

## Segunda Edição

---

### *A Lei de Diretrizes e Bases — Depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases<sup>1</sup>*

#### **Anísio Teixeira**

Os *Estudos e Análises Críticas* neste livro incluídos constituíram contribuição ao debate educacional, que após a Constituição de 1946, se generalizou no país, em torno do projeto da lei de diretrizes e bases da educação, enviado à Câmara pelo Presidente da República em 1948. A Câmara não o acolheu, ali dormitando até que, em 1952, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados resolveu abrir um debate oral para ouvir educadores brasileiros sobre o sentido e a importância do projeto. Convidado a participar do debate, transcrevo aqui o registro, publicado pela Comissão, da sessão em que tive a honra de ser ouvido pelos senhores legisladores. Trata-se de exposição e debates orais reproduzidos por notas taquigráficas. Valem como um reflexo do clima de indagação em que se achava a Câmara e revelam a amplitude e variedade do diálogo que então se estabeleceu. Transcrevo-o como documento. A Comissão da Educação não logrou levar o projeto da lei à discussão em plenário. Só muito mais tarde, em 1961, mais de doze anos após a mensagem presidencial de

<sup>1</sup> Retomando a publicação da seção Segunda Edição desta revista, divulgamos neste número, e no próximo, o oportuno depoimento de Anísio Teixeira, prestado na seção de 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para debate do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, e publicado em: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976. Série Atualidades, v. 132. Visamos, assim, com a publicação do depoimento de Anísio Teixeira, fornecer subsídios para a discussão de um tema de candente atualidade, bem como destacar a lucidez do grande educador diante da questão. Com as devidas adaptações, mantivemos a padronização gráfica e textual do original.

remessa do projeto, foi um "substitutivo" submetido à discussão no legislativo nacional.

Transcrevo também comentários feitos na época a esse substitutivo e as observações que me provocou a lei que foi afinal, aprovada. São documentos que atestam as perplexidades da consciência nacional em relação à educação. A despeito do longo e angustioso debate, a nação não logrou promulgar a lei, sem graves compromissos com a situação anterior. A vitória obtida foi apenas uma meia vitória. A implantação da reforma esboçada na lei vem-se fazendo com dificuldades e incertezas, não se podendo afirmar que tenha sido achado o caminho para a reconstrução radical e inovadora por que urge a nação.

## I — *O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*<sup>2</sup>

O Sr. EURICO SALES (*Presidente*) — Havendo número legal, está aberta a sessão. Leitura da ata da reunião anterior.

O Sr. NESTORJOST — Sr. Presidente, já tendo sido publicada a ata, peço a V.Exa. 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 posto à prova no objetivo de assegurar dias mais felizes para o povo brasileiro.

Considerando difícil definir a educação, sem o recurso da repetição de conceitos muitas vezes contraditórios e nem sempre satisfatórios, estou

<sup>2</sup>Depoimento prestado pelo Autor na sessão de 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para debate do projeto de Lei de Diretrizes e Bases.

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 Order 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 do porvir da nossa Pátria.

Não nego, — pois isso seria prova de ignorância, — que o organismo da escola brasileira tenha recebido o influxo de idéias novas, acostumando-se, em muitos setores, a práticas bastante adiantadas. Tudo, porém — forçoso é reconhecer —, sem certo ritmo ou propósito planejador, 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, proclama a preponderância de determinado ramo ou de determinado grau de ensino. Sendo único o problema da educação, as soluções que o desejam resolver devem abranger todas as questões que o estruturam. A propósito, quero citar a palavra sempre correta do eminente deputado Gustavo Capanema, que, ao apresentar à II Convenção Nacional do Partido Social Democrático o projeto de programa que foi incumbido de elaborar, assim se manifestou: "A respeito, fugimos às declarações demagógicas de que o ensino primário está em primeiro lugar ou de que o ensino profissional merece maior cuidado ou, ainda, de que o ensino agrícola é o mais importante. Senhor Presidente, quem medita sobre os problemas da educação popular chega 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 preeminência entre os ramos do ensino. Todos são importantes, e errará gravemente o governo que tentar resolver apenas um dos aspectos da educação. Mas, Senhores, além da disparidade de conceitos que existe, muitas vezes, dentro e fora da escola, temos que registrar, em certas épocas, lamentável antagonismo entre esses ambientes. O dinamismo da hora presente, devorando energias físicas e intelectuais numa combustão incessante, é como que uma força a convidar-nos à improvisação e a impor-nos soluções aligeiradas, isentas de críticas, porque a rapidez da sucessão dos fatos não deixa vagares para a censura do que passou. Ninguém se lembra do erro de ontem, tal a intensidade com que o problema de hoje monopoliza todas as preocupações válidas. Alguns não têm tempo para pensar e muitos não desejam pensar. Os recursos da moderna ciência abriram tão amplas perspectivas ao crescimento material do Brasil que instalamos um clima de mobilização geral de todos os

esforços no afã do rápido alcance dos bens de riqueza. Exatamente quando mais próximos nos encontramos desses fartos tesouros, é que se generaliza a desconfiança de que não estamos preparados para a sua útil fruição. Por isso mesmo, vizinhamos a época das frustrações, dos desencantos e dos desenganos. Caminhamos com muito ardor, mas, sem a escola, que tem vivido órfã de equipamentos modernos e de melhor técnica de ensino. Bradamos, em praça pública, que o petróleo é nosso, mas não forjamos, pela educação, armas indispensáveis a essa prerrogativa. Longe da escola, a sociedade modelou novos estilos de triunfo, na euforia do sucesso fácil, estimulando os aventureiros, premiando os ignorantes, 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 de 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 tirocínio, cultura e entusiasmo espera receber os indispensáveis adminículos 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 estarmos vivendo uma hora de aguda premência e de grandes exigências da vida nacional, em que nenhum de nós pode e deve recusar a investidura para que o convoquem as circunstâncias, de vez que se nos reconheçam (ou presumam) condições de especialização e experiência para o seu desempenho".

Os altos propósitos desta Comissão e as sua indiscutíveis condições de especialização e experiência foram as razões que ditaram o convite que lhe fizemos. Aceitando-o, V.S.<sup>Ê</sup> deu robusta prova de apreço ao Poder Legislativo, de entusiasmo pela causa da educação e do seu acentuado espírito de colaboração. Assim qualificando, e com justiça, a sua atitude de cooperação conosco, creio lhe haver prestado melhor homenagem do que arrolar os seus grandes títulos de intelectual e educador e descrever o brilho com que V.S.<sup>â</sup> sempre se houve em sua magnífica vida pública.

Senhor professor, os antecipados agradecimentos deste órgão técnico pela sua valiosa contribuição.

Dou a palavra ao professor Anísio Teixeira.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Sr. Presidente e Senhores Membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: Agradeço desvanecido a honra que me deu esta Comissão, convidando-me a participar de um debate que, aliás, acaba de ser magistralmente iniciado pelo Presidente da Comissão e cuja importância não é possível encarecer.

Vou falar como um homem preocupado com o problema da educação há mais de vinte e cinco anos e que traz para o seu depoimento — digamos assim — a autoridade que lhe possa advir da experiência no exercício de cargos administrativos de educação, em diferentes setores da vida nacional, tanto no campo federal, como no estadual.

Não me encontro, entretanto, aqui em caráter oficial, mas na condição

de um estudioso dos problemas da educação. Por isso, não vejam nas palavras que pronunciar qualquer crítica de autoridade à situação legal ou oficial. Farei apenas o exame desinteressado, o estudo, a análise de uma questão fundamental como é a da educação.

### 1) *Natureza 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 ainda, entretanto, realizá-la educacionalmente.

O instrumento da democracia — nunca será demais insistir — é a educação popular, isto é, a educação de todos para a vida comum e a de alguns — selecionados dentre todos — para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva. Esta educação popular, que cumpria organizar, como estrutura fundamental da democracia política e até, ainda mais, da econômica, não foi organizada no período devido e normal.

Os problemas do *nosso tempo* assaltaram-nos, relegando para segundo e terceiro plano o da educação. Os problemas do nosso tempo são os da realização de uma possível democracia econômica. Só eles parecem ser os reais problemas políticos de hoje e só eles ocupam e desafiam realmente, com inquietação e premência, o espírito dos nossos homens.

E assim é que penso poder explicar a idéia de considerar-se o problema da educação como um problema meramente técnico, quando, na verdade, é o problema político por excelência de uma nação. 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 fosse primeiro o da educação.

Porque este é o problema básico — econômico, político e social. Problema econômico — porque resolve o da igualdade de oportunidade para todos; político — porque habilita ao uso das franquias políticas; e social — porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor. Somente, pois, com a sua solução é que o homem brasileiro estaria em boas condições de lutar pelas reivindicações posteriores — de melhor equilíbrio social. Seu preparo educacional é que o habilitaria para receber as novas franquias e novos direitos, sem o perigo de deformá-los transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social.

O debate, pois, sobre a educação é um debate político que, embora retardado, precisa ser feito aqui com o calor, a amplitude e o alcance com que foi desencadeado do meio para o fim do século passado, nos países mais avançados.

## 2) *A atual legislatura*

E 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

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 encorajara* iniciativa — as iniciativas particulares, municipais, estaduais e federais, para, inspiradas por uma política educacional ampla e saudável, se lançarem, todas elas, com *espírito de autonomia e senso de responsabilidade*, à grande, obra comum, dinamicamente unitária, *de educar* (não de diplomar) os brasileiros.

Estou a imaginar as críticas que podem suscitar tais afirmações. Há hoje quem não pode ouvir falar em liberdade sem imediatamente pensar em anarquia. Mas a anarquia decorre muito mais da imposição de formas únicas e imperativas do que do livre jogo de formas plurais e livres. O equívoco provém dos pressupostos a respeito do espírito humano.

O espírito do homem, em estado de liberdade, não age anarquicamente, mas perquire, estuda, procura orientar-se e escolhe o que associadamente, socialmente, deve fazer. Estrangulado é que salta para a rebeldia, o conformismo passivo, infecundo, ou a simulação. E o caso brasileiro é muito mais este 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 três... Cada escola, entretanto, é o que é, e se apresenta como é. Não busca passar por outra coisa. E o esforço por progredir é geralmente visível. Não havendo ninguém que queira defender as piores; mas, todos se esforçando por fazer o melhor possível. Se algum Estado se desmanda, a crítica logo se levanta e, ainda assim, não é por falsa pedagogia ou pelo gosto da anarquia que se desmanda; mas por alguma agitação político-partidária, que logo encontra, na própria opinião pública e do magistério, a correção que se impõe.

Cabe aqui, Senhores, um parêntese. Ainda hoje as-circunstâncias me permitiram ter uma longa conferência com o diretor das construções escolares do Estado do Rio. Verifiquei o que está sendo a obra daquele Estado, no concernente à educação primária. A maior parte dos prédios que o Estado do Rio está construindo para as suas escolas primárias é melhor que a grande maioria dos edifícios das nossas escolas superiores.

Ora, o ensino primário se acha entregue, exclusivamente, à responsabilidade do Estado. Se algum ensino tem ainda virtudes e pedagogia, vamos encontrá-las muito mais integralmente no primário que nas demais fases da instrução.

No mesmo parênteses, refiro outro caso positivo, atual e pertinente. Um prefeito do Rio Grande do Sul procurou-me, há dois ou três dias, para submeter à minha apreciação um plano para o desenvolvimento do ensino primário no seu município. Conta esse município com 365 escolas por ele mantidas, com mais de 20 mil alunos matriculados, em grande parte em prédios próprios. É um esforço real, concreto, sério. Além desse ensino primário, o mesmo município está a iniciar a construção de ginásios, escolas normal e profissional, para o que pedia auxílio e assistência federal.

Cito este exemplo porque vou defender aqui, com 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 "diplomar". 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 isso é importante. Os programas são oficiais, uniformes e rígidos. Os livros são "oficializados"...

E a propósito. O caso dos livros é muito interessante. Todos sabemos que o Brasil possuía bons livros didáticos. Qual de nós, com a idade que infelizmente tenho, não conheceu uma escola primária com admiráveis livros primários? E mesmo secundários...

E eis que, chegamos ao Brasil de hoje, com os filhos por educar, e ficamos horrorizados à vista dos livros em que estudam.

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

— Por dois motivos principais: programas oficiais obrigatórios e aprovação oficial dos livros, desde que conforme aos programas.

A organização de programas oficiais foi instituída no Brasil na suposição de se poder, por uma medida central, melhorar todo o ensino. Depressa, porém, esses programas foram sendo simplificados, até se constituírem meras listas de pontos, rigidamente ordenados, constituindo verdadeiras camisas de força para a elaboração dos livros didáticos. Até aí, se teria limitado a liberdade dos bons autores, mas a competição ainda se poderia exercer entre os menos maus e os maus ou péssimos manuais de ensino. Surge, porém, a idéia da aprovação oficial dos livros didáticos, **por** um órgão central. E, graças a essa chancela oficial, as últimas

diferenças desaparecem, e todos os livros, uma vez aprovados, são considerados iguais.

Obtida, assim, a equivalência legal do bom e do mau, nenhum livro bom, realmente didático, consegue mais ser vendido no Brasil, porque a moeda má, que é o livro oficializado ruim, substitui completamente a moeda sã. Qualquer editor nos poderá informar como basta publicar-se outro programa, que tão-somente reduza ou altere a ordem dos pontos anteriores, para que nenhum dos livros, não conformes com o novo programa, seja mais vendido. À primeira vista, parecia não haver mal na oficialização de programas e livros didáticos. Na realidade, as duas medidas suprimiram a liberdade didática e impediram a competição entre o bom e o mau livro escolar, resultando de tudo a degradação do ensino e dos manuais escolares.

Os livros — dizíamos — são "oficializados". Tudo é legal. Legal e ruim. Mas — paradoxo dos paradoxos — não são iguais as escolas nem o são os professores. Muito pelo contrário, tudo que há de mais diferente. As formalidades é que são idênticas. Os cursos têm as "mesmas matérias", os professores têm o mesmo "registro", a duração dos cursos é a mesma. O conteúdo, porém, das matérias, a qualidade dos professores e o que se ensina efetivamente nos cursos têm diferenças que vão de 1 a 100. Mas isso não importa, pois o que importa é que a educação secundária e a superior tenham aquela uniformidade extrínseca e formal, em todo o país, com o que se estará a salvar a cultura nacional e até... a unidade nacional!

Dir-se-á que não pode ser de outro modo, porque esses cursos geram direitos e precisam de *ser disciplinados* e *uniformizados*, sob pena de produzirem profissionais desiguais e inferiores. Mas nada disto se consegue. Tudo que se consegue com tal formalismo, com essa uniformização rígida, é que os profissionais sejam *legais*, porque desiguais e inferiores muitos deles o são, e em que grau!

Ocorre, neste caso, o mesmo que com o livro didático. Criado o modelo oficial e, nessa base, estabelecidas as "equiparações", todas as escolas passam a ser iguais porque assim são reconhecidas pela autoridade oficial. Neste regime, a Faculdade 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 produz 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 a prosseguir e não prossegue os estudos em nível superior.

— Por que, 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 lista 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 inexecutáveis, a simulação educacional, e depois a perpetua com a ausência de sanções relativas ao mérito do processo educativo. Falta, no sistema, um elemento essencial, pelo qual a instituição oficial ou equiparada, satisfeitas as condições formais e extrínsecas do seu funcionamento, que lhe criam a *suposição* de ensinar bem, viesse a provar que assim realmente o faz.

Dir-se-ia que 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 V.Exa.

Ora, não é possível acreditar-se que a máquina montada nessa base de formalidades exteriores, depois passe a ser contra si mesma, declarando nulos os produtos de sua fabricação.

A apuração e triagem dos resultados só se dariam, como passarei a demonstrar, se, além da fiscalização exterior, houvesse a fiscalização do ensino propriamente dito e os exames se fizessem perante bancas estranhas

ao concessionário do ensino oficializado. 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 focalizo e que todos conhecemos.

Essa prova, entretanto, repito, não pode ser obtida senão por um julgamento estranho à instituição interessada. Por esse julgamento é que 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 se fala em exame de estado, há uma grande resistência, sobretudo pelo argumento atualmente mais apresentado: a inexequibilidade prática. Costumo dizer, quando argumento, que já temos, de algum modo, uma forma de exame de estado e é o exame vestibular às escolas superiores. Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganham inegavelmente autenticidade. E todos sabemos quais são estes resultados, constituindo eles um julgamento severíssimo da situação educacional. Ora, seria bastante exigirmos exames desse tipo em determinados períodos dos ciclos secundários para, imediatamente, pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar.

Todo o vício do regime está aí. Se tivéssemos fixado aquelas condições extrínsecas para a "equiparação" e depois exigido, pelo chamado exame de estado, ou, simplesmente, pelo exame em outra instituição independente da "equiparada", a apuração dos resultados da educação, o regime poderia ser condenado pela rigidez, pela uniformidade, pela centralização administrativa, mas, a sua *autenticidade* estaria ressalvada. Esta autenticidade, porém, desaparece desde que a própria escola — seja particular ou pública — uniformizada do ponto de vista das condições extrínsecas, não está sujeita à fiscalização de qualquer natureza com respeito à qualidade mesma do ensino ministrado.

Perdida a autenticidade, todas as demais mazelas se seguem inevitavelmente. O processo se faz irreal e abstrato. A estagnação qualitativa e a igualização do melhor e do pior fazem desaparecer a emulação. Sem experimentação, sem ensaios, sem competição, sem escalas de mérito e demérito, o sistema ou se fossiliza no formalismo e na rotina, ou envereda pela fabricação de resultados falsos. As energias de professores e alunos se desenvolvem no sentido de problemas acidentais e colaterais. Desinteressados em relação ao processo educativo propriamente dito — pois que este se 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 àqueles efeitos que revelamos. Tudo é antes o resultado da interpretação puramente literal das leis do ensino, do espírito burocrático que entrou a presidir a sua fiscalização e da centralização administrativa que determinou a inibição generalizada das forças que, se responsáveis, impediriam tal estado de coisas, tais como a das autoridades estaduais, as do próprio magistério e as da opinião pública, todas elas lançadas na impotência ante o falso espírito legalista, formalista e antieducativo, das autoridades centrais, sobretudo as de menor porte, com as quais, no final de contas, fica a decisão final... Porque, à medida que a educação se converteu em mera processualística, competência em educação passou a significar estar a par dos regulamentos.

Assim, os grandes educadores, os que decidem efetivamente hoje os problemas do ensino, são pessoas que conhecem minuciosa e 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 pra 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 do nosso próprio parque de produção para o mercado interno. O problema vital, assim, será o de diminuir o nosso custo de produção por unidade, o que somente se poderá conseguir pelo melhoramento de técnica e aumento da produtividade do brasileiro. Para isto, importa, sobretudo, melhorar o fator humano, porque, dentro do conjunto complexíssimo de condições que nos levam a produzir tao caro, uma das mais graves é a da deficiência desse fator humano. Chegamos exatamente ao ponto crítico: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, o nível de mão-de-obra não-qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir o orçamento de divisas estrangeiras, indispensáveis à própria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem assim, hoje, a premência de um grave problema econômico.

Possa esse aspecto mover a nossa vontade, já que todos os demais argumentos têm esbarrado na apatia com que encaramos as soluções longas e difíceis dos problemas do desenvolvimento nacional.

##### 5) *Que se há de fazer?*

Modificar o processo de fiscalização. Retirar a ênfase nas formalidades para visar sobretudo ao mérito do ensino. Restabelecer a liberdade de tentar o melhor. Restringir a legislação do ensino à fixação dos objetivos e das linhas fundamentais. Permitir a relativa liberdade de currículos, de horários e de métodos. Substituir o princípio da *uniformidade* pelo princípio da *equivalência*.

Os objetivos do ensino podem ser conseguidos por diversos caminhos. A pluralidade de caminhos estimulará a experimentação, a competição e o progresso. Revitalizará o processo educativo. Como garantia — estabeleça-se o exame de estado, isto é, o exame oficial em determinados períodos do curso. Este regime dificultará a fraude ou a simulação, por não premiá-la. E quanto ao receio de que tal possível diversificação degrade o ensino, verifiquemos que é infundado. Com o ensino *uniforme* é que o ensino se degrada; na realidade se degradou.

Com efeito, não havendo *possibilidade* legal de mudar o currículo, é que se tenta ensinar o que não se pode ensinar. Com o currículo flexível e variável, cada colégio ensinará o que puder e, desde que mais importa aprender *pouco e bem* do que *muito e mal*, o ensino poderá ser eficiente. Por certo, será mais eficiente do que o atual.

Estas palavras, ditas assim, parecem, realmente, perigosas: "cada escola ensine o que puder". Mas, entre tentar alguém numa cidade do interior brasileiro, instalar um ginásio, contando para isto — digamos — com um professor de Português, um professor de Matemática e, com certa dificuldade, um professor de História e Geografia, faltando-lhe, entretanto, o professor de Latim, ou de Inglês, reduzindo, assim, o curso, à vista das condições do meio; entre essa tentativa limitada, mas séria, de um ginásio, e a alternativa de hoje, à vista da imposição da lei, de *inventar* um professor de Latim e outro de Inglês, e fazer de conta que também ensina essas matérias, temos de reconhecer que mais vale o ginásio modesto, mas verdadeiro, do que o "completo e uniforme", mas falso. Sabem todos, porém, que o "completo" não é só isto. Pretendemos em nosso ensino secundário ensinar cinco línguas: a materna e mais quatro estrangeiras.

O Sr. Rui SANTOS — E não sabemos nenhuma.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Evidentemente. E isto foi imposto do dia para a noite. De repente, inventamos professores de Latim para todas as séries de todos os ginásios brasileiros. — Não seria muito melhor ensinar-se aquilo que realmente se podia ensinar, do que impor um currículo e um programa, que são, pela sua impraticabilidade, a imposição da fraude?

Passemos, porém, ao exame da lei de diretrizes e bases, pela qual esperamos poder sair do atual impasse educacional.

## 6) *A lei de diretrizes e bases*

*A lei de diretrizes e bases*, cujo projeto está em estudos, nesta Casa, a ela entregue pelo Executivo em 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 superprudentes, 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 de 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 do governo, serão mobilizadas para o grande esforço comum, em um regime de livre participação e de responsabilidade, sem imposição de modelos rígidos e uniformes, mas em sadia emulação, em que ao lado do bom se erga o melhor e um e outro mutuamente se fertilizem, para o progresso e a vitalidade contínua do ensino.

**II — Divisão de competência** — Os sistemas estaduais de educação representam os corpos — também eles próprios diversificados — componentes do supersistema 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.

Esse ponto de vista encontra o seu maior fundamento na necessidade de íntima cooperação entre a comunidade e a escola. Se alguma instituição não pode ser implantada, em uma comunidade, de fora para dentro, é a escola. Ela deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade. Tal localismo não a fará exótica, mas antes a integrará no meio a que serve, buscando obedecer, dentro das peculiaridades desse meio, às grandes normas gerais e nacionais. O ensino local e de responsabilidade local não ferirá em nada a unidade nacional, mas, antes, permitirá que essa unidade se faça diversificada e dinâmica, como realmente deve ser a unidade de nossa cultura e de nossa civilização.

O Sr. NESTOR JOST — São Paulo está tentando. No momento, o governador do Estado está descentralizando os encargos, e subvenciona os municípios, com esse objetivo.

O 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 de governos estaduais, e contínua e permanente, na ação supletiva, por meio da qual assistirá financeira e tecnicamente aos 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, em certos casos, 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 sedícias sobre o processo educativo. É sabido que só adestramento 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 de inerente ao próprio processo educativo...

Os planos impostos de cima para baixo podem funcionar na ordem mecânica, e mesmo aí apresentam seus graves defeitos, nunca em sistemas vivos como os de educação. Temos de restabelecer uma linha de autonomia que vivifique todos os tecidos do sistema educacional, desde o trabalho de classe até a ordem administrativa mais alta, não para se perder a unidade, mas para se conseguir a forma única de unidade, que não é prejudicial às instituições sociais vivas e dinâmicas: a unidade obtida pela emulação de meios e formas diversas com objetivos comuns e de que resultará uma consciência comum.

Redargüi-se, porém, que, não havendo cultura, nem técnica, nem esclarecimento suficiente, tal regime degenerará em verdadeiros absurdos. Nada me parece mais falso. Quanto mais fraco o professor, menos lhe poderemos impor a execução de algo rígido e uniforme em desproporção com a sua capacidade. A deformação, então, é que será monstruosa. Tudo que devemos e só o que poderemos fazer será assisti-lo, estimulá-lo, oferecer-lhe sugestões para lentamente reerguê-lo. E isto é o que se fará no novo regime de sanções indiretas, assistência e orientação.

O governo federal, aliviado da função executiva, se constituirá, na execução da lei de diretrizes e bases, o 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. Ensaiará uma classificação das escolas, em cada Estado e em todo o País, mostrará que há boas e más escolas, graus diferentes de eficácia de ensino e desenvolverá planos para seu progresso mediante auxílios a ser concedidos em face de padrões novos atingidos. Será um regime de estímulos, a substituir o de sanções.

— Que se perderá com isto? — São, por acaso, as imposições e sanções de hoje garantia da eficácia do ensino? — Qual de nós responderá que sim?

Em primeiro lugar, não há memória de sanções aplicadas, e quanto às imposições, elas se transformaram em objeto de comprovação formalística, fácil de atender por meio de "documentos hábeis", criando-se, em educação, algo como o regime de prestação de contas perante os Tribunais de Contas do país, em que a perfeição formal do documento substitui a indagação real do mérito.

Temos que voltar ao regime do mérito. A educação não pode ficar reduzida à prova dos autos. Educação não é processo burocrático nem judiciário. Não estamos lidando com ficções ou convenções legais, mas com a natureza humana. 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 criar no país uma saudável e vigorosa atmosfera educativa.

## 7) *O projeto de lei em seus capítulos fundamentais*

a) Os títulos I e II definem o direito à educação e os fins da educação. São dispositivos gerais, mais ou menos felizes, na sua redação, e decorrentes do texto constitucional;

b) o título III distribui a competência de assegurar o direito à educação — nos termos também da Constituição — aos poderes públicos, e prevê, em linhas gerais, a administração federal do ensino;

c) o título IV — que é a chave da lei — dispõe sobre os sistemas de ensino. Estes serão o sistema federal de ensino, de caráter supletivo, e os estaduais e do Distrito Federal. (Não se cogita, sequer, ainda, de sistemas municipais).

Dentro das diretrizes e bases comuns da lei federal, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com a autonomia essencial para que se sintam plenamente responsáveis pelas suas qualidades e defeitos.

Muitos pensam consistir a descentralização em transferir os poderes federais ao Estado. Não. Nem a União, nem os Estados devem ou podem ser centralizadores. Descentralização e autonomia são princípios complementares. Também os Estados terão de possuir legislação descentralizadora. Exercerão sobre os municípios, como o governo federal exerce sobre eles (Estados), pela assistência técnica e financeira, uma influência que não poderá ser nociva — como tão facilmente se faz a fiscalização a distância — e, em muitos casos, será saudável e estimulante. Além disto, o governo federal manterá um sistema de ensino, cujas funções serão supletivas ou de demonstração.

Vejam bem: no jogo do sistema da lei de diretrizes e bases, os Estados organizarão os seus sistemas de educação e o governo federal contribuirá com um sistema supletivo, por meio do qual completará e estimulará os estaduais, desde que não pode constituir o seu sistema supletivo sem estudar a fundo cada sistema estadual, cuja deficiência 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. Exa. 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. Exa. haver já quem tenha dito ser o sistema educacional, previsto pela Constituição, um sistema — vamos dizer assim — burocrático, administrativo apenas. Daí desejar neste capítulo ouvir sua opinião.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Considero a palavra "sistema", sem dúvida alguma, equívoca, pois tanto pode significar sistema de idéias, quanto conjunto de escolas ou instituições educativas.

Deixemos, porém, o debate semântico ou, digamos, lógico sobre a palavra "sistema". A verdade é que, à luz da Constituição, os Estados passam a ser responsáveis pela educação primária, pela secundária e, parcialmente, pela superior, porque esta, em virtude de outro artigo constitucional, que dá ao governo federal o direito de regular o exercício das profissões, a ele pertence em parte. Fora desse direito de fiscalizar o exercício das profissões liberais, o governo federal não tem outros poderes senão o de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e manter o seu sistema supletivo de educação.

O que os legisladores, a meu ver, deverão, portanto, defender relativamente ao problema do que se chama sistema estadual de educação, é que toda educação ministrada dentro do território do Estado fique sob a ação do respectivo governo estadual. Este é que está lá, executando a lei de diretrizes e bases, sofrendo as sanções do governo federal, se, por acaso, cometer erro, e, na realidade, pela proximidade, pelo conhecimento

da sua comunidade, pela subordinação à sua opinião pública, em condições de dirigir e fiscalizar o ensino em seu território. Toda a ação federal deverá ser, apenas, supletiva.

O Sr. Rui SANTOS — 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, nesse ponto da educação — e aí está a minha indagação a V.Exa.— que o Estado organizaria seu sistema educacional, para ir executando a educação de acordo com as leis federais que fossem baixadas, sobre assuntos gerais. Seria este o princípio?

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Este, exatamente, meu ponto de vista. Chego a dar o exemplo do cumprimento pelo Estado das leis de saúde pública, como das leis civis, das leis comerciais, das leis processuais (*pela organização* da justiça local), sem que se tenha julgado com isto fosse posto em perigo o poder da União. Dir-se-á, na questão da justiça — vamos levar o argumento até o fim — que existe toda uma organização federal, de instância superior, em que os erros da justiça local são corrigidos pela justiça federal. De modo geral, porém, tanto o Código Civil, como o Código Comercial, como os Códigos de Processo, como as disposições de saúde pública, estão sendo cumpridos, e não somente pelos órgãos próprios da justiça, mas por todas as autoridades regulares do Estado, sujeitas à legislação federal. Não se pode fazer um contrato sem obediência ao Código Civil, mas não se precisa vir à Capital do País 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 feito 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, 21 sistemas educacionais dos Estados e do Distrito Federal e um sistema federal supletivo — todos gravitando dentro da mesma órbita comum, que é a traçada pela lei federal de diretrizes e bases. Os que vêm nisto perigo não reparam que já temos estes 22 sistemas; apenas hoje, sem a plena responsabilidade dos seus mantenedores.

A última lei federal de ensino decretada no país determinou a uniformização rígida do ensino normal, secundário, industrial, enfim, de todos os ramos do ensino. Em todos os Estados — excetuados aqueles que ainda não observaram essa legislação — procedeu-se à alteração completa de suas escolas, para odederem aos modelos federais. E as escolas imediatamente entraram num regime de mortificação progressiva.

As escolas normais do país estavam fora da legislação federal. Eram escolas boas ou más, mas eram o que eram. Podia haver esforço para progredir. Uma administração estadual podia pensar em melhorá-las. Não se pode imaginar o que representou a extensão de uma legislação federal uniforme, rígida e detalhada a todas essas escolas. Logo se criou o sentimento de impotência generalizada, e todos, de braços cruzados, apenas declaram: é isto a formação dos professores, nada podemos fazer! Tudo depende do governo federal, que, por sinal, não mantém uma só dessas escolas.

Esta falta de responsabilidade das autoridades locais pelo que se passa nas instituições mais fundamentais da sua comunidade é que me aterra. Desejaria que a lei promovesse a responsabilidade local até dos municípios — o que poderá fazer a legislação dos Estados. A responsabilidade só poderá ser obtida por meio da autonomia. Devemos, pois, dar autonomia, não por amor à autonomia, mas por amor dos seus resultados. E —

perdoem-me que o diga — por não ser possível, materialmente possível, que a União se substitua aos poderes locais.

Sou contra a centralização de todo o poder educativo na União por muitos motivos, mas nenhum me parece mais decisivo do que este: porque tal centralização não é possível, e tudo que consegue é estimular a fraude e desencorajar as boas iniciativas. A centralização, num país, como o nosso, é uma congestão cerebral. Por isto, somos uma federação. Por isto, temos os municípios autônomos. Ora, não é possível a federação política e o princípio da autonomia política dos municípios, sem equivalentes autonomias dos seus serviços de educação. Uns acompanham os outros.

Serviços relativamente mais fáceis de executar como os de polícia, os de justiça, os de saúde pública, precisam ser locais, e são locais, pois se fossem federais, sabe lá Deus como não funcionariam. — Como não hão de ser locais os de educação, que, mais do que quaisquer outros, precisam haurir na comunidade, na família, nos indivíduos, que constituem sua clientela, a seiva por que hão de se fazer vivos e progressivos?

Todos sabemos o que resulta da centralização excessiva de poderes na União: temos uma total centralização financeira e já isto, na prática, destruiu politicamente os Estados. A segunda grande centralização é da educação, que está ameaçando destruir, culturalmente, o País. (*Muito bem*). Não falo na dos transportes, nem da estatística — porque não julgo a centralização de grandes serviços mecânicos tão prejudicial quanto a de serviços mais complexos e mais vivos, que requerem a participação de todos para se fazerem eficientes. Mas, a centralização da educação parece-me, sem exagero, mortal. E muito do sentimento de impotência que vai pelo país, em relação à possibilidade de resolver os seus problemas educativos, provém, a meu ver, desse estrangulamento causado pela centralização federal.

Tudo isto, porém, parece estar em desacordo ou em contradição com o que tenho afirmado sobre certa improvisação educacional corrente no país e a multiplicação que anda por aí — a meu ver perigosa — de escolas sem condições adequadas de funcionamento. A aparência da contradição é real e precisa de ser explicada.

Por um lado, almejo grande movimento educacional, em que as iniciativas todas se expandam com liberdade e, de outro lado, estou, geralmente, a protestar, a reclamar contra as improvisações educativas a que vimos assistindo. Explico a aparente contradição.

O País está a crescer e desenvolver-se, gerando problemas maiores do que os que os seus recursos atuais permitem resolver. O da educação é um destes problemas. Nem todos os recursos atuais dos municípios, dos Estados e da União poderiam resolvê-lo, completamente, de uma assentada. Daí, segundo julgo, a necessidade de distribuir a *responsabilidade* de resolvê-lo por todos: particulares, municípios, Estados e União. Como, porém, mesmo assim, não se conseguirá resolvê-lo bem, propugno um regime de liberdade e flexibilidade — para que todos e cada um, dentro de seus recursos e suas possibilidades técnicas e sociais, possam ensaiar suas soluções, deflagrando-se aquele amplo movimento nacional que me parece indispensável para o encaminhamento do problema nacional de educação. E como consequência deste sistema propugno o exame *de estado*, a que já tenho aludido, para a devida sanção.

— Com o regime da centralização uniforme e rígida, que se está dando? — Algo que é um desvio perigoso de tudo isto. As necessidades de expansão estão cada vez mais gritantes. Tentar o que propugno — isto é, grandes esforços coletivos para a solução do problema — seria fatigante e contrário à nossa natureza. Mas, há "modelos formais e padrões uniformes" de educação e uma repartição distante e remota, a repartição federal, que "concede" "inspeções preliminares" e "equiparações", mediante a "comprovação", por meio de "processo" ou de "provas nos autos" dos padrões requeridos, a ginásios, colégios e escolas superiores. Fica, então, fácil "fundar" quanto ginásio e escola superior se queira. Contra essa "expansão" é que me levanto. Não seria jamais contra os esforços honestos, embora pobres, para fundação de colégios. Sou contra a simulação, que a atual legislação centralizadora e formalista promove e estimula.

Não sou contra a expansão educacional honesta, contra a expansão, por exemplo, que estamos fazendo no ensino primário, e que poderíamos

ilustrar com o caso do município do Rio Grande do Sul, que há pouco citei, o qual criou, ele sozinho, 375 escolas primárias, ou com o esforço singular da Administração do Estado do Rio para melhorar o ensino primário, construindo prédios escolares, cada um deles melhor do que muitos dos prédios das nossas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mais recentemente instituídas. Não me refiro, evidentemente, às duas grandes Faculdades de Filosofia, em São Paulo e no Rio. Penso nessas escolas de filosofia criadas em sobrados, com duas ou três salas de aula, com recursos mais modestos do que o de escolas primárias das mesmas cidades onde foram instaladas. É contra isto que eu me bato.

O Sr. Rui SANTOS — Em tese, estou perfeitamente de acordo, mas, no começo de sua exposição, V.S<sup>a</sup> citou o que se verifica nas escolas superiores, quando ali prestam exames os alunos provenientes do ginásio. Queria pedir sua atenção para este fato, que venho notando: há dois critérios de julgamento ou de rigorismo em matéria de exames — um, adotado nas escolas chamadas oficiais, outro, nas escolas particulares. Nas escolas oficiais, há uma tendência maior de reprovação, o que faz alguém, como eu, julgar que o professor busca menor trabalho, nos anos seguintes, procurando reduzir a classe, através de reprovações, por vezes, abusivas. (*Trocam-se apartes*). A rigor, o geral é isto. O deputado Maurício Jopert, professor na Escola Nacional de Engenharia, tem esse mesmo ponto de vista. Diz S.Exa. que, nas escolas oficiais, de modo geral — é claro que não generalizo — os professores procuram ter menor trabalho.

O Sr. PAULO SARASATE — Isto é uma questão de mentalidade, que devemos criar.

O Sr. Rui SANTOS — Exige-se muito nos vestibulares e, de modo geral, o comparecimento às aulas é reduzido e lá também se pede pouco. Sou de escola oficial, mas esta é a verdade.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Reconhecemos que começam a aparecer, realmente, exemplos de uma severidade talvez excessiva nos exames. Sei de escolas, particulares onde isto se observa. Mas, o que precisamos é de instituir um regime em que não haja necessidade de atitudes especiais de

"exemplo" para assim agir. Presentemente, quem assim procede, quem procura orientar o seu estabelecimento de ensino dentro de alto padrão de eficiência e rigor, fica, de certa maneira, em situação de desvantagem com relação aos demais que deixam correr o barco e nada sofrem, antes ganham com isto. Temos de criar um regime em que, para se ser honesto ou rigoroso, não se precise de ser herói.

Não preciso de maior prova do que digo, que essa própria multiplicação de escolas e que estamos assistindo. Poucos aqui serão tão jovens que não tenham conhecido um Brasil que não julgava fácil criar escolas, em nenhum dos seus níveis. — Por que, hoje, se reputa tudo tão fácil? — Porque um regime de *centralização, rigidez, conformidade* e mera *fiscalização* de papéis, estabelecido para criar a "unidade nacional", impedir os "abusos", limitar a "licença educacional", degenerou no mais vasto sistema de facilidade que se poderia imaginar. A "oficialização" de todas as iniciativas educacionais tornou-as todas idênticas, boas e más, estimulando, por conseguinte, as más e desencorajando as boas.

O projeto não chega a restabelecer a liberdade que eu propugnaria. Mas abre o caminho para maior flexibilidade. Se estabelecermos, o exame de estado para o quarto e o sexto ano do ensino médio, e se, no ensino superior, criarmos, como no secundário, estágios de cultura geral superior e cultura profissional e especializada, restringindo os últimos ciclos somente às escolas melhores, teremos oposto um dique à "dissolução educacional", ao mesmo tempo que daremos estímulo às boas e corajosas iniciativas.

Para atender à expansão do ensino pós-primário ou médio e do superior, com o mínimo de perda de padrões, já de si tão modestos, no país, lembraria que as concessões ou autorizações se fizessem por etapas graduais. Assim, no ensino secundário, em vez de mantermos apenas o ciclo ginásial, de quatro anos, o ciclo do colégio de dois e, pelo projeto, um colégio universitário de um, deveríamos proceder à divisão ainda maior, criando dois ciclos de dois anos no período ginásial. E as mesmas divisões se estabeleceriam no ensino superior, entre os cursos básicos e os cursos profissionais. Esses "patamares", digamos assim, da "escada

educacional" iriam permitir a expansão por etapas ou, para manter a metáfora, por "lanços" da escada do ensino. Teríamos ginásios com os dois primeiros anos do curso, outros com os primeiros quatro e outros com todos os seis. Nos centros adiantados haveria o curso completo, nos centro médios, os dois ciclos ginasiais, e, no pequenos, apenas os primeiros ciclos de dois anos, os quais a rigor, penso se poderia, perfeitamente, permitir que funcionassem 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 fazem através dos municípios. *{Trocam-se apartes}*.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Eu vejo o dilema de outro modo. Temos de atender à expansão, custe o que custar. A solicitação da opinião pública e o desejo dos pais de dar educação secundária aos seus filhos, muito em consequência de certa degradação sofrida pelo ensino primário, face ao congestionamento das escolas primárias e à redução do respectivo programa, não podem deixar de ser satisfeitos. Seria muito difícil ao governo poder deter a expansão em marcha das escolas secundárias. Mas, se vamos permitir, atendendo à expansão, que funcionem estabelecimentos particulares em más condições, 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 refrearia a pressão sobre o ensino particular. Esta solução

parece-me, por todos os modos, preferível à de fundação, em cada caso, de novos ginásios, com novos prédios...

O Sr. PAULO SARASATE — Parece que o problema não é de prédio; desde que haja facilidade preconizada por V.S<sup>a</sup>, 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 hão de aparecer — os Estados são todos iguais — meios necessários à fundação de suficiente ensino ginásial em escala progressiva, como V.S<sup>a</sup> preconiza e acho absolutamente aconselhável. *{Trocam-se partes.}*

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 graduação 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 seja, 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 de exame final para a licença de exercício da profissão, por associações profissionais, de médicos, engenheiros etc. Estas associações, mediante novos exames, por elas mesmas planejados e efetuados, concederiam as licenças para o exercício da profissão. Tais exames atuariam como controle final para o ensino superior oficial ou particular.

Em país como o nosso, será inevitável uma certa e contingente heterogeneidade de instituições educativas. A lei deve reconhecer isto, e

não impor um modelo uniforme que, por impossível, como digo sempre, gere a fraude. Mediante processo 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, o controle pela União do ensino primário. A lei federal será executada pelas autoridades estaduais, do mesmo modo que as executam, no campo da legislação civil comercial e penal, as autoridades locais.

O título VII regula a educação de grau médio. Continuando a tradição inaugurada pela legislação federal imediatamente anterior, o projeto classifica como educação média, no mesmo capítulo, o chamado curso secundário e os chamados cursos profissionais, inclusive a formação do magistério primário, mesmo quando este atinge dois anos de curso acima do de colégio. Mas, não vai além.

É um dos títulos em que mais se pode sentir o caráter conservador ou conciliador do projeto. Prefere ser contraditório a ser inovador. Separa o curso secundário do chamado profissional, embora em sua organização os subordine ao mesmo art. 27 do capítulo sobre ensino secundário. Tudo está feito para que os cursos tenham equivalência. Mas, um estranho pudor tradicionalista separa essas "equivalências" em dois capítulos diversos. Depois, nos cursos de formação de docentes para o ensino primário, repete a mesma estranha incoerência, classificando de médio o ensino nos institutos de educação, mesmo quando feito em duas séries posteriores ao curso de colégio.

Os autores do projeto se convenceram de que o ensino médio deve ser um ensino diversificado e flexível, quer dizer — acadêmico, comercial, industrial, agrícola —, conduzindo todo ele 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 curso profissionais, e os dois anos pós-colégio dos institutos de educação são realmente *superiores*, assim, porém, não se chamarão.

E com isto continuaremos a manter os falsos dualismos, com que insistimos em dar ao ensino secundário de caráter acadêmico um prestígio social que já não tem sozinho, pois os cursos de caráter profissional — agrícolas, comerciais e industriais — também já o possuem, e mais o devem possuir, se desejamos estabelecer uma sociedade democrática, cuja maior dignidade é a do trabalho.

O outro falso desdém que o projeto insinua é o do ensino primário, cujos docentes, mesmo que tenham dois anos de formação além do colégio, continuam a não possuir, na letra da lei, senão o curso médio.

O segundo motivo para essa peculiaridade de classificação está em não querer subordinar os institutos de educação ao regime das escolas superiores, porque, se isto fizesse, dentro do sistema da lei, limitaria o poder dos Estados de criá-los.

O título VIII cria o colégio universitário como articulação entre o ensino de nível secundário e o superior. 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.

E aquela solução por mim lembrada, em que iríamos criando etapas e patamares sucessivos.

Com efeito, uma vez que temos de expandir aceleradamente o nosso sistema de educação, tudo aconselha que dividamos os seus cursos em ciclos, a fim de que os ampliemos por etapas, cada vez mais elaboradas e difíceis. Assim será desde o primário, que a lei divide em fundamental de três anos e complementar de dois, podendo haver escolas com três séries apenas e com as cinco, como ainda escolas com, apenas, as duas séries complementares. Isto permitirá que adaptemos as escolas aos recursos locais. Depois, no secundário, o projeto divide as escolas em

ginásios, colégios e colégio universitário, tornando progressivamente maiores as exigências para cada ciclo. Proporia eu aí ainda, como já disse, divisão maior. O primeiro ciclo de dois anos do curso ginásial, após o complementar primário, poderia ser organizado nos grupos escolares. O segundo ciclo de dois anos isoladamente, ou em conjunto com o primeiro, seria organizado nos ginásios. O terceiro, colegial, nos estabelecimentos mais desenvolvidos. E o último, o colégio universitário, nas escolas superiores. Estes diversos *patamares* constituiriam diques à expansão desarrazoada, porque compulsória... ou melhor, 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 de ensino superior.

O intuito da lei é tornar mais severo o reconhecimento e impedir a existência de más escolas superiores. Infelizmente, não se pode garantir que a providência seja eficaz. As autorizações já concedidas para funcionamento de escolas superiores aí estão, para mostrar que a autoridade federal pode ir até onde não foram nunca as autoridades estaduais. Pessoalmente, estou convencido de que as autoridades locais não iriam tão longe.

Só vejo um remédio, repito, para a correção dos efeitos dessas facilidades. Seria o de criarmos ciclos também no ensino superior, como os já estabelecidos para os cursos médios. As autorizações concedidas,

sem que as condições necessárias sejam atendidas, valeriam para o ciclo inicial, que diplomaria os estudantes num primeiro grau de bacharel, o qual não importaria no direito de exercer a profissão. Este direito, para ser alcançado, exigiria que o diplomado seguisse em escola mais adequada o restante do curso, que seria o profissional propriamente dito.

Se quiséssemos ir mais longe, poderíamos adotar ainda o exame de estado para estes últimos diplomados em escolas oficiais ou reconhecidas, com o que dificultaríamos, talvez eficazmente, todas as veleidades de burla ou ineficiência do ensino superior. Os patamares ou diques à expansão imprudente do ensino superior seriam, então, o dos cursos de bacharel, destinados a dar cultura geral superior, sem direito ao exercício de qualquer profissão, depois o dos cursos profissionais, que habilitariam os graduados ao exercício potencial das profissões e, por último, o exame de estado, nas ordens ou associações profissionais, do qual dependeria a efetiva licença para o exercício legal da profissão ou carreira superior, em certos casos com o necessário estágio de prática.

Sou francamente por esses três degraus, para a conquista do direito de exercer uma profissão definida em lei. Se os adotarmos, estaremos, pelo menos, tentando seriamente elevar o nível do ensino superior, criando um mecanismo profundamente desfavorável à fraude, à "cola" e a todos os expedientes com que, infantilmente, nos iludimos em nosso gosto pelo diploma puramente ornamental. Tais providências valeriam por todas as disposições fiscalizadoras formais, que, infelizmente, nada reprimem, por não terem as autoridades fiscalizadoras nenhuma influência sobre o processo de ensino, que é julgado, exclusivamente, pelos próprios fiscalizados.

O capítulo da Universidade regula a autonomia dessas instituições. Incondicionalmente favorável a esta autonomia, gostaria de vê-la exercida com um senso mais vigoroso de responsabilidade. Julgo que a lei concede a autonomia e depois a dilui por órgãos coletivos, em que se difunde, com prejuízo para uma perfeita definição de responsabilidade. Defenderia assim um Conselho Universitário de número reduzido de membros, como poder deliberativo, e um Reitor com vigorosos poderes executivos e

disciplinares. A nossa experiência universitária, é, entretanto, tão recente, que, talvez não estejamos amadurecidos para reconhecer tais necessidades...

O título X regula os recursos para a educação. Este é um capítulo fundamental e que, no projeto, não teve o desenvolvimento que seria de esperar. Não podemos fazer 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. E um verdadeiro desafio ao Legislativo Federal este de se descobrirem os dispositivos necessários para o estabelecimento de sanções pela falta de cumprimento de uma disposição que é a mais fundamental de nossa Carta Magna, no que diz respeito ao problema da educação.

Mas, não basta isto. Será necessário prever financiamento, inclusive por empréstimo, das grandes despesas iniciais da educação. Que as verbas orçamentárias respondam pelo custeio da manutenção da educação; mas, a construção dos prédios e os seu aparelhamento deverão ser financiados por empréstimos a longo prazo. Neste capítulo, deverá o legislador prever e autorizar e, se possível, definir o caráter, as condições e as garantias que poderão ter tais empréstimos. Sem um amplo financiamento, garantido pela União e facilitado aos Estados e municípios, jamais lograremos construir os sistemas escolares necessários à nossa população crescente. O problema precisa ser examinado com coragem e desejo real de resolvê-lo.

Muitas de nossas palavras, talvez demasiado severas, ao retratar a situação educacional do país, encontram a sua real explicação na penúria dos nossos recursos para a educação. Ora, só a guerra tem, mais que a

educação, exigências financeiras. A educação de um povo, entretando, é o mais amplo empreendimento das sociedades humanas. E os recursos têm de aparecer e acompanhar essa amplitude. A mobilização de vontade indispensável para se levar avante tão grande e imperioso empreendimento deve corresponder uma grande mobilização de recursos, pelas três ordens de governo, em um plano conjugado para a construção dos prédios, a formação do magistério e a montagem definitiva de um sistema escolar público e gratuito. Ao seu lado se erguerá o sistema particular para as classes abastadas ou semi-abastadas que, interessadas em certo tipo especial de educação, 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 mantenham e dirijam, e naturalmente cara. Entretanto, entre os muitos equívocos em que nos debatemos no campo da educação, está este de querer que a educação privada cumpra deveres que pertencem apenas à educação pública.

## 8) *Conclusão*

Não encerro esta ligeira exposição, sem acentuar, mais uma vez, que a lei de diretrizes e bases deverá ser uma lei de grande amplitude, que liberte as iniciativas, distribua os poderes de organizar e ministrar a educação e o ensino e faculte ao povo brasileiro encontrar, no jogo de experiências honestas e de uma emulação sadia, os seus caminhos de formação nacional.

Deve ser um ato de confiança no povo brasileiro. As características do nosso povo — em que pesem aparências mal apreciadas porque mal compreendidas — são a melhor garantia para este ato de fé. Tutelados,

revelamo-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 virtudes sem esse risco. Tenhamos a coragem de corrê-lo. (*Palmas*).