas destinadas à Ciência, que não permite aos cientistas; aos chefes de laboratórios que contratem a tempo útil, cientistas estrangeiros para vir trazer-nos as luzes do seu conhecimento. Isso é o que todos os dias estamos vendo e é o que devemos pôr a nu diante de Vossas Excelências, porque a educação está nas mãos de Vossas Excelências.

Prossigue o Parecer:

«Qualquer p \tilde{e} ia que se pretendesse estabelecer à liberdade de cátedra em t \acute{o} das as suas legítimas manifestações, viria ferir em cheio os princípios cardiais da democracia, e seria nociva por cercear a espontaneidade, que é o fundamento da produção intelectual.

16. Aliás, é Jean Perrin quem assevera: «O país que não se esforça por dar à ciência o lugar que lhe corresponde e o prestígio merecido aos que a cultivam, mais cedo ou mais tarde se transformará em colônia».

17. No Sexto Congresso da Associação Internacional de Professores Universitários, realizado em Nice, no mês de setembro de 1951, o Professor La Salis, da Escola Politécnica de Zurich, teceu os seguintes comentários, aprovados e aplaudidos por todos os presentes, que representavam vinte e duas nações: «A Universidade, cujas três finalidades são essencialmente o ensino da ciência, a pesquisa científica e a educação»...

— Outra definição dos objetivos da universidade: podem variar os outros termos; a pesquisa, porém, se inclui em todos eles.

Prossigue o Parecer:

«... precisa de liberdade para preencher eficientemente essa função triplíce. A independência em relação a qualquer autoridade que lhe seja estranha é indispensável ao progresso da ciência». E adiante: «A autonomia e a liberdade científica são essenciais para que a Universidade possa contribuir para o progresso da civilização, a melhoria da vida humana e a educação de homens livres, conscientes de suas responsabilidades».

18. Não se deseja, evidentemente, uma anarquia; sempre devem existir autoridades superiores que estabeleçam os princípios básicos, em suas linhas gerais, e decidam os grandes problemas em última instância. No mais, entretanto cada universidade e, dentro dela, quanto possível, cada faculdade, deve possuir o máximo de autonomia. Esta, uma das principais recomendações do Congresso de Reitores realizado no mês de maio último em São Paulo. Esse, o justo anseio da quase totalidade dos professores universitários.

19. É imprescindível que se modifique a atual organização do nosso ensino superior, que é anacrônica, aferrada a princípios e orientações que, mesmo nos países de onde provieram, já se acham de há muito superados.

A ausência de flexibilidade dos nossos currículos e programas de ensino, cuja alteração depende de infundáveis delongas burocráticas, é responsável por notórias deficiências.

20. É sabido que os governos de quase todos os países civilizados criaram organismos nacionais para fomentar a pesquisa científica; os resultados a tal ponto ultrapassaram as próprias esperanças que hoje, não só os governos como inúmeros particulares, destinam verbas consideráveis a tais organismos».

— Os Estados Unidos da América neste momento estão despendendo, mais de 2 bilhões de dólares anualmente com a pesquisa. E o Canadá está gastando, só com o Conselho Nacional de Pesquisas, que também faz pesquisas atômicas, cerca de 30 milhões de dólares por ano, em média, afora certos créditos de natureza secreta que são concedidos de tempos em tempos para determinadas construções. A França, também, acaba de dar um grande exemplo, votando um crédito vultoso para atender a essa questão: mais de 3 bilhões de francos. É, realmente, admirável esse esforço da França, sobretudo nas atuais circunstâncias.

Visando as mesmas finalidades, criou o Brasil um Conselho Nacional de Pesquisas, cuja ação já se vem fazendo sentir em vários setores da Ciência e da Técnica. Também ele procura à medida de seus recursos e à semelhança de seus congêneres, incentivar e desenvolver a investigação científica nas Universidades, sem que isso importe, de forma alguma, em ingerência na vida universitária.

Sua ação, não pode e não deve ser diretamente exercida, senão em casos excepcionais, e por solicitação da própria Universidade.

É fato reconhecido em todo o mundo que tais instituições só devem desempenhar, perante as Universidades, ação estimulante e orientadora, decidindo apenas quanto às normas gerais e à distribuição de suas próprias verbas, o que é, aliás, doutrina pacífica em nossa legislação, a qual, ao fixar as atribuições de incentivo, auxílio e colaboração do Conselho Nacional de Pesquisas, determina que este «acompanhará a realização das correspondentes atividades a cargo das instituições a que conceder auxílio financeiro, sem que isso, no entanto, importe em interferência nas questões internas dessas instituições, ou em suas investigações científicas» (Art. 3.º, § 2.º, da Lei n.º 1.310, de 15-1-1951).

O meu eminente colega Diretor do Instituto Oswaldo Cruz, Professor Olímpio da Fonseca, acaba de me transmitir um bilhete, assinalando que o orçamento do Instituto Pasteur, de Paris, para 1952 é de 1 bilhão e 400 milhões de francos. A Ciência Francesa está, assim, de parabéns.

Continua o Parecer:

«21. A administração dos trabalhos de pesquisa realizados nas Universidades cabe, pois, ao respectivo corpo docente e às autoridades universitárias, e a eficiência desses trabalhos depende da organização e da legislação do ensino. Assim, no momento em que o assunto está sendo alvo de atenção especial por parte da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, julga o Conselho Nacional de Pesquisas de conveniência seja apresentada, a essa ilustre Comissão, a sugestão de serem considerados, como princípios essenciais ao bom andamento das pesquisas nas instituições universitárias, os itens discriminados a seguir:

I) A pesquisa científica é uma das mais relevantes funções das Universidades. Não somente deve ela ser realizada em institutos especializados, como integrada no próprio ensino superior.

II) A realização das pesquisas científicas nas Universidades tem como condição primordial a existência de um corpo docente devidamente preparado e recrutado, digno da relevante função social que desempenha no terreno do magistério e da investigação científica.

III) Como clima necessário ao estímulo e desenvolvimento da pesquisa científica, é imprescindível a existência de condições condignas de remuneração dos professores e pesquisadores, bem como de uma organização administrativa suficientemente flexível para que não fique tolhida a liberdade de investigação, elemento essencial ao progresso da ciência».

— Nesta discriminação está feita, primeiramente, uma definição de princípios. A seguir, uma exposição dos corolários que deles decorrem. Por questão de método adotamos essa divisão.

D) parecer.

«22. Desses princípios, decorrem disposições que os ilustres legisladores, aos quais está afeta a tarefa, saberão integrar convenientemente no texto

legal em discussão. Dentre essas, ressaltam as seguintes, que o Conselho Nacional de Pesquisas considera de relevância:

a) concessão da máis ampla autonomia possível às Universidades e, dentro delas, às Congregações das Faculdades, inclusive quanto à elaboração dos respectivos currículos, programas de ensino, normas para verificação do aproveitamento e planos de pesquisa;

b) instituição da carreira do magistério superior, com o doutoramento como etapa inicial, e exigência de investigação científica original como elemento relevante para o acesso aos postos superiores;

c) revisão do atual processo de realização de concursos para provimento das cátedras do magistério superior, estabelecendo-se sistema de seleção mais amplo, mais eficiente e mais objetivo, que leve em conta as atividades didáticas e de pesquisa dentro da carreira do magistério, sem que fique impedido o acesso às cátedras de valores excepcionais estranhos à carreira»;

— Para não fechar a porta aos vultos excepcionais que possam aparecer e que estejam em condições de lograr acessão ao professorado, foi muito discutida, a propósito do problema de recrutamento de professores, a organização dos concursos. Todos sabemos que, em muitas universidades estrangeiras, não existe concurso, porque, quando vaga uma cadeira, já se sabe, de regra, quem deva ocupá-la. É que essas universidades já têm os seus pesquisadores, professores em situação ainda intermediária na escala de acesso, homens que já deram prova da sua capacidade de ensinar e de fazer progredir a ciência. No nosso caso, porém, por medida de prudência, não devemos dar um salto brusco, que o nosso meio ainda não comporta, mesmo porque poderíamos expor as citadas às aventuras do filhotismo. Estou usando esta linguagem, porque o meu dever é o da lealdade de propósitos.

O *Senhor Coelho de Souza* — Vossa Excelência, quer pela sua autoridade, quer pela condição em que está falando, pode e deve falar nestes termos. Além disso, está ferindo um problema que existe em nossa terra, como comprova este exemplo, que é uma triste lição a nossa geração: a juventude da Universidade do Rio Grande do Sul está em greve há três ou quatro meses. Trata-se de um protesto contra a forma como têm sido preenchidas, conquanto que a título interino — mas nós sabemos que, no Brasil, as únicas coisas definitivas são as interinas — as cátedras da universidade de Porto Alegre. As cátedras têm sido preenchidas exclusivamente pelo critério do filhotismo, com aproveitamento de pessoas que tinham sido reprovadas em pequenos concursos realizados em outras escolas. Alguns foram nomeados professores, quando tinham feito exame vestibular, mas abandonaram a escola pela impossibilidade de acompanharem o curso. Como abandonaram na condição de alunos, voltaram na condição de professores. Na Faculdade de Filosofia de Porto Alegre, verificou-se isso em avultado número nos últimos meses, o que deu como resultado o protesto coletivo da juventude universitária.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Eu ignorava completamente esse fato. Não tive a intenção de fazer nenhuma referência específica, porque estou falando em termos gerais.

Enfim, decorre isso de que o Brasil está em fase de desenvolvimento e ainda não atingimos à maturidade em vários terrenos. Não faz mal. Em compensação, teríamos motivos sobejos para não trocar por nenhuma outra a gente nossa: se temos os nossos defeitozinhos, outros os têm maiores. Esse mal do filhotismo não é privilégio do Brasil; *grassa uebi et orbi*, desde Adão e Eva...

O *Senhor Coelho de Souza* — E nós protestamos justamente por amor ao nosso país.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Não estou indagando das causas; estou, apenas, considerando os efeitos, aquêles que se manifestam em relação ao problema que nos interessa aqui. Aachamos que ainda é cedo para, no Brasil, fazermos como, por exemplo numa Universidade Americana ou Inglesa.

Continua o Parecer:

«d) incentivo ao regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva às respectivas especialidades, para professores e assistentes, e facilidades de aperfeiçoamento, especialmente por meio de viagens de estudo, realizadas mediante concessão de bôlsas ou programas de intercâmbio de professores»;

— Esta é uma questão que dia a dia assume caráter de maior oportunidade, porque, se algo existe sobre a terra que seja de âmbito verdadeiramente internacional, é a Ciência. A Arte conserva muito mais os fatores locais. A Arte é capaz de perpetuar a tendência de uma época num dado lugar. Quando alguém admira um quadro de certo grande pintor, ou admira uma grande obra arquitetônica, ou se extasia diante de uma catedral gótica, sente, ali, toda a grandeza da quadra a que pertenceu a obra. Quer dizer que a Arte tem muito do espírito localizado no espaço e no tempo, que ditou a sua elaboração. A Ciência, não. Um teorema de geometria não tem nacionalidade. A gente diz teorema de Pitágoras, por exemplo, mas apenas por veneração à obra do homem que dizia que as «coisas são números», que acreditava que tudo tinha como uma etiqueta numérica. Ele dizia isso cinco séculos antes de Cristo, e vinte e cinco séculos depois se veio a descobrir o número atômico. Cada átomo está marcado com um número. A definição atual para o elemento é esta, que no fundo, se rediga a Pitágoras: é a substância que tem um número atômico e um só.

A Ciência, à proporção que progride, se torna mais fértil em exemplos da fecundidade e mesmo da necessidade da cooperação entre os cientistas de vários países.

Conclui o Parecer:

«e) estabelecimento de condições administrativas que tornem fácil a admissão ou contrato de pessoal para realização de pesquisas, atendidos os pendores vocacionais demonstrados e as realizações anteriores nesse terreno.

Rio de Janeiro, 23 de julho de 1952.

a) *Álvaro Alberto*

Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas
Professor Catedrático da Escola Naval

Theodoreto Souto (Relator)

Professor Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo

F. J. Maffei

Professor Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo

Olympio da Fonseca Filho

Professor Catedrático da Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil

Francisco de Sá Lessa

Professor Catedrático da Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil

Alvaro Difini

Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul

J. Batista Pereira

Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul

Djalma Guimarães

Professor Catedrático da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais.

J. Costa Ribeiro

Diretor Científico do Conselho Nacional de Pesquisas,
Professor Catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil

Octávio A. L. Martins

Diretor Técnico do Conselho Nacional de Pesquisas,
Técnico de Educação do Ministério da Educação e Saúde.»

— O disposto na letra «e», que acabei de ler, é um dos pontos de maior interesse, porque muita pesquisa tem deixado de ser completada, ou iniciada por não terem sido ultimados em tempo útil os contratos dos que deveriam executá-la, e isso devido aos entraves burocráticos. Ainda há pouco tempo, o Professor Olímpio da Fonseca referiu perante o Conselho Nacional de Pesquisas um caso perfeitamente típico ocorrido no Instituto Oswaldo Cruz, que perdeu assim um dos melhores pesquisadores. É verdade que esse pesquisador, pessoalmente, lucrou em remuneração, por isso que, ao invés de 8 mil cruzeiros mensais, passou a 30 mil, alhures.

Ao encerrar as considerações que, em nome do Conselho Nacional de Pesquisas, tenho a honra de transmitir a Vossas Excelências, peço aos nobres Deputados indulgência para as minhas falhas e também para os arroubos de quem só pode invocar para atenuá-los a consciência de estar trabalhando pelo bem de nossa Pátria. Vossas Excelências, melhor do que eu saberão engrandecê-la. Muito obrigado. (*Muito bem; muito bem. Palmas.*)

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — A Comissão de Educação e Cultura recolhe como precioso subsídio o conjunto de sugestões oferecido pelo Conselho Nacional de Pesquisas. Dirijo-me, agora, pessoalmente, ao Almirante Álvaro Alberto, para talvez surpreendê-lo com uma parte do nosso programa: é hábito, durante essa nossa coleta de opiniões, submeter os autorizados cooperadores da nossa obra a uma cordial sabatina. Naturalmente, alguns Deputados presentes desejam elucidar este ou aquele ponto. De modo que, se Vossa Excelência estiver de acôrdo, vamos iniciar essa parte do nosso programa.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — É mais uma honra que Vossas Excelências me conferem.

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — Então vou dar a palavra, primeiro ao Deputado Otávio Lôbo.

O Senhor Otávio Lôbo — Excelentíssimo Senhor Almirante Álvaro Alberto, ouvi religiosamente a preleção magistral que Vossa Excelência acabou de produzir nesta Comissão, e fiquei realmente muito satisfeito, porque Vossa Excelência focalizou principalmente a parte do ensino superior, que é justamente a que mais interessa, sobretudo a mim, que sou o relator da matéria nesta Comissão.

Tenho a impressão de que há um desvio no objetivo da educação nacional, principalmente no setor do ensino secundário. Tive oportunidade de fazer esse reparo quando da última palestra que tivemos nesta Comissão, em que falou o Professor Lourenço Filho sobre diretrizes e bases da educação nacional. Lembrei, então, àquele Professor que a orientação a seguir no nosso ensino primário é, acima de tudo, a alfabetização, e que o objetivo do ensino secundário deve ser a formação da cultura nacional, não, como se faz atualmente, o preparo do estudante para os cursos superiores. Do mesmo modo, o ensino superior, o ensino universitário deve visar principalmente a divulgação e a conservação da ciência e da cultura, bem como o preparo para os cursos técnicos especializados nas escolas de doutores. O principal fim da universidade é a pesquisa.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — É consolador ouvir isso de Vossa Excelência.

O Senhor Otávio Lobo — Vemos, assim, que a espinha dorsal da educação nacional está, digamos, torcida, tanto no ensino primário, como no secundário e no superior. Perguntaria então a Vossa Excelência: qual seria o meio, na esfera do ensino superior, de melhorarmos, com a lei de bases e diretrizes da educação, o objetivo do nosso ensino? Na verdade, não quero dizer que a universidade do Brasil já deva fazer principalmente a pesquisa. Não. Mas a maior parte das universidades brasileiras estão desviadas dos seus rumos, tirante talvez a Universidade de São Paulo, onde, de fato, existe certo pendor para a pesquisa. O atual centro de cultura, pelo menos no ponto de vista médico, é realmente São Paulo, justamente porque a Universidade tem visado a formação de técnicos e pesquisadores.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Vossa Excelência tocou no ponto crucial da questão. Para poder-se ensinar convenientemente medicina é necessário que se tenha ao lado da escola um hospital. Junto da cátedra deve haver sempre o laboratório. O Professor Maurício Joppert bem o compreendeu, tanto que foi o primeiro a introduzir entre nós o estudo experimental da matéria em que é mestre — Portos de Mar. O que devemos fazer, neste momento, é realizar aquilo que o «Ratio Studiorum» mandou fazer desde os alhores do século XVII: pesquisar. Essa foi a função dos maiores professores que têm havido sobre a terra — os Jesuítas, nos dois gloriosos séculos que se seguiram à Renascença, em que eles assumiram a direção do ensino da ciência a fim de harmonizá-la com o Cristianismo. Devido, porém, à hipertrofia materialista do século XIX, e a escravização do homem à máquina, desencadearam-se as crises que têm conturbado a formação espiritual da ocidentalidade.

Pugnamos, aqui, pelo esplendor da cultura humana naquilo que ela tem de mais nobre e de mais alto, sem ficarmos jungidos à tirania do «complexo tecnológico» de Patrick Gedds, «eotecnico», e paleotecnico», seja o «neotecnico» de Lewis Mumford.

Não adiantaria têmos grandes escolas para formar profissionais, se eles fossem incapazes de, por si mesmos, ser os monitores do progresso da ciência e da cultura. É por isso que o Conselho Nacional de Pesquisas sentiu que lhe tocava, no momento, o imperativo de juntar a sua voz ao câro daqueles que estão pugnando na mesma cruzada.

O Senhor Otávio Lobo — Senhor Almirante fico muito satisfeito com a resposta de Vossa Excelência, que pode ser assim resumida: seleção do professor no ponto de vista científico e técnico, não esquecendo naturalmente o ponto de vista patriótico, cívico e moral, que, afinal, têm grande valor; e o reparo de nossas escolas superiores, de nossas universidades, para que elas possam ter campo para pesquisas. Sabemos bem que a maior

parte das nossas universidades não têm laboratórios; elas agem como que no vácuo.

Dou-me por satisfeito, Senhor Presidente.

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Deputado Lauro Cruz

O *Senhor Lauro Cruz* — Senhor Almirante Álvaro Alberto, ouvi com particular entusiasmo a palavra de Vossa Excelência e a contribuição preciosa que traz a esta Comissão, por seu intermédio, o Conselho Nacional de Pesquisas. Tenho que expressar o meu aplauso ao Poder Público pela criação desse Conselho. Trata-se de fato de uma instituição que se fazia necessária para a análise dos problemas que Vossa Excelência examinou ainda há pouco.

Tenho para mim que alguns êxitos da Faculdade de Medicina de São Paulo, cujos bancos frequentei, se prendem em grande parte àquela condição que foi estabelecida para a cadeira básica, isto é, a de tempo integral, ou seja, um professor pago convenientemente para ensinar e para pesquisar. A experiência nesse terreno exigiria, por certo, a criação de um órgão que viesse incentivar o espírito de pesquisa. Creio mesmo que maior tempo ao ensino e à pesquisa deveriam dar também aqueles professores que lecionam cadeiras ainda não de tempo integral. Há pouco, tratamos da necessidade de um hospital junto a uma faculdade, mas que adianta esse hospital, se ali não estiver o professor, fora das horas de aula, para acompanhar os alunos no exame dos doentes? Os alunos precisam de guia, porque o mestre é um guia, os alunos precisam de quem lhes abra a mente para que aprendam a pesquisar e a estudar.

Em nossa terra, o Poder Público deve realmente criar as suas instituições para o ensino e para a pesquisa, mas as verbas devem ser votadas quer para os estabelecimentos oficiais, quer para os particulares que desejem colaborar.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Nesse terreno, a Faculdade Paulista de Medicina pode servir de modelo: está produzindo admirável obra de pesquisa, que nada fica a dever aos estabelecimentos oficiais congêneres.

O *Senhor Lauro Cruz* — Aproveito a oportunidade para dizer que estou ligado a essa Escola, ao seu corpo de professores.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Congratulo-me calorosamente com Vossa Excelência por uma honrosa investidura, da que me é dada a feliz oportunidade de ter conhecimento.

O *Senhor Lauro Cruz* — Muito grato a Vossa Excelência. Quando estava defendendo a tese de que o Poder Público deve amparar as instituições particulares, ia precisamente referir-me à Faculdade Paulista de Medicina, que realmente tem recebido favores do Poder Público. Mas lá mesmo, precisamente no seu primeiro ano de trabalho e de esforços para completar aquela obra, Vossa Excelência não sabe as angústias que sentimos pela deficiência de um aparelhamento mais amplo, mais completo. O professor tinha de ensinar sem poder demonstrar por experiência aquilo que estava afirmando de uma cátedra. Espero que essa boa vontade continue, não só com relação à Faculdade Paulista de Medicina, mas também quanto a todos os estabelecimentos particulares. Tenho a grande esperança de um dia merecer, não direi pessoalmente, porque é a Escola que estará recebendo, uma contribuição desse Conselho para a cadeira de laboratório a cuja direção me encontro.

O *Senhor Otavio Lobo* — E que esse auxílio venha para as faculdades do Norte também.

O *Senhor Lauro Cruz* — Se aceitei, nobre Almirante Álvaro Alberto, o convite para ocupar uma cadeira no Parlamento, foi até certo ponto

desejando desenvolver aqui uma atividade que viesse de algum modo resolver uma parte dos problemas de algumas faculdades no campo da educação e da pesquisa em nossa terra. E se depender de lei, Vossa Excelência pode contar, senão com uma grande experiência, que não a tenho ainda, pelo menos com o meu esforço sincero.

Recentemente, o Congresso federalizou muitos estabelecimentos de ensino superior no país. Não quero criticar, nem defender opinião contrária a essa adotada pelo Parlamento. Parece-me, porém, que essa medida em parte estava ligada à dificuldade que os professores passavam por não serem remunerados convenientemente. E assim se transferiram da esfera estadual para a federal muitas faculdades. Será que o Estado não está empenhado em desenvolver o ensino e amparar os que ensinam? Por certo. O fato, porém, é que veio pesar sobre o erário federal o sustento de muitas faculdades que deveriam estar a cargo do erário estadual a que pertencem.

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — Permite Vossa Excelência um esclarecimento? (*Assentimento do orador*). Fui sempre um apaixonado desse caso. Como Vossa Excelência sabe, venho da Legislativa passada, época em que se fez grande número de federalizações. Quero, pois, aproveitar esta oportunidade para dizer que fui vencido em todos os casos, não porque manifestasse má vontade, nem porque deixasse de reconhecer os propósitos dos autores da federalização. Eles queriam, com isso, dar uma remuneração à altura dos homens que ensinavam nas escolas superiores. Até aí de acordo. Onde eu divergia e era vencido era na forma de realizar esse objetivo. O meu ponto de vista era outro, era que se subvencionassem todas as escolas com quantias suficientes a condignamente remunerarem os professores, mas também ao desenvolvimento das atividades no ensino, porque a simples federalização, com a melhoria dos vencimentos dos professores não era de molde a garantir o progresso do ensino superior no país. A subvenção, a meu ver, era a solução ideal. Acredite, entretanto, Vossa Excelência o seguinte: presentes quase todos os professores de uma universidade de um dos maiores Estados da Federação, todos foram contrários ao meu ponto de vista num pedido de palavra que lhes fiz.

O Senhor Lauro Cruz — Obrigado a Vossa Excelência.

Senhor Almirante Álvaro Alberto, um problema se apresenta, quer para o Poder Público, quer para os estabelecimentos, quer para os estudantes: termina um jovem determinado curso, trazendo na sua alma o ideal de prosseguir, de estudar, de pesquisar, e nem sempre encontra as possibilidades para isso. Vossa Excelência falou em bolsas, mas elas são temporárias. O aluno vai fazer um curso no exterior, ou mesmo no Brasil, e depois não pode prosseguir, por falta de recursos. Na maioria das vezes é o que acontece. De modo que, em nossa terra, talvez muita vocação, muito idealismo seja altamente prejudicado pela falta dessas possibilidades de ordem econômica. Se depender do Congresso, desta Comissão realizar alguma coisa nesse sentido, Vossa Excelência pode contar com os nossos fracos préstimos e com o nosso entusiasmo.

Quanto ao mais, só me resta agradecer pessoalmente a palavra confortadora que o Conselho Nacional de Pesquisas, por seu intermédio, trouxe a esta Comissão. Que o idealismo que anima essa entidade sirva de exemplo a quantos desejem realmente realizar um ideal na vida, contribuindo para o desenvolvimento da cultura e da ciência, para glória da pátria e para o bem da humanidade, que é, afinal, o último e o mais nobre ideal. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Muito obrigado a Vossa Excelência pelas bondosas palavras e também pela enchança que me dá de trazer ao seu e ao conhecimento dos seus ilustres pares desta Comissão que

o Conselho Nacional de Pesquisas está de há muito tempo preocupado com o problema que Vossa Excelência acaba de focalizar: a regulamentação da lei que criou o Conselho prevê, inclusive, que sejam tomadas medidas assecuratórias da estabilidade do pesquisador e da pesquisa. O Conselho Nacional de Pesquisas, levando principalmente em conta considerações paralelas a essas que Vossa Excelência tão judiciosamente acaba de expender, está elaborando um projeto para organização de um quadro de pesquisadores. Não, porém, um quadro burocrático. O Conselho Nacional de Pesquisas já tem em elaboração um trabalho nesse sentido, porque a hora presente exige, em primeiro lugar, a formação de um quadro de técnicos. A primeira coisa que estamos fazendo é tratar do problema humano, porque estará sempre em plano mais elevado do que os de ordem material, sejam de equipamentos os mais requintados, sejam de qualquer outra ordem.

Ora, justamente esse foi o motivo que nos levou há pouco, ao estrangeiro, e nos prendeu, durante seis meses, num circuito através dos principais centros de cultura Americano, Canadenses e Europeus. O alvo dessas nossas viagens de estudos foi estabelecer as condições que se possam adaptar ao caso brasileiro, porque não poderíamos por exemplo, escolher a solução Americana e enquadrá-la rigidamente no caso brasileiro.

De forma que, neste momento, com firme resolução, devemos enviar gente para estudar nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França, na Itália, na Alemanha, no Canadá, e mais onde se fizer necessário, pois é obviamente preferível não ficarmos adstritos a uma única fonte. Devemos mandar brasileiros cultos e patriotas para o estrangeiro e dar-lhes o nosso solícito apoio, para que façam tranquila e proveitosamente os necessários cursos e doutoramentos. Essa medida é complementar da vinda de Mestres consumados para aqui fazerem escolas.

Devemos considerar, também que, quando um bolsista retorna ao Brasil, deva ter todo o amparo do Estado, a fim de que, livre dos cuidados materiais possa aplicar em nossa terra o que aprendeu.

Espero, portanto, que Vossas Excelências, dentro de algum tempo, tenham oportunidade de se manifestar também sobre esse problema, que constitui uma das preocupações máximas do Conselho Nacional de Pesquisas. Já existe mesmo uma comissão nomeada para isso, e que está colhendo dados, e estamos esperando agora que chegue o Professor Luiz Cintra do Prado, de sua viagem aos Estados Unidos, Canadá e Europa, a fim de concluirmos nossos estudos. Bem como o Coronel Orlando Rangel esse Professor mostrasse em seus Relatórios ao Conselho, encantado com o ressurgimento italiano, com o soergimento da França e com o formidável esforço construtivo da Alemanha. Em suma, a Europa é a velha fonte nutriz da inteligência.

O Senhor Coelho de Souza — Dos países devastados pela guerra, o que está recuperando mais lentamente é o Brasil.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Na Europa, as árvores ontem ceifadas pelos projéteis estão rebentando em brotos robustos e, amanhã, estarão florindo e voltando a produzir frutos opimos.

Temos, presentemente, no Brasil, alguns dos maiores sábios do mundo que vieram a convite, da Academia Brasileira de Ciências uns e do Conselho Nacional de Pesquisas outros, tomar parte no Simpósio de Física e trabalhar conosco.

Ainda há pouco o Deputado Otávio Lobo lembrou que não devíamos esquecer o Norte. Não esquecemos, tanto que do Relatório do Conselho Nacional de Pesquisas consta a idéia da fundação do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Não poderemos admitir que tão grande extensão do território nacional permaneça com suas potencialidades, de modo geral, ignoradas. Cumpre ao Conselho Nacional de Pesquisas, dentro de sua esfera

de atribuições, empreender a investigação científica de acôrdo com um plano firmado.

O *Senhor André Araújo* — Talvez um pouco mais do que dois terços do território nacional.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Talvez.

Aquela área constitui atração para possíveis apetites, alienígenos. Quando estive na Comissão de Energia Atômica, das Nações Unidas, foi-me dado observar certa mentalidade que se desenvolveu modernamente entre representantes de países de vário matiz político: acham inadmissível que permaneçam inexplorados imensos territórios, enquanto noutros escasseiam os meios de subsistência e as matérias primas para alimentar o progresso dos povos.

Daí os ensaios de nova doutrina, postulando um princípio de internacionalização das riquezas básicas da terra, o Urânio e o Tório — e, dentre elas, em nossa era.

Essa curiosa tendência foi objeto de medidas acauteladoras por parte dos eminentes brasileiros Leão Veloso, Oswaldo Aranha e João Carlos. Muniz, como chefes de nossa Delegação, e deu muita dor de cabeça a quem neste momento tem a honra de ser ouvido por Vossas Excelências.

Com o advento do Conselho Nacional de Pesquisas, estamos cuidando de estudar os meios de aproveitarmos tencnicamente nossas riquezas, especialmente atômicas. Temos obrigação de fazer isso, sob pena de parecermos ao conjunto do gênero humano como indignos das riquezas de que a natureza nos dotou.

Além disso, êsse é o caminho mais aconselhável e mais seguro — o único mesmo, talvez — para salvuardarmos o nosso futuro, empreendendo nós mesmos, com recurso a ciência estrangeira quando necessário o aproveitamento das nossas imensas potencialidades, o que a um tempo, nos dará prosperidade, força e prestígio.

Para êsses altos objetivos, há de contribuir, dentro de sua órbita de ação, o Conselho Nacional de Pesquisas.

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Deputado Coelho Souza.

O *Senhor Coelho de Souza* — Senhor Almirante, registrando de início a honra e a autoridade da presença de Vossa Excelência aqui, desejaria solicitar um esclarecimento; a letra «c» das conclusões diz:

«revisão do atual processo de realização de concursos para provimento das cátedras do magistério superior, estabelecendo-se sistema de seleção mais amplo, mais eficiente e mais objetivo, que leve em conta as atividades didáticas e de pesquisa dentro da carreira do magistério, sem que fique impedido o acesso às cátedras de valores excepcionais estranhos à carreira.»

Parece-me que êste início atende perfeitamente à nossa realidade, porque o Brasil não chegou ainda ao grau de madureza política — e emprego política no sentido clássico do termo — para dispensar a formalidade do concurso, que, sem embargo de tôdas as suas deficiências, ainda é o melhor processo de seleção e da preservação da cátedra na nossa terra. De outro lado, entretanto, não é possível dispensar a cooperação de todos êsses homens eminentes que estão em disponibilidade no mundo, como êsses a que Vossa Excelência se referiu e que vieram tomar parte no Simpósio. De sorte que a minha pergunta é no sentido de saber como julga o Conselho possível associar êsses dois processos indicados na letra «c».

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Sem dúvida, Senhor Deputado, quando existir no país, ou fora dêle, algum nome que, pela sua projeção,

pela sua significação, pelas suas aptidões excepcionais, se imponha para assumir a regência de determinada cadeira, poderá exercê-la, desde que haja o consenso, digamos, unânime, da congregação. Não se poderá dispensar naturalmente o pronunciamento da congregação, porque, conforme Vossa Excelência terá verificado da leitura que tive a honra de fazer, todo o fundamento da organização da universidade como a entendemos está no regime da autonomia. A universidade deve ser uma autarquia, para poder realmente ser eficiente. Essa autarquia, em matéria de currículos e programas, está na dependência da sua congregação. Está claro que um caso de dispensa de concurso será excepcional, e se amanhã surgisse aqui um Newton ou um Lagrange, estou certo de que, por exemplo, o Deputado Maurício Joppert, como ornamento que é da congregação da Escola Nacional de Engenharia, tudo faria para assegurar tão desejável colaboração, por si mesma «lors concurs».

Não me parece necessário, porém, que se invôquem sômente homens de gênio, como os que citei. Um professor que alie a inteligência e ao saber a faculdade de fazer escola, inflamar a alma dos discípulos, transfundindo-lhes o fogo sagrado da Ciência e da Pesquisa, eis o professor de que necessitamos e cujas qualidades concurso algum poderia apurar e ainda menos criar.

O *Senhor Coelho de Souza* — Não acredito que possa haver nenhuma dúvida a êsse respeito. É evidente que ninguém, a não ser aquele que conservasse, por milagre, o mandarinato do concurso, pode ter dúvidas a respeito do aproveitamento de um homem desses. O aspecto que me preocupa no momento é o legisferante. De sorte que Vossa Excelência acha, então, que o projeto de bases e diretrizes deveria apenas consagrar o princípio de que, dentro de ampla autonomia, cada universidade resolva de acôrdo com o processo firmado pela sua congregação?

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Justamente; assim como ela deve ter plena faculdade para organização dos currículos, deve ter também franca liberdade para escolher, sob sua responsabilidade, aqueles que nela devam lecionar.

O *Senhor Coelho de Souza* — Estou satisfeito e agradeço a Vossa Excelência.

O *Senhor Otavio Lobo* — Eu queria pedir mais um esclarecimento, Senhor Almirante. Essa questão do concurso de vultos eminentes pode ser resolvida perfeitamente sem vir de encontro a nossa legislação, porque sabemos que, pela Constituição, o professor catedrático só pode sê-lo por concurso. Aliás, êsse concurso dá ao professor vitaliciedade na cátedra.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Já sei onde Vossa Excelência vai tocar: no contrato, não é verdade?

O *Senhor Otavio Lobo* — Perfeitamente. A Constituição não proíbe que se contratem professôres.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Vossa Excelência encontrou exatamente uma elegante solução para o caso.

O *Senhor Otavio Lobo* — Principalmente havendo autonomia das universidades.

O *Senhor Coelho de Souza* — Quero fazer a ressalva de que essa solução do contrato é naturalmente a que me ocorreu, mas sabemos que, no Brasil, muitos professôres — e estou falando com a experiência da minha terra — depois que logram obter a cátedra por meio do concurso, desinteressam-se, transformam aquilo em rotina, fossilizam-se. Tanto assim que muitos países adotaram o processo de renovação de concurso em cada período de 10 anos. De sorte que a solução do contrato fica embaraçada pela presença do homenzinho que está fixado ali na cadeira, sem estudar, sem aprofundar os

seus conhecimentos, sem mesmo ir à escola. O problema que se me deparou, pois, seria o de conciliar a necessidade de renovação, de progresso científico com a presença de homens rotineiros e fixados na cadeira. Mas a resposta dada por Vossa Excelência no sentido de que isso é assunto da alçada da congregação satisfaz perfeitamente.

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Sr. Alvaro Difini.

O *Senhor Alvaro Difini* — Excelentíssimo Senhor Presidente, Senhores Deputados: não fôra a minha experiência de 29 anos de cátedra, não me animaria a falar neste recinto, pela pequenez em que me tenho diante da grandeza de Vossas Excelências. (*Não apoiados*). Não vou fazer o relato ordenado da questão universitária no país; vou apenas examinar alguns pontos dessa imensa colcha de retalhos. De início quero afirmar que, praticamente, não existem universidades no Brasil, mas aglomerados de escolas superiores, que, em vez de matéria cimentada, têm em volta de si muralhas chinesas. Não falo agora de coração: orgulho-me de ter sido aluno e de ser professor da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Acho, porém, que a legislação superior deveria tender no sentido de que não mais as escolas, as unidades universitárias, mas os institutos, os departamentos especializados, promovessem o contacto de todos aquêles que cultuam a mínima especialidade. O Brasil é grande demais e diversas são as condições mesológicas para se ter um padrão rígido em que se moldem as coisas do ensino. Daí decorre a necessidade de uma autonomia administrativa, financeira e didática nas universidades, e não só quanto a currículos, mas quanto a tôdas as outras questões concernentes ao próprio ensino.

Um ponto saliente na questão é o problema das nossas faculdades de filosofia, que devem ser, necessariamente, a cúpula de tôdas as universidades. Mas, nessa fase de iniciação, o problema, ao menos no sul, foi este: houve escolas para as quais concorreram elementos fracassados nas provas de ingresso em outras escolas. Acho, pois, que deve haver um trabalho no sentido de elevar essas faculdades de filosofia brasileiras, porque aquela finalidade inicial de formação do professor secundário já quase é passado, algumas disciplinas, como físico-química não são lecionadas em cursos secundários.

O *Senhor Coelho de Souza* — O decreto que criou e organizou as faculdades de filosofia entre nós estabeleceu que a formação de professores secundários seria coisa de segundo plano. Entretanto, invertemos: elas se transformaram em estabelecimentos exclusivamente para preparar, não direi professores, o registro de diplomas na Divisão de Ensino Secundário.

O *Senhor Lauro Cruz* — Mas a formação de professores não deixa de ser da mais alta importância, pois se o curso de humanidades é básico.

O *Senhor Coelho de Souza* — Mas essa não é a finalidade única das faculdades de filosofia.

O *Senhor Lauro Cruz* — Entretanto, elas não podem ser consideradas assim de tão secundária importância.

O *Senhor Coelho de Souza* — Mas a cultura desinteressada é a primeira finalidade das faculdades de filosofia.

O *Senhor Mauricio Joppert* — No fim de contas, faculdades de altos estudos.

O *Senhor Coelho de Souza* — Mas que também se destinam à formação de professores.

O *Senhor Alvaro Difini* — De fato, o nobre Deputado Coelho de Souza tem toda a razão: a formação de professores do ensino secundário, embora seja um dos objetivos das faculdades de filosofia, não é a finalidade precipua

dêsses estabelecimentos. Devemos convir, no entanto, que é bastante importante, tão importante quase como formar pesquisadores. Mas, eu, por exemplo, que também leciono numa faculdade de filosofia, me vejo num dilema: não sei como conduzir a turma, porque estou formando professores e estou formando pesquisadores. É quase impossível conduzir um curso nesse duplo sentido. Tenho a impressão que se devem separar êsses dois setores. Criar escolas normais superiores para formação do ensino secundário, ficando as faculdades de filosofia unicamente com o dever de desenvolver a ciência.

O SENHOR ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — A verdade — e foi o que observei nas universidades canadenses e americanas — é que de regra, não são propriamente os alunos, ainda em fase de formação, que têm o encargo de fazer pesquisas; a pesquisa é uma função essencial dos «post-graduated», como lá se chamam. Uma vez completado o seu currículo escolar é que o indivíduo adquiriu a necessária soma de conhecimentos, a maturidade mental para poder devotar-se proficuamente e trabalhar numa tese, por exemplo, de Mestre em Ciência, Doutor em Ciência ou Doutor em Filosofia. De forma que a pesquisa é assim como um estágio complementar do currículo, guiado pelos mesmos professores. É de notar-se a influência que, na vida prática, resulta da espécie do doutoramento.

O *Senhor Alvaro Difini* — Focando agora o papel do professor, podemos dizer que êsse papel é triplo: o professor deve transmitir conhecimentos, deve selecionar vocações e desenvolver aptidões. Quer dizer, êle deve fazer escola. Durante o curso, é desenvolvido no aluno o espírito científico, o método científico. Terminado o curso, guiado pela mão do professor, êle fará seus primeiros trabalhos originais.

Ora, para que o professor possa exercer essas três funções, não é possível outro regime para êle senão aquêle criado pelo Conselho Nacional de Pesquisas, que é o regime de dedicação exclusiva. Não é o regime de tempo integral, porque êsse regime, no Brasil, tomou mais ou menos o aspecto do cidadão que tem chapa branca: não precisa estar trabalhando, mas tem que estar à disposição durante aquêle horário. O regime de dedicação exclusiva permite que o astrônomo, por exemplo, leciono astronomia. Por dedicação exclusiva devemos entender: não fazer outra coisa fora do ciclo restrito dos seus interesses especializados. Isso só é possível com uma remuneração condigna, porque sob êsse regime não mais poderá o professor exercer outras funções. Esta é uma das razões por que em São Paulo a situação está melhor. Lá, o professor catedrático ganha cerca de 19 mil cruzeiros por mês, mas em regime de dedicação exclusiva.

Sobre a questão de seleção do professor, não se está contra o professor, nem se poderia estar, por motivo de legislação e constituição.

Focando, agora, praticamente, o assunto do concurso, vemos aí apenas duas vantagens: primeira — a prova de resistência física do candidato durante uma semana.

A êsse respeito sucedeu, em Pôrto Alegre, o seguinte caso: havia quatro candidatos a uma cátedra — para a qual, aliás, não era necessário concurso, porque fatalmente seria escolhido o Dr. Ernest Waimant, com trabalhos realizados na América do Norte. No entanto, como homem de critério, êsse cidadão preparou-se com afinco para o concurso. Ao chegar à última prova, de Didática, êsse candidato teve uma síncope e caiu deitado ao chão. Ora, como a Lei manda falar durante 50 minutos improrrogáveis e irredutíveis, o Presidente da banca não sabia como proceder a princípio, mas resolveu, afinal, investir-se da função de juiz de box e deu 10 segundos para o candidato levantar-se. Contou; o candidato não se levantou, e perdeu por nocaute. (*Risos*).

O *Senhor Coelho de Souza* — Vossa Excelência, no entanto, com o espírito científico que tem, sabe que de um caso isolado não se pode inferir uma

regra. Ademais, êsse processo, que realmente é irracional, pode ser dirimido por uma simples disposição da congregação, desde que as universidades tenham a autonomia que devam ter.

O *Senhor Alvaro Difini* — E foi justamente êsse o pensamento vitorioso na discussão havida no Conselho Nacional de Pesquisas: distribuir as provas atuais por tóda a gama da carreira de professor. Por exemplo, na última etapa de professor de certa categoria, nas cátedras, é desnecessário pedir provas da sua competência prática, quando êle conduziu durante longos anos o curso prático. Quer dizer, distribuir as provas pelas diversas posições da carreira de professor.

Entrando na parte que toca aos alunos, entendemos que o aluno deve fazer na escola a sua profissão, mas com assistência do professor. Achamos que, em resumo, o mal do Brasil, em questão de ensino, é um só — excesso de velocidade. Se pudéssemos pôr um tacômetro em cada professor e em cada aluno, esta situação atual havia de melhorar. O professor dá uma aula correndo, porquê dali a poucos minutos deve dar aula noutros colégios. O aluno, da mesma forma, tem de sair às pressas do colégio, porque tem obrigações lá fora. Todo mundo está correndo. De forma que o mal é excesso de velocidade.

E não podemos ficar adstritos sômente ao ensino superior; devemos ir até ao ensino secundário. Como bem disse o Deputado Otávio Lobo, o ensino secundário, aqui, é feito unicamente como preparação para galgar os cursos superiores, a ponto de ensinar-se aos alunos, nos próprios colégios oficiais, as perguntas habituais de pessoas que costumam fazer parte nas bancas em tal ou qual escola.

O *Senhor Lauro Cruz* — Publicam fascículos com os programas que caíram em todos os exames de modo que possam ser repetidos apenas com variações numéricas.

O *Senhor Mauricio Joppert* — Êste ano, tive ocasião de comentar as questões formuladas num concurso para admissão a uma escola em que um dos professôres havia feito perguntas tiradas de um livrinho seu adotado em diversos colégios. Foi um sucesso para os alunos das escolas em que o livro fôra adotado. Os outros candidatos, porém, foram reprovados em massa. Acontece que as respostas constante da *chave* do livro estavam erradas também. Fiz a respeito um comentário no «Diário Carioca», e pensei que alguém me viesse responder; até hoje, porém, nem uma palavra.

O *Senhor Lauro Cruz* — Não havia resposta. (*Risos*).

O *Senhor Alvaro Difini* — Via de regra, os concursos de habilitação a tódas as escolas superiores do Brasil, versam matéria que o aluno vai receber depois de ingressar no curso. De forma que o candidato tem que adivinhar conhecimentos. Eu, que tenho, como já disse 29 anos de cátedra, não sei se passaria no exame de entrada de algumas escolas superiores do Brasil.

Esta era a contribuição que desejava prestar a êste debate, contribuição sem brilho, mas resultante de observações feitas durante longos anos de professorado.

O *Senhor Coelho de Souza* — Contribuição muito rica em experiência, e é o de que precisamos atualmente.

O *Senhor Alvaro Difini* — Muito obrigado a Vossa Excelência.

Era o que desejava dizer, Senhor Presidente. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — Agradecemos a contribuição do Professor Alvaro Difini. Dou a palavra, a seguir, ao Deputado André Araujo.

O Senhor André Araujo — Senhor Presidente, não me sentiria bem, se me retirasse daqui sem dizer duas palavras de congratulações, em nome do povo do Amazonas, que represento nesta Casa, ao ilustre Professor Almirante Alvaro Alberto, pelas suas palavras a respeito da criação do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Posso afirmar, como Deputado daquela terra, que o povo amazonense, ao tomar conhecimento de que será criado esse Instituto, possivelmente em substituição a outros internacionais, há de sentir-se presa de justificada satisfação. Assim, como brasileiro, sentindo como senti os problemas da cultura da minha terra, os problemas da cultura universitária, expostos nesse magnífico relatório lido por Vossa Excelência, quero demonstrar-lhe a nossa fé e o nosso entusiasmo na ciência do Brasil representada por Vossa Excelência neste momento.

Eram as palavras que desejava proferir. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra c Sr. Mauricio Joppert.

O Senhor Mauricio Joppert — Senhor Presidente, Senhores Deputados, meus senhores: não quero tomar muito tempo, que a hora já vai adiantada, e os grandes assuntos já foram expostos e debatidos.

Desejo, primeiramente, agradecer a Sua Excelência o Presidente Eurico Sales as referências bondosas que fez a meu respeito, e ao Almirante as palavras ainda mais bondosas a mim dirigidas durante a sua exposição. O Almirante Alvaro Alberto é suspeito, porque somos amigos talvez de 40 anos.

É muito interessante o temperamento desse nosso visitante: é um sábio que ri, um sábio de bom humor, bom humor que ele não perde nas horas mais amargas da vida. É homem que trabalha 24 horas por dia. Quando se cansa de ciência, deriva para as artes, para a música, para a poesia, para filosofia.

Confirmando o que eu disse, quero citar uma passagem da sua vida, e também da minha. Conheço o Almirante Alvaro Alberto desde quando era tenente, e então já era dado a pesquisas. Após grandes trabalhos, criou um explosivo que teve grande desenvolvimento industrial. Numa das experiências, sofreu um acidente muito grave. No dia seguinte, fui visitá-lo. Estava envolvido em gase, todo queimado, os olhos cheios de estilhaços de petardos. Para qualquer pessoa, a manifestação de vida seria um minuto de dor. Pois bem, ele me recebeu com uma risada dessas que temos ouvido durante esta conversa, e disse que iria continuar as experiências. Esta a fibra do grande brasileiro que estamos ouvindo.

Nestes debates, fui citado como professor. De fato, sempre me dediquei a essa profissão, e o que exerci, na engenharia, foi como um derivativo da minha especialidade de professor. Conheço bem os segredos do ensino, e não tenho ilusões sobre ele. Dediquei grande parte da minha vida a procurar aperfeiçoar o ensino entre nós. Nesse sentido, fiz uma viagem aos Estados Unidos da América, unicamente com o intuito de observar o ensino da engenharia dos grandes centros americanos.

Nós, no Brasil, não temos uma tradição universitária; estamos improvisando. Por isso que ouse dizer que não há espírito universitário entre nós. O Professor Difini, agora mesmo, nos disse que as nossas universidades não passam de agregados de escolas. Elas começaram assim, porque nos faltou a tradição universitária. Penso, porém, que devemos insistir, e acabaremos criando um ambiente universitário moderno no Brasil. Sim, porque as velhas universidades européias são muito diferentes das universidades inglesas e americanas, que têm uma individualidade própria. Penso que, seguindo uma corrente mais moderna e mais eficiente, de acordo com a vida atual, devemos

acompanhar o exemplo americano, porque a minha convicção — resultante de observações feitas na Europa e nos Estados Unidos da América — é a de que, na América do Norte é onde o ensino está mais bem pôsto. Tanto assim que o Almirante Alvaro Alberto acabou de citar o caso da França, que faz sacrifícios para modelar «de fond en comble» o seu ensino superior.

Ainda há poucos dias, o Deputado Eurico Sales teve ocasião de visitar os laboratórios da nossa Escola Nacional de Engenharia, e é o que devemos ter em tôdas as escolas superiores, porque o ensino moderno, como explicou o Senhor Almirante em resposta a uma pergunta do Deputado Otávio Lobo, é um ensino de laboratório. Esclareço que o laboratório de ensino de uma universidade não é o laboratório de pesquisas; pode servir, mas o seu principal objetivo é ensinar aos alunos a fazerem métodos de observação, porque todo o progresso da ciência se fez através do aperfeiçoamento dos métodos e dos meios de observação. Cito o caso do progresso da matemática, que se fez numa época em que não havia laboratório. O interesse da humanidade no momento — fim do século XV e começo do século XVI — era o navio e a arte de navegar. Isto criou a matemática, a geometria, a mecânica.

O SENHOR ALMIRANTE ALVARO ALBERTO — A mecânica foi fundada para resolver o problema da trajetória do projétil no vácuo, e se tratava de um problema de defesa. Infelizmente, a história da guerra está intimamente ligada à história do progresso humano, por mais paradoxal que seja.

O Senhor Mauricio Joppert — A estabilidade do navio levou à criação da teoria do navio, cujo nome ainda trai a sua origem. E a criação de teoria de curvatura de superfície em matemática pura levou a astronomia à navegação. E os problemas que eram formulados aos grandes espíritos da época, os esforços para resolvê-los, desenvolveu o espírito de pesquisa matemática, que foi notável nessa época; êle levou à criação da geometria analítica.

É interessante citar êsses dois grandes espíritos da humanidade: Fermat e Descartes, a que já se referiu o Almirante Alvaro Alberto. Fermat foi um homem de acuidade extraordinária. Advogado, mas dado a estudos da matemática e da física, êsse homem lançou problemas que, dizem as más línguas, tinha resolvido, mas, se isso aconteceu, as soluções perderam-se e não foram encontradas até hoje. As proposições, entretanto, são verdadeiras. Há um prêmio para quem demonstrar o teorema de Fermat. Êsse teorema é muito particular a todos nós, no curso: sabemos que $A^2 + B^2 = C^2$, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos. Generalizando, porém, êsse teorema, substituindo o expoente 2 por um número inteiro qualquer, o teorema de Fermat é a demonstração de que essa igualdade só é possível para $N = 2$. Não é possível números inteiros e positivos. Pois bem, verifica-se que é assim, demonstra-se em casos particulares, mas a demonstração geral ainda hoje não se achou.

Problemas de físico-química ventilados por Fermat só foram explicados recentemente pela física nuclear. Isso mostra o grande espírito que foi êsse homem. Êle ligou-se com Descartes, que foi outro espírito matemático, mas que talvez não tivesse a acuidade matemática que tinha Fermat. De vez em quando, Fermat corrigia soluções que Descartes tinha dado de problemas de geometria. Descartes, porém, tinha o espírito filosófico, de modo que nenhuma descoberta de Fermat teve a projeção que teve a descoberta da geometria analítica. Êsse simples conceito, de que, quando um ponto descreve uma curva, as suas coordenadas guardam entre si uma relação determinada, foi a chave, a célula máter da geometria analítica e da matemática moderna. Foi êsse problema, descoberto por Descartes, que permitiu a Newton a criação do cálculo. Agora, a questão estava de tal modo em evidência, ou, como

se diz em jôgo de crianças, estava de tal forma «quente» que dois grandes espiritos resolveram no mesmo momento e com métodos diferentes. Mais tarde, demonstrou-se que, filosoficamente, eram iguais, mas, na aparência, houve uma polémica terrível e ainda há dúvida se Newton conhecia os trabalhos de Leibnitz, ou se esse conhecia os trabalhos daquele.

Leibnitz tinha um espirito filosófico superior ao de Newton. Mas houve outro gênio que assombrou o mundo nessa época e em tôdas as épocas posteriores ainda assombra — foi Leonard Euler, que Augusto Conte chamou «o mais fecundo dos grandes geômetras. Penso que não se pode elogiar mais um homem do que dizer isso. É difícil passar pela geometria, pelo cálculo superior, pela mecânica, pela física, sem encontrar diversos teoremas de Euler. O Segundo Tratado de Teoria do Navio é escrito por ele. Vemos, portanto, que o que provocava o desenvolvimento da matemática era justamente a preocupação do navio, da estabilidade do navio e da navegação.

Nessa época, porém, para pesquisar, bastava papel, lápis, ou uma pena. Hoje, não se pode pesquisar assim. Daí o aperfeiçoamento da astronomia, que levou à criação do telescópio e do espectroscópio, que permite descobrir o segredo da substância de que é feita os astros. Isto é, de alguns casos, porque de outros essa substância é tão estonteante que, para nós, atinge o aspecto de um milagre.

A mecânica de Newton mostrava que a estrela Sirius tinha uma companheira cuja densidade era cerca de 50.000 vezes a da água. Quando surgiu a teoria da relatividade, procurou-se controlar essa suspeita com o desvio do raio luminoso chamado «efetio de Einstein» e constatou-se. Havendo, pois, a coincidência das duas verificações, não há mais dúvida sobre isso. De como, porém, será constituída a matéria? Haverá átomos, ou será uma condensação? Os electrons estarão ligados aos núcleos? Não se sabe.

Naquela época, no entanto, só os homens de gênio podiam fazer descobertas, e o aperfeiçoamento dos meios de observação, da experimentação é que permite, hoje, que homens dotados de menor centelha possam também fazer as grandes descobertas. Acho que a Universidade deve permitir a pesquisa, encaminhar-se para a pesquisa, mas não é essa a sua grande finalidade. O grande objetivo da Universidade é a conservação da cultura e, sobretudo, o encaminhamento para a evolução.

Num artigo que escrevi há poucos dias, observava eu que, se o discípulo representa o amanhã, o mestre não pode ser o passado, não pode ser o ontem; tem, pelo menos, que ser o presente, deve estar com a sua cultura permanentemente atualizada. Não é possível conceber um professor que, depois de obter uma cadeira, só leia jornais e improvise as aulas. Um dos grandes males do nosso ensino é a falta de caráter do professor, se me permitem a expressão, porque considero isso uma indignidade, um roubo feito à Nação.

O Senhor Coelho de Souza — Sei de um professor da Faculdade de Medicina de Pôrto Alegre que compareceu a uma aula, na primeira semana, unicamente, e no dia do encerramento dos cursos, chegou à turma e disse: como os senhores sabem, estudamos os 45 pontos, essa é a matéria do exame. Veja Vossa Excelência que lição moral deu esse professor aos seus alunos.

O Senhor Mauricio Joppert — E que exemplo. Contudo, talvez ele tenha sido eleito paraninfo da turma. São certos fracassos que, tenho a certeza, uma fiscalização enérgica acabará removendo. Felizmente, o estudante de hoje é mais exigente do que aquêle de anos atrás. Temos, hoje, uma mocidade trabalhada por essas campanhas políticas, mas conduzida, por isso, a estudar certos problemas que interessam à vida das nações, à vida internacional e social dos povos. É, pois, uma mocidade mais esclarecida, e essa gente é que está reagindo, como se vê por essa greve do Rio Grande do Sul.

Verificamos que não é só na Câmara Municipal desta cidade que se fazem os grandes escândalos de nomeações. No setor do ensino, ainda que pareça incrível, ainda há desses casos. Certa vez, numa reforma do ensino, nomearam para professor um cidadão que, durante 30 anos, não lecionou nada. Os casos que se passavam nas aulas dele, eram repetidos como anedotas por toda a escola. Pois esse homem, durante 30 anos, infelicitou uma cadeira, que era uma das de maior responsabilidade para o ensino moderno da engenharia. Felizmente, hoje as coisas estão mudadas e a um professor novo a cadeira está muito bem entregue.

Quando estive nos Estados Unidos da América, isso foi durante a guerra, percorri várias escolas e não encontrei um só professor da minha cadeira, que é Portos de Mar. É verdade que, lá, essa cadeira é militar, mas, em algumas universidades, há o curso de engenharia e transporte, onde essa cadeira é ministrada, juntamente com a de Melhoramentos de Rios. Mais tarde, pude verificar por que não havia encontrado um só professor nas escolas que visitei: estavam-se fazendo os preparativos para a invasão da Europa e todos os professores haviam sido convocados para fazer pesquisas em laboratórios e estudar a construção do porto de desembarque das tropas. Isso mostra que, na guerra moderna, os militares conduzem a batalha, mas são os laboratórios que lhes dão os meios para vencê-la.

Meus senhores, não quero retardar mais a nossa sessão, que já vai longa, mas quero registrar a oportunidade que tivemos de ouvir o Almirante Alvaro Alberto, que, incontestavelmente, é um dos grandes brasileiros vivos, é um homem que tem as honras de almirante, mas ganha o soldo relativo a um posto abaixo. Isso é quase um escândalo no Brasil, porque, em geral, as remunerações são superiores ao cargo que o indivíduo ocupa. O Almirante Alvaro Alberto é um brasileiro digno entre os mais dignos, já pelo seu feito moral, já pela sua cultura, já pelo seu entusiasmado amor ao Brasil. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SENHOR PRESIDENTE EURICO SALES — Meus senhores, estamos, agora, no ponto do encerramento dos nossos trabalhos, que foram, realmente, de excepcional utilidade. Isto é, se não houvesse o lado exaustivo que impusemos ao Almirante Alvaro Alberto, mas que ele aceitou com o seu sorriso permanente.

Necessário se torna dizer a Vossa Excelência, Senhor Almirante, que a Comissão de Educação e Cultura, quando teve que enfrentar esse problema de traçar novos rumos à educação nacional, não quis fazê-lo por si só; entendeu que deveria recolher os melhores administradores entre os mais capazes, a fim de que a sua obra refletisse exatamente os anseios do povo brasileiro. De modo que Vossa Excelência, vindo aqui em atenção ao nosso convite, deu prova exuberante do seu interesse pelas questões fundamentais do Brasil. A educação é, sem favor, o elemento primordial do desenvolvimento de um povo, e o subsídio trazido pelo Conselho Nacional de Pesquisas foi por nós recebido e será levado na devida conta. Pode Vossa Excelência ficar certo de que, se a Comissão de Educação e Cultura vier amanhã a falhar nos seus altos objetivos, não será por falta nem de idealismo, nem de patriotismo dos seus membros. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

Está encerrada a sessão.

PROJETO DE LEI QUE ACOMPANHA A EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Título I

DO DIREITO A EDUCAÇÃO

Art. 1.º A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola. Parágrafo único. O direito à educação será assegurado:

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

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

III — pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos;

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

a) redução progressiva, até final extinção, das taxas e emolumentos das escolas oficiais;

b) outorga de vantagens aos estabelecimentos que admitam alunos gratuitos ou de contribuição reduzida;

c) assistência aos alunos que dela necessitarem, sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviços médicos e dentários;

d) concessão de bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral, ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares;

V — pela gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, para quantos revelando-se aptos, provarem falta ou insuficiência de recursos.

Título II

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 2.º A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I — no sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, de modo

a assegurar o integral desenvolvimento do individuo e seu ajustamento social.

II — no sentido da solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos, fortalecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.

Título III

DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Art. 3.º Compete ao poder público federal e aos poderes locais assegurar o direito à educação, nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura.

Art. 4.º As atribuições da União, em matéria de educação e cultura, serão exercidas pelo Ministério da Educação, ressalvados os estabelecimentos de ensino militar.

Art. 5.º Ao Ministro da Educação, como responsável pela administração federal do ensino, incumbe velar pela observância desta lei e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos departamentos e serviços instituídos para esse fim.

Art. 6.º Cabe ao Conselho Nacional de Educação:

a) assistir o Ministro da Educação no estudo dos assuntos relacionados com as leis federais do ensino e bem assim no dos meios que assegurem a sua perfeita aplicação;

b) emitir parecer sobre as consultas que os poderes públicos lhe endereçarem, por intermédio do Ministro da Educação;

c) opinar sobre a concessão de auxílios e subvenções federais aos estabelecimentos de ensino e outras instituições culturais;

d) sugerir aos poderes públicos, por intermédio do Ministro da Educação, medidas convenientes à solução dos problemas educacionais;

e) baixar instruções sobre a execução de programas de ensino a que se refere o art. 27, n.º VII;

f) elaborar o seu regimento interno e exercer as demais atribuições que a lei lhe conferir.

Parágrafo único. As decisões do Conselho Nacional de Educação dependem de homologação do Ministro da Educação para que produzam efeito legal.

Art. 7.º O Conselho Nacional de Educação, cujo presidente nato será o Ministro da Educação, terá quinze membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, dos quais três serão especializados em ensino primário, três em ensino de grau médio e três em ensino superior.

Parágrafo único. De dois em dois anos cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Em caso de vaga, o substituto terminará o prazo do substituído.

Título IV

DOS SISTEMAS DE ENSINO

Art. 8.º A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 9.º A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos Territórios, e bem assim o da ação federal supletiva, que se estenderá a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 10. O sistema federal e os sistemas locais poderão abranger todos os graus de ensino e todos os tipos de instituições educativas, devendo porém, os últimos dar preferência ao desenvolvimento do ensino primário e médio.

Art. 11. É da competência dos Estados e do Distrito Federal estabelecer, em seus territórios, as condições de reconhecimento das escolas primárias, e, acima dos padrões mínimos fixados pelo C.N.E., as do ensino médio, assim como orientá-las e inspecioná-las, salvo se se tratar de estabelecimentos mantidos pela União.

§ 1.º O reconhecimento das escolas de grau médio pelos governos dos Estados e do Distrito Federal será comunicado ao Ministério da Educação, e nêle registrado, para o efeito da validade dos certificados e dos diplomas que expedirem.

§ 2.º Os serviços educacionais dos Estados e do Distrito Federal promoverão a classificação das escolas particulares incorporadas ao seu sistema, sobre a base de satisfação dos requisitos exigidos para o seu funcionamento, fazendo-a publicar para conhecimentos dos pais e responsáveis.

Art. 12. São condições mínimas para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) existência de instalações satisfatórias;
- c) plano de escrituração escolar e de arquivo, que assegure a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantias de remuneração condigna aos professores, e de estabilidade enquanto bem servirem;
- e) observância dos demais preceitos desta lei.

Art. 13. O Conselho Nacional de Educação poderá negar ou, a qualquer tempo, cassar, por inobservância dos preceitos desta lei, o registro de reconhecimento concedido pelo Estado ou Distrito Federal a escolas médias, ficando sem nenhum valor os certificados e diplomas que desde então emitirem.

Título V

DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMARIA

Art. 14. As instituições pré-primárias têm por objetivo prestar assistência às crianças de menos de sete anos, e proporcionar-lhes educação adequada.

Art. 15. As empresas que tenham a seu serviço mães de crianças em idade inferior a sete anos, serão estimuladas a organizar e a manter, por si ou em cooperação com os poderes públicos, instituições pré-primárias para crianças.

Título VI

DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Art. 16. O ensino primário, obrigatório para as crianças de sete a doze anos de idade, e passível de ser também obrigatoriamente estendido aos menores de treze e quatorze anos, somente será ministrado na língua nacional.

Art. 17. Para assegurar o cumprimento da obrigação escolar, os governos estaduais, do Distrito Federal e dos Territórios, promoverão:

- a) o registro anual das crianças em idade escolar;
- b) a forma de incentivar e de finalizar a frequência às aulas;
- c) a especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;
- d) os meios de efetivar a responsabilidade dos culpados pela inobservância da lei.

Art. 18. Serão dispensadas da obrigação escolar:

- a) as crianças que obtiverem o certificado de conclusão do curso primário;
- b) as que houverem, durante cinco anos, frequentado regularmente a escola primária;
- c) as que estiverem recebendo educação eficiente no lar, comprovada anualmente em exames perante as autoridades competentes;
- d) as que, por doença ou anomalia grave, não devam frequentar a escola, salvo se existir classe ou estabelecimento que lhes seja adequado.

Art. 19. Para os maiores de quatorze anos, que careçam de ensino primário, haverá cursos supletivos, podendo a lei tornar obrigatória a sua frequência até o limite de idade que estabelecer.

Art. 20. Serão instituídos ou subvencionados, de acordo com as conveniências locais, serviços auxiliares tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural, tais como transporte escolar, internatos rurais, colônias-escolas, escolas ambulantes e missões culturais.

Art. 21. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalharem mais de cem pessoas, serão obrigadas a manter, em articulação com os poderes públicos, ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

Art. 22. Os proprietários rurais, que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades, deverão promover a frequência regular destas às escolas de acesso mais fácil, e ficam obrigados a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.

Art. 23. O ensino primário será ministrado em cinco séries anuais de estudos, prevista para alunos bem dotados, a aceleração que lhes permita recuperar o tempo perdido, em face dos limites de idade estabelecidos nesta lei.

Parágrafo único. As três primeiras séries constituem o curso primário fundamental, e as duas últimas, o curso primário complementar.

Art. 24. Na organização do ensino primário serão observadas as normas seguintes:

I — Condições para matrícula:

- a) idade mínima de sete anos, completos ou a completar até trinta dias após a data do início do ano letivo;
- b) ausência de doença contagiosa.

II — Duração mínima do período de aulas:

- a) duzentos dias letivos no ano, efetivamente computados;
- b) dia com quatro horas de atividades escolares, incluído o tempo destinado a recreio.

III — Programa mínimo, que permita adaptações regionais.

IV — Provas anuais de aproveitamento, sendo as de conclusão de curso organizadas e fiscalizadas, obrigatoriamente, por autoridade escolar.

V — Organização de instituições auxiliares da escola, tais como caixas e cooperativas escolares, bibliotecas infantis e associações de pais e mestres.

VI — Professores e diretores de nacionalidade brasileira, habilitados na forma do Capítulo IV, do Título VII, ou pelo menos, aprovados perante bancas oficiais.

Parágrafo único. O programa da escola primária abrangerá práticas elementares de iniciação no trabalho, adequados ao meio, à idade, e ao sexo, e de forma que desenvolvam a habilidade manual, satisfaçam a tendência infantil para a atividade e ponham a criança em contato direto com a natureza e a realidade econômica e social.

Título VII

DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

Art. 25. A educação de grau médio, que se destina à formação do adolescente pela cultura geral e preparação profissional, far-se-á:

- a) no curso secundário;
- b) em cursos profissionais agrícolas, comerciais e industriais;
- c) nos cursos de formação de professores para o ensino primário.

CAPÍTULO II

DO CURSO SECUNDÁRIO

Art. 26. O ensino secundário terá dois ciclos: o ginasial com quatro séries anuais de estudos e o colegial com duas ou mais séries.

Art. 27. Na organização do ensino secundário serão observadas as seguintes normas:

I — Condições mínimas, cumulativamente exigidas, para matrícula na primeira série do ciclo ginasial:

- a) onze anos de idade completos, ou a completar dentro de 60 dias do início do ano letivo;
- b) conclusão do curso primário complementar;
- c) aprovação em exame de Estado, ou perante banca fiscalizada por autoridade escolar.

II — Condições para matrícula na primeira série do ciclo colegial:

- a) conclusão do curso ginasial; ou
- b) conclusão de curso profissional básico, ou de curso de regentes de ensino primário, um e outro suplementados por aprovação, em exame de

Estado, em tantas disciplinas quantos bastem para que o candidato complete o estudo das disciplinas do ciclo ginasial.

III — Duração do período escolar:

- a) duzentos dias letivos no ano, efetivamente computados;
- b) vinte e uma horas semanais de aulas, além de exercícios obrigatórios de educação física e canto orfeônico.

IV — Disciplinas obrigatórias, que perfaçam em conjunto dezoito aulas semanais:

- a) no ciclo ginasial: português, matemática, geografia e história, especialmente do Brasil, francês, inglês, ciências físicas e naturais e desenho;
- b) no ciclo colegial: português, matemática, história geral e do Brasil, uma língua estrangeira, física, química e biologia.

V — Disciplinas optativas, fixadas pelo poder público federal ou local, e dentre as quais serão escolhidas uma ou duas em cada série, até completar, com as disciplinas obrigatórias, o mínimo de vinte e uma e o máximo de vinte e cinco aulas semanais, não se computando nesse cálculo as horas consagradas à frequência da biblioteca e às atividades extracurriculares. Na disciplina optativa do ciclo colegial serão incluídos o francês, o inglês e o latim.

VI — Classes que não excedam de quarenta alunos.

VII — Seriação das disciplinas e programa básico de cada uma aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

VIII — Obrigação, por parte de cada estabelecimento, de fazer funcionar anualmente pelo menos 70% do total das aulas e exercícios que o calendário escolar atribua a cada disciplina, sob pena de não se realizar a promoção dos alunos.

IX — Frequência obrigatória, só podendo prestar exame final da disciplina o aluno que houver comparecido a 75% das aulas respectivamente.

X — Exame de Estado, ou perante banca fiscalizada por autoridade escolar, para conclusão de cada ciclo.

XI — Obrigatoriedade de atividades complementares que visem à educação moral e cívica, à educação artística e ao desenvolvimento da sociabilidade.

XII — Notas de 0 a 10, equivalendo as médias de 5 e fração a aprovação simples; de 6 a 9,5 a aprovação plena; acima deste limite a distinção, e 10, a distinção com louvor.

XIII — Exigência da aprovação em todas as disciplinas para promoção à série imediata, permitido exame de 2.^a época até duas disciplinas.

XIV — Condições para provimento de cargo de professor:

a) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde exista faculdade de filosofia que, durante seis anos pelo menos haja mantido curso de formação de professores secundários para a disciplina da cadeira vaga, provimento mediante concurso de títulos e de provas, a que só serão admitidos diplomados para o ensino secundário, por faculdade de filosofia, salvo se for negativa a primeira inscrição referente à vaga;

b) nos estabelecimentos oficiais das demais unidades, concurso de títulos e de provas, preferidos, em igualdade de condições, os diplomados para o magistério secundário por faculdade de filosofia;

c) nos estabelecimentos privados, provimento pela forma das alíneas anteriores, ou mediante escolhas de professor secundário registrado no Ministério da Educação, ou licenciado temporariamente pelo poder público local.

XV — Condições mínimas para o provimento do cargo de diretor:

- a) nacionalidade brasileira;
- b) habilitação legal para o exercício do magistério secundário, na conformidade do item anterior.

CAPÍTULO III

DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Art. 28. A educação profissional será dada, a partir da idade de onze anos, em cursos profissionais supletivos, profissionais básicos e profissionais técnicos.

§ 1.º São cursos profissionais supletivos os que ministram educação profissional e, ao mesmo tempo, noções correspondentes ao programa do curso primário.

§ 2.º São cursos profissionais básicos os que ministram educação profissional, em quatro anos letivos, juntamente com o mínimo de quatro disciplinas do ciclo ginasial, a alunos que tenham concluído o curso primário complementar.

§ 3.º São cursos técnicos os que ministrem educação profissional, em três anos letivos, juntamente com o mínimo de cinco disciplinas de caráter cultural, a alunos que tenham concluído o curso profissional básico, ou o curso de regentes de ensino primário, ou o ciclo ginasial.

§ 4.º Os cursos de técnica industrial ou agrícola, de condutor de serviço, de técnica em administração, técnica em contabilidade, de secretário, estatístico, de técnica de propaganda e auxiliar de serviço social, não poderão ser de nível inferior ao dos cursos previstos no parágrafo anterior.

Art. 29. Na organização da educação profissional básica ou técnica, observar-se-ão as normas constantes do art. 27, sobre exame de admissão, duração do ano letivo, seriação das disciplinas, organização de programa, percentagem de aulas e exercícios, frequência de alunos, notas de aprovação, atividade complementares e exame de conclusão do curso.

Parágrafo único. Para o provimento de cargos do magistério nos cursos profissionais, que correspondam a disciplinas do curso secundário, serão requeridas as condições enunciadas no n.º XIV, do art. 27. Para o provimento em cargos de natureza técnica, exigir-se-á diploma técnico de grau equivalente, ou superior, à formação pedagógica realizada em cursos apropriados de faculdade de filosofia, ou de escola técnica.

Art. 30. Os portadores de diploma de curso técnico poderão matricular-se no colégio universitário de escola superior relacionada com o curso técnico que houverem frequentado, desde que completem, em exame de admissão, as condições de ingresso, e satisfaçam às demais exigências legais.

Art. 31. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e de técnicas de trabalho a seus trabalhadores menores.

§ 1.º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2.º Os portadores de carta de ofício, ou de certificado de conclusão de curso de aprendizagem, poderão matricular-se nos cursos profissionais básicos correspondentes, em série adequada ao grau de estudos atingido nos cursos que tiverem feito.

CAPÍTULO IV

DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Art. 32. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á por um dos seguintes tipos de cursos:

a) curso normal regional, que abrangerá quatro séries anuais, pelo menos, após o curso primário complementar com o ensino das disciplinas obrigatórias do ciclo ginásial exceto o de línguas estrangeiras, e formação pedagógica;

b) de escola normal, com três séries anuais pelo menos, após o ciclo ginásial ou de curso de regentes, ou de curso profissional básico, suplementados, estes dois últimos por provas das disciplinas do curso ginásial que não tiverem sido estudadas;

c) de instituto de educação, com duas séries anuais no mínimo, após o ciclo colegial, ou de curso profissional técnico, ou de curso de escola normal.

§ 1.º O curso normal regional expedirá o título de regente de ensino primário; o de escola normal e o de instituto de educação os de professor primário de 1.º e de 2.º graus, respectivamente.

§ 2.º Aplicar-se-á a qualquer dos cursos de formação de docentes para o ensino primário o disposto no art. 27. sobre exame de admissão, duração mínima do período escolar, programa básico, percentagem de aulas e exercícios, frequência de alunos, exames de conclusão de curso, notas de aprovação, atividades complementares e condições para o provimento dos cargos de professor e diretor.

Art. 33. Nos estabelecimentos de formação de regentes ou de professores primários, haverá escolas primárias de demonstração e prática de ensino, convenientemente organizadas para esse fim.

Art. 34. Aos alunos que concluírem o curso normal, ou o de instituto de educação, será facultada matrícula, respectivamente, em colégio universitário de faculdade de filosofia, ou na primeira série da mesma faculdade, desde que aprovados em concurso de admissão e satisfeitas as demais condições legais.

Art. 35. A formação de professores primários especializados em educação física, canto orfeônico, desenho e trabalhos manuais será feita em cursos especiais, organizados nas escolas normais e nos institutos de educação.

Título VIII

DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Art. 36. O colégio universitário destina-se a alunos que, havendo concluído o ciclo colegial, ou o curso técnico, ou o de escola normal, pretendam ingressar em escola superior.

Parágrafo único. Os cursos do colégio universitário, com a duração mínima de uma, e máxima de duas séries anuais, funcionarão anexos às escolas superiores e, por exceção, junto a estabelecimentos de ensino secundário, que apresentem condições satisfatórias, a juízo do Conselho Nacional de Educação.

Art. 37. As condições de matrícula, o currículo e o regime de aulas e de exames do colégio universitário, serão estabelecidos no regimento de cada

escola superior, em que venha a funcionar o colégio, ou aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, quando este funcione junto à escola secundária devendo, em qualquer dos casos, figurar entre aquelas condições, a capacidade do candidato, apurada no concurso de admissão, de redigir corretamente na língua vernácula.

§ 1.º O currículo do colégio universitário constará de quatro a seis disciplinas.

§ 2.º Na organização do curso observar-se-á o disposto no art. 27, sobre duração do ano letivo, percentagem de aulas e exercícios, frequência de alunos, notas de aprovação, e forma de provimento dos cargos docentes.

§ 3.º Os professores de escola superior não poderão lecionar em colégio universitário, que não pertença à sua escola.

Título IX

DO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS DO ENSINO SUPERIOR

Art. 38. O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio e destinado exclusivamente aos que possuem nível intelectual e aptidões adequadas, tem por objetivos:

- a) o desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica;
- b) a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artística;
- c) a habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais.

Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino superior ministrarão cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, e poderão ter o título de escolas ou faculdades.

CAPÍTULO II

DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR

Art. 39. Nos estabelecimentos de ensino superior serão observadas as seguintes normas:

I — Condições mínimas para matrícula na primeira série dos cursos de graduação:

- a) conclusão do curso do colégio universitário, com aprovação plena ou distinta, na média geral, e aprovação em todas as disciplinas;
- b) aprovação em concurso de admissão.

II — Duração mínima dos cursos de graduação:

- a) curso de medicina, seis séries anuais;
- b) curso de direito, de engenharia civil, engenharia industrial, engenharia eletrotécnica, engenharia de minas e metalurgia, química industrial, arquitetura, cinco séries anuais;
- c) cursos de farmácia, odontologia, veterinária, agronomia, ciências econômicas, ciências contábeis, ciências atuariais, e estatística, quatro séries anuais;

d) cursos de bacharelado em matemática, física, química, história natural, geografia, história, ciências sociais, filosofia, letras clássicas e vernáculas, letras modernas, pedagogia, jornalismo, pintura, escultura e outras artes plásticas, de serviço social ou de enfermagem, três séries anuais;

e) outros cursos de graduação com a duração que for fixada, em cada caso, pelo Conselho Nacional de Educação.

III — Duzentos dias letivos efetivamente computados, em cada série anual.

IV — Currículo, que contenha, no mínimo, as disciplinas essenciais ao propósito de cada curso, dispostas em conveniente seriação, e submetido à aprovação do Conselho Nacional de Educação, no caso da escola superior isolada ou à aprovação do Conselho Universitário respectivo, no caso de escola integrante da Universidade.

V — Programa de cada disciplina, organizado pelo professor catedrático e aprovado pela congregação.

VI — Verificação do aproveitamento escolar por processo e em épocas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, podendo os regimentos dos estabelecimentos prever a interrupção definitiva do curso para os alunos que forem reprovados na mesma disciplina, dois anos seguidamente.

VII — Frequência de 70%, no mínimo, às aulas e exercícios práticos, de cada disciplina, como condição para que o aluno possa prestar exames em primeira época, admitindo-se para os alunos não frequentes às aulas teóricas a prestação de exame vago em segunda época.

VIII — Obrigação por parte do estabelecimento, de fazer funcionar anualmente, fiscalizando a frequência, pelo menos 70% do total das aulas e exercícios que o calendário escolar atribua a cada disciplina, sob pena de não se realizar a promoção dos alunos.

IX — Limite de matrícula, em cada série, de acordo com as possibilidades materiais e didáticas da escola, a juízo do Conselho Nacional de Educação, para as escolas superiores isoladas, e do Conselho Universitário respectivo, para as demais.

X — Organização, onde possível, de escolas ou cursos de pós-graduação, para especialização profissional e aperfeiçoamento.

XI — Apoio às atividades estudantis que estimulem o estudo e cultivem as virtudes cívicas e sociais.

XII — Serviços de assistência e de orientação educacional aos alunos.

XIII — Autoridade ao professor para manter a disciplina e o respeito na sua classe, e ao diretor para fazê-lo observar no recinto da escola e em torno da mesma, bem como relativamente a manifestações coletivas do corpo discente.

XIV — Instituição da livre docência.

XV — Instituição da carreira do magistério, subordinada a concurso de títulos e de provas, e compreendendo, na medida das necessidades de cada escola, ou curso, as funções sucessivas de instructor, assistente, professor-adjunto e professor catedrático.

XVI — Escolha do diretor entre os professores catedráticos da escola.

§ 1.º Não será permitida a realização simultânea, pelo aluno, de dois cursos superiores, salvo quando se tratar de especializações de uma mesma carreira, e houver sido prevista a compatibilidade de horários no estabelecimento que as ministre.

§ 2.º Na organização dos cursos de engenharia, as disciplinas que caracterizarem as especializações previstas na letra *b* do n.º II supra serão dispostas nas últimas séries, de modo a permitir ao aluno a escolha da especialidade depois de avançada a sua preparação básica.

§ 3.º O currículo do curso de medicina deverá atender à formação de médico clínico ou cirurgião não especializado, devendo as especializações ser objeto de cursos de pós-graduação, cujo funcionamento somente será permitido em instalações adequadas.

§ 4.º As faculdades de filosofia ministrarão curso de pós-graduação para licença no magistério secundário e normal, segundo as seções didáticas dos cursos de bacharelado que mantiverem, e com a duração mínima de um ano de estudos teóricos e práticos, estes realizados em colégio de demonstração, organizado na forma das instruções que forem baixadas pelo Ministro da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação. Poderão as mesmas faculdades igualmente manter curso de pós-graduação para orientadores educacionais, com estudos teórico-práticos de ano, no mínimo e para cuja matrícula se exigirá o registro de professor secundário ou de ensino normal, e prova de exercício de magistério, no ensino médio, por três anos, pelo menos.

§ 5.º A matrícula em qualquer dos dois cursos indicados no parágrafo anterior precederá estudo de orientação educacional do candidato, para verificação de aptidões e interesses profissionais.

Art. 40. Quando a União, o Estado ou o Município contribuir com 50% ou mais para o custeio de estabelecimento de ensino superior, ao respectivo governo caberá a nomeação do diretor e do vice-diretor, escolhidos de listas triplices, organizadas pela Congregação, mediante votação uninominal em um só escrutínio, salvo se algum dos três mais votados não obtiver pelo menos cinco votos, quando se processará novo escrutínio.

Art. 41. O professor catedrático será nomeado mediante concurso de títulos e de provas, no qual se atenderão às seguintes normas:

I — condição mínima para inscrição: diploma de escola superior em que o candidato haja estudado a disciplina da cadeira em concurso e prova de cinco anos de atividade posterior dedicada à especialidade;

II — idoneidade moral e profissional dos candidatos, julgada pela Congregação;

III — três provas, pelo menos, escolhidas entre prova escrita, defesa de tese, prova didática e prova prática;

IV — banca examinadora constituída de representantes da Congregação, e, em maioria, de professores, ou outros especialistas, estranhos a ela;

V — julgamento por meio de valores numéricos de cuja média resulte, para cada examinador, a classificação dos candidatos;

VI — aprovação do parecer da banca examinadora pela Congregação, exigindo-se dois terços desta para rejeitar o voto unânime daquela e maioria da Congregação na hipótese contrária, nessa como no outro caso, apenas podendo votar os professores catedráticos e que hajam assistido a todas as provas do concurso.

VII — direito de recurso, por motivo de nulidade, no Conselho Nacional de Educação, quando se tratar de estabelecimento de ensino superior isolado, ou ao Conselho Universitário, nos demais casos.

Art. 42. Os livres docentes serão nomeados mediante concurso de títulos e de provas, na forma estabelecida pelo regimento de cada estabelecimento.

Art. 43. Mediante proposta da Congregação, poderão ser contratados, por prazo certo, professores nacionais ou estrangeiros para a regência de cursos, ou trabalhos de investigação.

Art. 44. São órgãos da administração nos estabelecimentos de ensino superior:

- a) a Diretoria;
- b) a Congregação;
- c) o Conselho Técnico-Administrativo.

Art. 45. Em sua fase de instalação funcionará o estabelecimento de ensino superior com professores contratados, escolhidos de preferência por concurso de títulos, e cuja idoneidade haja sido reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, ou, no caso de unidade de ensino integrante de Universidade, pelo respectivo Conselho Universitário, devendo o concurso de cada cadeira realizar-se dentro do prazo de três anos a contar da data do contrato de professor.

Art. 46. Nas decisões a serem tomadas por estabelecimentos de ensino superior, cuja Congregação não tenha número legal para deliberar, observar-se-ão as instruções que, para esse fim, expedir o respectivo Conselho Universitário, ou, no caso de estabelecimentos isolados, o Conselho Nacional de Educação.

Art. 47. Sem prejuízo da supervisão exercida pelo órgão competente do Ministério da Educação, comissões de três membros, designados pelo Ministro da Educação, visitarão anualmente os estabelecimentos de ensino superior isolados, apresentando relatório minucioso, que será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo órgão local similar.

CAPÍTULO III

DAS UNIVERSIDADES

Art. 48. As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum autônoma, de três ou mais estabelecimentos de ensino superior, um dos quais será uma faculdade de filosofia e dois outros entre faculdades de direito, engenharia ou medicina.

Parágrafo único. O nome UNIVERSIDADE é privativo das instituições deste gênero e de organizações de ensino agrícola em grau superior.

Art. 49. Os estatutos de cada Universidade, elaborados pelo respectivo Conselho Universitário e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, adotarão, com observância do disposto nesta lei, os preceitos seguintes:

- a) regime de autonomia didática, administrativa e financeira;
- b) especificação dos órgãos da administração universitária;
- c) temporariedade da investidura em cargo de direção ou de representação, admitida a reeleição;
- d) indicação dos elementos patrimoniais e financeiros da instituição.

§ 1.º Caracteriza-se a autonomia didática da Universidade pela faculdade de fixar os seus currículos, os programas de estudos, os métodos de ensino, os processos de verificação do aproveitamento escolar e as épocas dessa verificação, com estrita observância do disposto no art. 39.

§ 2.º Caracteriza-se a autonomia administrativa da Universidade pela faculdade de:

- a) elaborar os seus estatutos e os regimentos das suas escolas e de todos os seus órgãos;
- b) organizar a lista triplíce para provimento de cargo de diretor, nos termos do art. 40;
- c) admitir e dispensar empregados que não pertençam aos quadros dos servidores públicos;
- d) contratar professores, quando remunerados pelas rendas próprias.

§ 3.º Caracteriza-se a autonomia financeira da Universidade pela faculdade de:

- a) constituir e administrar o seu patrimônio;
- b) organizar o orçamento anual de sua receita e despesa, aplicar as respectivas verbas e autorizar despesas extraordinárias, observando, quanto à aplicação das subvenções dos poderes públicos, as discriminações constantes das mesmas;
- c) aceitar doações, heranças e legados;
- d) tomar as contas dos responsáveis pela sua administração.

§ 4.º Dependerão de homologação pelo respectivo governo as resoluções dos Conselhos das Universidades oficiais, desde que envolvam a sua responsabilidade.

Art. 50. São órgãos da administração universitária, eleitos trienalmente, salvo variantes que os estatutos poderão admitir: a Reitoria, o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores e a Assembléia Universitária.

§ 1.º Nas Universidades oficiais, o Reitor e o Vice-Reitor serão nomeados de listas triplíces de professores catedráticos eleitos pelo Conselho Universitário, mediante votação uninominal, em um só escrutínio, devendo a nomeação ser feita pelo Presidente da República sempre que a União concorrer com 50% ou mais do orçamento anual da instituição, ou desta fizer parte uma faculdade federal. No caso de algum dos componentes da lista não alcançar no primeiro escrutínio, os votos de, pelo menos 20% dos membros do Conselho Universitário, proceder-se-á a novo escrutínio para completá-la.

§ 2.º O Conselho Universitário se comporá dos diretores das faculdades, de um representante de cada Congregação, de um representante dos livres docentes, de um representante dos alunos, de um representante dos antigos alunos, e dos demais elementos que os estatutos por ventura determinarem.

§ 3.º O Conselho de Curadores, do qual farão parte um representante do Ministério da Educação e representantes dos governos que contribuírem com mais de 30% do orçamento da Universidade, será constituído na forma dos estatutos, cabendo-lhes especialmente cooperar na administração do patrimônio da instituição, aprovar os orçamentos, fiscalizar a sua execução e autorizar despesas extraordinárias.

§ 4.º A Assembléia Universitária será composta dos professores e livres docentes das faculdades, e de representantes das instituições complementares, do pessoal administrativo e do corpo discente.

§ 5.º As deliberações do Conselho Universitário, para que produzam efeitos legais, deverão ser homologadas pelo Ministro da Educação sempre que proferidas no uso de autoridade equivalente à do Conselho Nacional de Educação, em relação às faculdades isoladas.

§ 6.º Nas Universidades cujo Reitor seja nomeado pelo Presidente da República, o Vice-Presidente do Conselho de Curadores será o representante, nesse órgãos, do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

DO RECONHECIMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR E DAS UNIVERSIDADES

Art. 51. Nenhum estabelecimento de ensino superior, isolado ou integrado em Universidade, mantida pelos poderes locais ou por instituições particulares, poderá funcionar no país sem prévio reconhecimento pelo Governo Federal, mediante decreto.

§ 1.º O pedido de reconhecimento, endereçado ao Conselho Nacional de Educação, será instruído com os seguintes documentos:

- a) prova de legítima organização da pessoa jurídica instituidora, ou, no caso de instituto oficial, lei ou decreto de criação;
- b) documentação relativa às instalações;
- c) comprovantes da constituição de patrimônio ou renda que assegure o regular funcionamento da instituição;
- d) quadro do magistério inicial, constituído de acôrdo com o disposto no art. 45.

§ 2.º O requerimento será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação, procedendo-se às diligências que este recomendar, e por fim, submetido ao Ministro da Educação para ser encaminhado ao Presidente da República.

§ 3.º O reconhecimento de Universidade ou estabelecimento de ensino superior mantido por entidade particular será precedido de verificação da conviência de sua organização e das possibilidades culturais da localidade, evitando-se concorrências que possam acarretar rebaixamento no nível do ensino ministrado por estabelecimento que já sirva à região.

Art. 52. As Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior enviarão anualmente um relatório sucinto de suas atividades ao Conselho Nacional de Educação, que poderá, quando necessário, e sem prejuízo da supervisão exercida pelo órgão competente do Ministério da Educação designar comissões para verificação da regularidade do seu funcionamento.

Art. 53. As Universidades e os estabelecimentos de ensino superior reconhecidos somente perderão essa qualidade, ou dela ficarão transitóriamente privadas, por decreto do Presidente da República, mediante processo perante o Conselho Nacional de Educação, assegurada ampla defesa. Poderá, porém o Conselho, ou o Ministro propôr ao Presidente da República, no correr do processo, como medida preventiva ou assecuratória, a suspensão de qualquer das garantias referidas no art. 49 e as medidas necessárias à preservação da vida normal do estabelecimento.

Título X

DOS RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

Art. 54. Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 55. O Fundo Nacional, de Ensino Primário formado pela parte da receita federal destinada especialmente a esse fim, por outras dotações que lhe sejam atribuídas e pelo saldo verificado ao fim de cada exercício nas dotações orçamentárias para fins educativos, será aplicado no desenvolvimento dos sistemas federais de ensino primário e em auxílio ao ensino primário regular e supletivo, dos sistemas locais, inclusive o dos Territórios.

§ 1.º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário serão distribuídos entre as unidades da federação, na proporção das suas necessidades, atendendo-se diretamente à população do Estado e inversamente à sua renda *per capita*.

§ 2.º A concessão de auxílio, pela União, para desenvolvimento dos sistemas locais, dependerá de parecer do Conselho Nacional de Educação verificada, em cada caso, a observância dos dispositivos desta lei por parte da respectiva administração.

Art. 56. A União poderá estabelecer com os Estados e o Distrito Federal convênios destinados a facilitar ou orientar a aplicação das verbas de educação, e a tornar mais eficientes os sistemas escolares locais, bem como auxiliar ou participar de fundações nacionais, ou locais, que tenham por fim a manutenção de escolas ou cursos de ensino médio, ou a distribuição de bolsas de estudo.

Título XI

DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 57. O Ministro da Educação promoverá, bianualmente, uma conferência dos chefes da administração escolar dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal e de representantes das associações de estabelecimentos e de professores, para o estudo de problemas gerais e locais, referentes à educação.

Parágrafo único. Essa conferência, que se efetuará até 30 de maio de cada ano, constará essencialmente de três partes:

- a) exposição documentada e debate do que houver sido realizado no biênio anterior pelas administrações locais de ensino e pela União;
- b) proposição e exame de medidas a serem sugeridas ou recomendadas aos governos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- c) estudo de planos de cooperação entre a União e os poderes locais, no sentido do desenvolvimento da educação e da cultura.

Título XII

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 58. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Parágrafo único. O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 59. A escola instituirá, onde necessário, medidas e práticas que promovam a assimilação social do imigrante e de seus filhos.

Art. 60. Os estabelecimentos de ensino deverão constituir-se em centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem.

Parágrafo único. As escolas da zona rural assumirão progressivamente, em relação a população local, as funções de órgãos de ensino supletivo, de auxiliares na educação agrícola, de colaboradoras no combate às endemias e de centros de difusão cultural.

Art. 61. Cada Estado promoverá a criação, nas escolas primárias de grande matrícula, de classes de recuperação para alunos pseudo-retardados ou portadores de deficiências de qualquer natureza, que prejudiquem o seu aproveitamento escolar.

§ 1.º Os alunos que não puderem ser reajustados nessas classes deverão ser encaminhados para instituições especializadas, aproveitando-se de preferência as já existentes, mantidas nas entidades particulares e com as quais serão firmados convênios de cooperação.

§ 2.º Convênios idênticos deverão ser firmados com instituições que se dediquem à educação de deficientes de físico ou anormais de conduta.

§ 3.º Para anormais profundos, escolarmente irrecuperáveis, cada Estado deverá manter uma instituição assistencial, para recolhimento definitivo.

Art. 62. Poderão organizar-se livremente cursos e institutos de ensino e de divulgação cultural, não referidos na lei, sujeitos porém a registro nos órgãos de administração local de ensino, para os fins de verificação de idoneidade técnica e moral, e de estatística.

Parágrafo único. Tais entidades, que não poderão emitir diploma de qualquer natureza, mas apenas certificados de que conste a verdadeira natureza do curso e seus processos didáticos, sendo que de seus prospectos, anúncios e outros meios de publicidade deverão constar claramente essas mesmas indicações, verificadas, na sua autenticidade pelos órgãos locais de administração da educação.

Art. 63. O Ministério da Educação manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 64. O Ministério da Educação, pela repartição especializada competente, filiada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, elaborará anualmente a estatística nacional do ensino e as demais estatísticas culturais, de acordo com o disposto no convênio intergovernamental de 20 de dezembro de 1931.

Art. 65. O Ministério da Educação manterá rigorosamente em dia o repositório de todas as leis, regulamentos, registros e demais atos referentes à educação, expedidos pelos poderes públicos locais.

Art. 66. Os poderes públicos estabelecerão medidas que levem ao aperfeiçoamento do livro didático e ao barateamento do seu custo. Os livros didáticos para o ensino primário e do grau médio deverão ser depositados e registrados nos órgãos competentes do Ministério da Educação, os quais poderão promover, perante o Conselho Nacional de Educação, a proibição do uso, nas escolas, dos julgados impróprios aos fins educativos.

Art. 67. O Ministério da Educação e os órgãos locais responsáveis pela educação acompanharão e procurarão orientar as publicações infanto-juvenis, escritas, faladas, ou animadas, podendo proibir a sua circulação nas escolas quando julgado, pelo Conselho Nacional de Educação, ou pelos órgãos locais equivalentes, prejudiciais aos fins da educação nacional.

Art. 68. Aos maiores de dezenove anos, será permitida a obtenção de certificados de conclusão do ciclo ginasial, em consequência de estudos realizados livremente, desde que prestem exame em estabelecimento de ensino secundário federal, estadual, ou mantido pelo Distrito Federal.

Art. 69. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola estrangeira de reconhecida idoneidade, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que dispuserem os poderes locais, em relação ao ensino médio; os Conselhos Universitários, em relação às respectivas escolas, e o Conselho Nacional de Educação, em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados.

Art. 70. Os diplomas de curso superior, para que produzam quaisquer efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação.

Art. 71. Sobre a base da reciprocidade e com prévia audiência, ou por iniciativa do Ministério da Educação, a União poderá firmar convênios

com os governos estrangeiros dispondo sobre a validade dos diplomas expedidos pelos respectivos estabelecimentos de ensino de grau médio ou superior, com dispensa da validação dos cursos, salvo para a língua vernácula, a geografia e a história pátrias e as disciplinas que digam respeito a circunstâncias especiais do Brasil.

Art. 72. A juízo do Conselho Nacional de Educação, poderão ser atribuídas as prerrogativas que esta lei confere às escolas oficiais, a estabelecimentos de ensino médio mantidos por instituições particulares, desde que satisfaçam às seguintes condições:

I — provimento dos cargos docentes na forma prevista para as escolas oficiais do sistema de ensino em que estejam integrados;

II — remuneração dos professores igual ou superior à do magistério dos mesmos cursos, nas escolas oficiais do mesmo sistema;

III — garantias de estabilidade aos professores, análogas às concedidas ao magistério oficial;

IV — cinco anos, pelo menos, de funcionamento eficiente, a juízo das autoridades locais.

Art. 73. Nas suas relações com os poderes locais, a União estimulará:

a) a criação de Conselhos locais de Educação análogos ao Conselho Nacional de Educação, quanto à constituição, estabilidade, renovação parcial e periódica e funções;

b) a elaboração de planos de educação estaduais e municipais, com base nos dados censitários e na verificação das condições econômicas e sociais de cada região;

c) a organização de serviços de orientação educacional e profissional, convenientemente aparelhados e entregues a orientadores com suficiente experiência do ensino;

d) a instituição de bibliotecas populares, inclusive sob a forma circulante;

e) a organização de filmotecas, discotecas e coleções artísticas, para serem utilizadas nas escolas e outras instituições culturais.

Art. 74. O ensino de aprendizagem industrial e comercial, mantidos pelas empresas industriais como parte integrante do sistema federal supletivo, será organizado e dirigido pelas respectivas entidades representativas, de grau superior, legalmente reconhecidas.

§ 1.º Constituem obrigações mínimas do empregador, industrial ou comercial, na manutenção dos cursos de aprendizagem:

a) contribuir mensalmente com a quota correspondente a um e meio por cento, do valor dos salários pagos aos seus empregados sob qualquer título, ou de dois por cento quando se tratar de empresa de mais de quinhentos empregados;

b) admitir aprendizes maiores de 14 anos, como seus empregados, a fim de matriculá-los nas escolas de aprendizagem, em contingente de cinco a quinze por cento do total de seus empregados, em atividades que comportem formação profissional.

§ 2.º Cabe aos Institutos ou Caixas de Previdência arrecadar a contribuição devida pelos empregadores para fins de aprendizagem a que se refere o parágrafo anterior, simultaneamente com a contribuição de previdência, bem como promover a sua cobrança executiva, entregando o produto da arrecadação às respectivas entidades.

§ 3.º A contribuição arrecadada em cada Estado será nele aplicada, salvo a importância de quinze por cento, que constituirá um fundo de caráter

geral destinado ao custeio dos órgãos nacionais, e ao auxílio dos cursos de aprendizagem aos Estados cuja contribuição prevista no § 1.º do art. 74, letra a, seja deficiente.

§ 4.º As entidades industriais e comerciais a que se refere este artigo apresentarão anualmente ao Ministério da Educação relatório circunstanciado de suas atividades, como o demonstrativo de sua prestação de contas perante o órgão competente.

Art. 75. Quando hajam de ser incorporados ao Exército, os portadores de diploma de curso profissional ficarão sujeitos somente a seis meses de serviço militar, se possuírem o certificado de habilitação em educação física, sendo lícito às autoridades militares denegar a concessão dessa regalia se não julgarem a habilitação adequada.

Parágrafo único. Quando se tratar de alunos de curso industrial ou agrícola, a incorporação ficará adiada, sem prejuízo do estatuído neste artigo, até que o curso se complete, a menos que o aluno haja atingido a idade de vinte anos.

Art. 76. Quando incorporados ao exército os diplomados pelos cursos industriais serão aproveitados de preferência, nos serviços especializados que correspondam às suas habilitações.

Art. 77. As excursões de professores e estudantes dentro do país ou ao estrangeiro serão disciplinadas por normas baixadas pela direção das respectivas escolas, quando isoladas, ou do Reitor da Universidade, competindo ao Ministério da Educação transmitir-lhe as recomendações que julgar convenientes e que devem acatar, sob sanção da penalidade estabelecida no art. 53, *in fine*.

Art. 78. O ano letivo, nas escolas de todos os graus, será dividido em dois períodos separados por 15 dias de férias entre 20 de junho a 5 de julho.

Parágrafo único. Na fixação do período de férias finais e das épocas de provas, no ensino superior, no colégio universitário, no segundo ciclo do curso secundário e nos cursos técnicos, o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Universitários terão em vista a sua harmonização com o período de cursos de preparação de oficiais de reserva.

Art. 79. Em todos os centros educacionais do país serão realizadas, durante a semana da Pátria, festividades escolares, que poderão revestir-se de caráter público, coordenadas pelo Ministério da Educação, pelo Governo do Estado ou pelo governo municipal, na ordem de precedência em que são enumerados.

Parágrafo único. Compete igualmente ao Ministério da Educação, bem como aos governos locais, dentro das respectivas órbitas administrativas, determinar a comemoração por todas as escolas do país, ou por determinadas escolas, de acontecimentos ou datas integrados na história do Brasil ou da humanidade, e próprios a estimular a realização dos fins educativos enunciados no título II desta lei, vedadas, nas escolas de qualquer grau, as manifestações de caráter político partidário ou de cunho antidemocrático.

Art. 80. O Ministro da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação, poderá resolver por equidade os casos de regime escolar não previstos nesta lei, inspirando-se nos objetivos que a animam.

Art. 81. Não se aplica aos professores e diretores de estabelecimentos particulares de ensino, com exercício antes da promulgação da presente lei, o exigido nos seus arts. 19, n.º 6, e 22, n.º 13.

Art. 82. Os professores dos estabelecimentos de ensino secundário mantidos por entidades privadas, em efetivo exercício nos seis meses anteriores à promulgação desta lei, não poderão ser dispensados ou sofrer qualquer redução de seus vencimentos em virtude das modificações dela resultantes.

salvo se recusarem a reger turmas de disciplinas em que estejam habilitados, devendo, porém, seu aproveitamento ser feito, nesse caso, de preferência em turmas novas, para ressaltar os direitos dos demais professores.

Art. 83. Os professores interinos de escolas médias oficiais, nomeados até 30 de julho do corrente ano, poderão inscrever-se no 1.º concurso das cadeiras que ocupem sem a exigência estabelecida no art. 27, al. XIII.b.

Art. 84. Na constituição do primeiro Conselho Nacional de Educação, que fôr nomeado sob a vigência desta lei, cinco titulares terão o mandato de dois anos, e cinco te-lo-ão de quatro anos.

Art. 85. Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o seu ensino médio de acôrdo com as diretrizes e bases federais, as respectivas escolas dêsse grau continuarão subordinadas à legislação federal.

Art. 86. O Ministro da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído por esta lei, baixando, para êsse efeito, as instruções que se tornarem necessárias.

Art. 87. Dentro do prazo de 60 dias, da entrada em vigor desta lei, as Universidades adaptarão os seus estatutos ao regime nela estabelecido, enviando os projetos de novos estatutos ao Ministério da Educação, a fim de que, ouvido o Conselho Nacional de Educação, sejam aprovados pelo Presidente da República.

Art. 88. Esta lei entrará em vigor 90 dias depois de publicada, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro,

Departamento de Imprensa Nacional
Rio de Janeiro - Brasil - 1953

307163 - [illegible]

lei

O Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi entregue à Câmara dos Deputados na legislatura passada em 1948 tendo sido elaborado por comissão de educadores convocada pelo Ministro Clemente Mariani. Trata-se de lei complementar da Constituição que incumbe a União de traçar as diretrizes e bases do ensino, entregando a organização dos sistemas a cada estado. A característica principal do projeto é a descentralização do ensino, obedecendo aliás à Constituição.

Atendendo ao índice de progresso total de 50% entregar a cada município a liberdade de organizar seu ensino significaria igual absurdo ao de permanecermos no sistema atual.

Visa pois exterminar o sistema atual em que o ensino primário acha-se entregue aos Estados e a União fixa os mínimos detalhes dos cursos secundário e superior.

Continua Esperando

O projeto foi encaminhado para se ocupar a Comissão Mixta de leis complementares tendo como relator na sub comissão de Educação e Cultura o deputado Gustavo Capanema. (Eis sua história pelo deputado Eurico de Aguiar Salles presidente da atual comissão de Educação e Cultura.)

O antigo ministro da Educação elaborou seu parecer levantando questões de ordem constitucional. No início da nova legislatura a Comissão de Educação e Cultura tomou a si o estudo do projeto. Foram feitas publicações e cópias do parecer do deputado Capanema. Em julho para que a comissão conhecesse a opinião de educadores experientes convocou a presença de quatro de nossos expoentes em matéria de educação- Anísio Teixeira, Almeida Junior, Lourenço Filho e Almirante Álvaro Alberto. As exposições foram reunidas e publicadas. Neste pé encontra-se o projeto de Diretrizes e Bases do Ensino quanto a providências concretas enquanto isso os relatores parciais da comissão continuam estudando a questão."

Fervoroso Centralizador

Quanto às questões de ordem constitucionais levantadas pelo deputado Capanema resumem-se na interpretação das palavras " diretrizes", e " sistema 2º da Constituição. Crê o deputado que diretrizes significam não só normas gerais mas também normas regulamentares. Quanto a sistema de ensino é de opinião que se se refere ao conjunto estatístico das unidades escolares. Vejamos a opinião do professor Almeida Junior- A Comissão que elaborou o projeto entende por diretrizes, preceitos gerais pois assim a entendia a Constituinte de 46 quando atendeu ao desejo de educadores do 9º Congresso da ABE. Pedi a professores de Direito que examinassem a questão e obtive resposta de que sistemas de ensino além de reunião de unidades é mais liberdade de formar, com liberdade de iniciativa estas unidades. " A interpretação do deputado Capanema deve-se a que é fervoroso centralizador do ensino.

Opiniões Apressadas

O deputado Aguiar Salles declarou-nos ainda que " certo jornal atribuiu a demora da Câmara em dar seu parecer á motivos políticos"- e prossegue reconhecendo que " de fato está havendo atraso. Observe-se porém que a Comissão de Educação e Cultura é formada

mada de deputados dos diferentes partidos e que até hoje nenhum enviou seu parecer. Onde pois o motivo político da demora? Como se vê tal opinião é um tanto apressada. O que há realmente é um acúmulo de ~~XXXXXXXXXX~~ trabalho. São deputados que se ausentam, ou ainda ~~XXXXXXXXXX~~ discussões como a do orçamento que atrasam os demais trabalhos". A nossa indagação de quando espera que se conclua o estudo respondeu - " ~~X~~ com certeza antes do fim da presente sessão legislativa, creio que antes da discussão do orçamento.

Porque?

Regime de farsa porque a atual legislação centralizadora do ensino criou duas ~~XXXXXXXXXX~~ sistemas de ensino - o real e o teórico. A fixação dos currículos, os programas rígidos, Com ~~X~~ na sua maioria incompetente quer ~~X~~ quer ~~XXXXXXXXXX~~ a ausência de um professorado ~~XXXXXXXXXX~~ intelectual ~~X~~ moralmente, com a diversidade das condições de progresso dos diversos estados, com a impossibilidade de uma fiscalização satisfatória por parte da União, a fixação rígida dos currículos e programas ~~XXXXXXXXXX~~ só tende a ser inobservada, não por insubordinação mas pela impossibilidade ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~ esta sim ~~XXXXXXXXXX~~ a fraude. ~~XXXXXXXXXX~~

Ensino praticado à esmo pois a maioria não sabe para que estuda uma vez que ~~XXXXXXXXXX~~ foi imposta pelo atuais métodos ~~XXXXXXXXXX~~ que ~~XXXXXXXXXX~~ escola ~~XXXXXXXXXX~~ é compartimento estanque da realidade. ~~XXXXXXXXXX~~ não são ensinadas ~~XXXXXXXXXX~~ As matéria ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~ relações e sim impostas friamente, sem vida, ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~ sem interrelações. Estuda-se ou ainda decora-se para passar e ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~ pois ~~XXXXXXXXXX~~ o verdadeiro ensino, o de como ~~XXXXXXXXXX~~ e para que estudar não se pensa ou não se sabe ministrar.

Fins e meios desvirtuados pois os cursos não tem entre nós significação própria. Consulte-se a massa ~~XXXXXXXXXX~~ dos ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~ d alunos e ouvir-se-á :- o primário ensina a ler. - o ginásial prepara para o colegial e estes para as faculdades. Não há o desenvolvimento da inteligência e sim a imediata aplicação sem método e sem ~~XXXXXXXXXX~~ participação ativa dessa inteligência.

Em série de reportagens serão aqui focalizadas as ~~XXXXXXXXXX~~ mais características do projeto de leis das Diretrizes e Bases do Ensino ~~XXXXXXXXXX~~ como as necessidades do nosso ensino em função da situação real ~~XXXXXXXXXX~~ e estudos sobre a finalidade do ensino ligadas às condições reais de cada região.

o projeto de que tratamos pelo seu caracter de acondicionamento à realidade sem posições extremas , tendo nascido de uma comissão na qual vemos nome como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, Mag Almeida Junior é uma promessa caso o feito lei encontre dedicações que o cumpram já que ao contrário da legislação atual , pode ser cumprido.

Enquanto a escola brasileira envolve-se cada vez mais num regimen de farça, enquanto o ensino entre nós é praticado à esmo, subordinado ao imediatismo do "estudar para passar, enquanto meios e fins do ensino nacional encontram-se totalmente desvirtuados, o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, provável semente de um necessário saneamento educacional, espera há cinco anos um parecer final da Câmara dos Deputados.

xxxxxx

Muito se tem discutido quanto à distribuição de competências da administração do ensino. Centralização sob o poder federal ou liberdade para os estados ou até mesmo municípios cuidarem de suas escolas, e sistemas. O que acontece em geral é que preocupações de soluções utópicas tem até hoje estabelecido um vazio entre as leis e as necessidades reais do Brasil em matéria de ensino. Mas 1930, apesar de muitos abalisados de alguns protestos, e a administração achava-se a controle do ensino primário entregue aos Estados enquanto a União poder federal nos menores detalhes a organização dos demais cursos. A Constituinte de 34 influenciada pela ABE compreendeu a necessidade de um plano nacional de Educação. Este plano foi executado sob a orientação do ministro GC partidário da centralização intensificando a intervenção do poder federal no ensino. De 37 a 45 o ensino sofreu a ditadura dos decretos leis. Em 46 vemos afinal a Constituinte sob influência da ABE através do 9º Congresso fixar incluir na Carta Magna que à União cabia elaborar as diretrizes e bases e aos Estados organizar seus sistemas de ensino.

O Projeto