

MANIFESTO
DOS PIONEIROS
DA EDUCAÇÃO NOVA
(1932)
E DOS EDUCADORES
(1959)

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



MANIFESTO
DOS PIONEIROS
DA EDUCAÇÃO NOVA
(1932)
E DOS EDUCADORES
(1959)



ISBN 978-85-7019-516-6
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sigma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959
Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
122 p. – (Coleção Educadores)
ISBN 978-85-7019-516-6
1. Educação – Brasil – História. I. Azevedo, Fernando de.

CDU 37(81)



SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Introdução, por Fernando de Azevedo, 11

As conquistas da civilização
e a inquietação do homem interior, 13

O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932), 33

Manifesto dos educadores:
mais uma vez convocados (1959), 69

Os manifestos, por Fernando Haddad, 101

Apêndices, 107



APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.



Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.





Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



INTRODUÇÃO

A civilização contemporânea, que se caracteriza pelo triunfo inaudito do homem sobre as coisas, apresenta-se ao observador menos atento como materialista, em que as conquistas de ordem moral não correram paralelas aos progressos científicos no domínio e na submissão das forças naturais. Mas, antes de tudo, a uma civilização que resultou da aplicação laboriosa do espírito humano à conquista da natureza e ao melhoramento das condições e das possibilidades do homem, não seria própria a denominação de “materialista”, mais adequada a uma civilização “limitada pela matéria e incapaz de dominá-la, aproveitá-la e ultrapassá-la”. A série de vitórias sucessivas sobre a natureza, além de ser o produto de uma longa elaboração espiritual, a que não faltou nem podia faltar o impulso generoso de forças morais, argumentando a “eficiência” dos homens e aproximando-os cada vez mais, abre as mais largas perspectivas de compreensão e simpatia humana. A ciência, a máquina e a economia que trazem a marca da força criadora do espírito que por elas se manifesta e nelas se contempla, constituem um “sistema de meios” indispensáveis não apenas à satisfação de interesses, mas à expressão de sentimentos e à criação de ideais e valores da cultura. As zonas de interesses e sentimentos, de crenças e desejos, sujeitas a ações e reações recíprocas, não se limitam por demarcações distintas. As conquistas no domínio das ciências aplicadas trazem em si mesmas, frequentemente, o gérmen de conquistas morais e permitem vencer resistências contra as quais se anulam as mais poderosas correntes de



opinião. A máquina libertou o homem, tornando possível e efetiva a abolição do regime servil com a substituição da manufatura pela maquinofatura. E se se acompanhar a longa e progressiva formação histórica dos sentimentos e das ideias morais, ver-se-á claramente que a civilização atual, aparentemente materialista, apresenta uma série de conquistas morais do maior alcance e da significação mais profunda, com as quais se operou uma vigorosa transformação de que apenas se podem perceber todas as consequências sociais, nas ideias da humanidade. A obra da civilização atual – e por isso é que pode receber o nome de civilização – ultrapassa largamente o vasto quadro das realizações e vitórias materiais, não é somente a indústria que se desenvolveu, organizando-se o mundo das máquinas, para um acréscimo de riqueza social que resulta da utilização cada vez mais extensa das forças naturais; é a humanidade também que evoluiu, libertando-se da servidão de preconceitos, adquirindo uma consciência mais profunda da solidariedade necessária dos interesses e dos sentimentos dos homens e ampliando para círculos sociais, cada vez mais vastos, os benefícios e as utilidades que acumulou.



AS CONQUISTAS DA CIVILIZAÇÃO E A INQUIETAÇÃO DO HOMEM INTERIOR

É certo, porém, que com esse progresso mecânico e industrial que excedeu todas as fantasias poéticas e todas as previsões científicas, a sociedade passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante. Não é preciso negar as conquistas morais da civilização atual, para reconhecer na indisciplina, sob todas as suas formas, moral, intelectual e social, a manifestação mais grave da crise tremenda que atravessa a civilização em movimento e em mudança. O espírito positivo que constitui o torneio especial do espírito moderno difere do racionalismo, no fato de negar aquela “ordem ideal”, enquanto este se contentava em negar a “ordem revelada”. Ele tem o culto da ciência experimental. “Seu verdadeiro nome é empirismo; seu resultado é o ceticismo tácito ou confessado. Até mesmo cultivado como atitude mental”. O que nossas mãos conquistaram, como observou R. Eucken, “não parece ser um proveito para o ser íntimo. O espírito que se orgulhava de suas descobertas científicas e de suas aplicações técnicas teria julgado que se enriquecera a si mesmo e ia enriquecer-se ainda. A consequência mais clara desse progresso foi a aparição de uma nova ordem de fenômenos, que se volta contra a potência criadora que o tornara possível. O mundo das máquinas organizou-se, invadiu tudo. Pouco a pouco a existência foi dominada pelas exigências do monstro. Ele devia ajudar-nos a sujeitar a natureza; mas sujeitou a si, o homem, e não lhe deixa tempo para a vida puramente espiritual”.

Após uma crise de idealismo excessivo, no qual havia pretendido achar em si mesmo toda a verdade, caíra num realismo extremo; ele quisera – é ainda de R. Eucken a observação – “pôr-se na escola das coisas, nada procurar, nada saber além dos fenômenos”. Mas, reduzindo suas ambições ao campo fecundo, embora restrito, da experiência e da observação, o homem sentiu comprometer gravemente, sob a influência do realismo a que se submeteu, sua própria vida espiritual, na sua aspiração, e suas necessidades mais profundas. Ele procurava, sem encontrá-los, os novos alicerces em que devia reconstruir a vida interior e, no esforço por se achar e se reconquistar, quando cuidava de utilizar material novo, não fazia mais do que recorrer aos entulhos, removidos, das ruínas de civilizações antigas... Todos conhecem a célebre, mas retardatária observação de Pascal, em Pensamentos: “Quando não se sabe a verdade de uma coisa, é bom que haja um erro comum, que fixa o espírito dos homens; pois, a doença principal do homem é a curiosidade inquieta das coisas que não pode saber; e não lhe é tão prejudicial estar em erro, como nessa curiosidade inútil”. É certo que há conquistas científicas às quais o homem não renunciará nunca. O empirismo nos poderá parecer insuficiente; não nos tirarão jamais o cuidado e o respeito dos fatos. Mas, à falta de ideias e sentimentos comuns, capazes de concentrar e fixar os indivíduos e de formar e organizar os grupos, a anarquia mental que opôs a experiência aos princípios que a ultrapassam abalou, em seus fundamentos, desarticulando-a, tanto a “estrutura social” como a “vida interior” do homem moderno.

Mas, se não se pode desconhecer o progresso humano, nos seus aspectos morais, não há também como condenar nem a ciência nem a máquina pelas suas aplicações na obra de destruição e pelos abusos a que elas têm servido. Apesar das limitações de ambas, estará aí a salvação do homem, na adaptação de sua vida às descobertas e invenções mecânicas, “que governam as forças naturais e determinara a marcha dos acontecimentos” (J. Dewey), e ao ritmo

da verdade progressiva que o fará passar do místico ao positivo, pela educação científica do espírito. A própria filosofia que nos inspirar deve ser científica, isto é, uma filosofia que buscar as verdades, com o espírito e os métodos da ciência. Tudo está em “não ser o homem, menor do que sua obra”. Os recursos materiais, máquinas e instrumentos que fabricou para satisfazer a todas as suas exigências, complicaram-se e centuplicaram de eficiência, à medida que se desenvolveu a civilização: e “seu conjunto, como observou C. Bouglé, acabou por formar um verdadeiro mundo artificial, por cujo intermédio ele se adapta ao mundo natural”. Falharia o homem à sua missão, se não procurasse tornar-se tão grande quanto a civilização material que chegou a criar. Sua mentalidade que se enriqueceu e evoluiu não pode acompanhar, porém, no seu ritmo acelerado até à vertigem, o progresso da ciência e de suas aplicações técnicas, e ainda se mantém antiga, submissa a preconceitos e a erros em que se formou, enquanto tudo se renovou à volta do homem; pelas suas próprias mãos e pelo seu maravilhoso poder de transformação.

A diferença de níveis de cultura, nos diversos povos e a resistência oposta pela tradição a uma concepção da vida ajustada à nova situação industrial têm impedido identificar, em pontos de intersecção superior, aspirações e ideais de acordo com as forças que elaboram a nova civilização. A espantosa facilidade de comunicação de ideias, pela imprensa, pelo cinema e pelo rádio, determinou, em cada país, a afluência de todas as correntes de opinião que, provenientes de pontos diversos e seguindo direções opostas, encontraram, entrecruzando-se e chocando-se com, ímpeto, como formidáveis redemoinhos em que parece submergir a própria civilização. A violência desse conflito de ideias provém exatamente das forças novas que determinam a nossa vida e da reação dos conservadores a todo transe, nostálgicos, de espírito vazado em moldes gastos, de egoísmos rebeldes e incuráveis, e de instintos inconfessáveis que fazem nascer as riquezas por muito tempo acu-

muladas. Mas todas as “semelhanças provenientes da vida social” argumentam cada vez mais, com os inventos que revolucionaram os nossos meios de produção e de intercâmbio; as mesmas ideias, as mesmas crenças morais, as mesmas instituições sociais e políticas tendem a espalhar-se pelo mundo inteiro. Esse processo de assimilação e socialização não se pode precipitar senão quando, de um lado, as elites ainda tumultuárias se renovarem, tomarem consciência de si mesmas e derem expressão e forma aos novos ideais, e, por outro, esses ideais, representados a todos os espíritos, encontrarem um ambiente de receptividade para se estenderem e se irradiarem, pelo impulso de sua força vital, das elites em que se encontrarem, para as massas que gravitam em torno delas.

Indisciplina mental agravada por condições especiais

Ora, num povo ainda em formação como o nosso, sem lastro de tradições e de cultura, e constituído de grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a “indisciplina social e mental”, que caracteriza a nossa época, tinha de agravar-se sob a pressão dessas condições particulares. A nossa evolução processada sobre uma base étnica heterogênea, constituída de três taças que se distribuem em proporções desiguais, recebeu um impulso maior, nos estados do Sul, pela invasão lenta, progressivamente penetrante e inevitável de quase todas as raças. Mas, posta à parte a velha doutrina antropológica que fazia da raça o principal fator de civilização, esse alargamento quantitativo dos círculos sociais pelas correntes imigratórias havia de trazer forçosamente, como trouxe, a mudança progressiva das formas sociais. O período em que a nossa evolução adquiriu um ritmo mais acelerado e em que, portanto, começaram a definir-se e a agravar-se os nossos problemas, em toda sua variedade e complexidade, coincidia assim com a fase mais aguda da crise dramática que atravessa a civilização. As condições especiais em que se desenvolveu o processo histórico

de nossa formação e das quais não foi a menor a pobreza do solo, não nos permitiram atingir, nessa fase de crise econômica e social no mundo, o estado de relativa organização e estabilidade em que já se encontram o Uruguai, a Argentina e os Estados Unidos

A atitude brasileira em face dos problemas

E – o que é mais grave – além de não cuidarmos da solução de problemas fundamentais antes que viessem a se agravar sob a pressão de causas exteriores, deixamos de criar e organizar o nosso aparelho de cultura, para habilitar as novas gerações a enfrentá-los e a resolvê-los, numa época em que se acentua por toda a parte a intervenção da ciência na direção dos negócios públicos, entregues até então ao instinto dos povos e ao capricho dos governos. Vivemos, por isso, constantemente perturbados por alucinações periódicas ou por perigos quiméricos. Os perigos reais e evidentes, esses dir-se-ia que nos deixam antes “hipnotizados” do que dispostos a encará-los e a vencê-los. E quando julgávamos, nessa nebulosa política, ter posto um problema em via de solução, não tínhamos feito outra coisa senão agravá-lo: o sonho não tardava a desvanecer-se, logo que nos dávamos ao trabalho de examinar as coisas mais de perto... Daí as alternativas entre o romantismo político que nos deixou, durante anos, deslumbrados diante da natureza, de que nos faziam esperar tudo, num otimismo ingênuo, e o pessimismo que pinta com as cores mais sombrias o futuro, pondo certo gosto em enervar as nossas coragens e destruir as nossas energias. As correntes de opinião e de ideias, mal esboçadas, acabaram por estagnar-se no pântano político, em que se ouvia, entre raras vozes protéticas, o coaxar de interesses partidários e de ideias descompassadas.

A falta de cultura universitária

A inteligência brasileira, escaldada pela natureza tropical, naturalmente viva e inquieta, abandonada a si mesma, dera de si o que

podia dar, numa floração desigual e desordenada, em que a graça e o brilho preponderaram sobre a força e a profundidade. A beleza do país e a variedade e o contraste de seus aspectos naturais despertaram uma falange de artistas e escritores de larga inspiração. A música, a pintura e a escultura estenderam lentamente as suas conquistas. Alguns talentos reais, como Teixeira de Freitas, Euclides da Cunha, Farias Brito e Nina Rodrigues, entre outros, fizeram honra ao direito, a literatura, a filosofia e a ciência. As obras de poetas modernos já apresentam o caráter original do país, na cor local, na novidade do assunto e na frescura da linguagem e dos dialetos, angariando-se na língua da metrópole: é a aurora de uma literatura nacional própria, com sua fisionomia distinta e sua maneira de sentir e de exprimir. Mas raramente as atividades literárias se trocaram pelos labores científicos; o critério da objetividade tomou o lugar ao prestígio da eloquência e a superficialidade brilhante se retraiu diante da força tranquila ou vigorosa do pensamento. A incoerência, a superficialidade e a flutuação, em que se manifesta a indisciplina mental, constituem, entre nós, os traços característicos da literatura científica e especialmente política e social, em que se contam raras e sem repercussão obras substanciosas, como as de Alberto Torres e Oliveira Viana, nutridas de ideias e de fatos, enriquecidas de observações diretas e retemperadas nas correntes do pensamento moderno.

É que a cultura, como a ciência, exige uma iniciação. Não se improvisa o observador, de espírito científico. Toda a cultura superior, no Brasil, nunca ultrapassou os limites das ambições profissionais. Mas, organizada exclusivamente para a formação profissional, sem qualquer aparelhamento de cultura livre e desinteressada, ela constituiu, no Império e na República, o único sistema de instrução superior, cujas deficiências em vão se procurava suprir com os esforços raramente compensadores da autodidaxia e de viagens de estudos que acabavam frequentemente em viagens de

recreio... Tudo, na cultura nacional, sob esse regime, tinha de ser precário, incoerente, frágil e desconexo. O homem, preparado para o exercício de uma profissão, quando deixa o horizonte limitado em que se habituou a mover-se e chega a desprender-se das necessidades tirânicas de sua atividade profissional, é colhido numa rede apertada de ideias, fatos e teorias que o embarçam e entre as quais não se pode decidir pela incapacidade de revelá-las, coordená-las e sujeitá-las a um corpo de doutrina ou a um sistema de ideias. Ele tende, conforme o temperamento, a afirmar dogmaticamente ou a sorrir, como um cético. Sem espírito crítico e sem poder de sistematização, toda sua produção acusa, na sua falta de coerência e vigor, de largueza e profundidade, a ausência de contato com as fontes universitárias, em que se forma a verdadeira disciplina filosófica ou científica; se amplia, se enriquece e se renova a cultura geral e se adquire o espírito e se aperfeiçoam os métodos científicos, com que as conclusões fáceis, o espírito do “mais ou menos” é o hábito da imprecisão cedem o lugar à solidez, à profundidade e à precisão, que constituem o rigor científico e nos dão o quilate da vigorosa maturidade da inteligência.

Com uma alma antiga para um mundo novo

Todas as gerações que nos precederam, como a primeira geração nascida na República, foram vítimas desses vícios orgânicos de nosso “aparelhamento de cultura” cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas. Elas despertaram com uma alma antiga para um mundo novo, que as deixou deslumbradas com as suas maravilhas, para depois as perturbar com as suas inquietações, como se da escola fossem transportadas para um mundo diferente. O contraste entre uma educação tradicional, rotineira e antiquada, deficiente a

todos os respeitos e a complexidade de problemas que eram chamados a enfrentar e a resolver, agravou, entre nós, essa indisciplina mental e moral que, embora própria de toda uma época, tinha de forçosamente acentuar-se nos países em que a organização social e as reservas de cultura ofereciam menor resistência às forças dissolventes e às influências perturbadoras das classes e instituições parasitárias. A nossa educação, estranha às realidades nacionais e tradicionalmente baseada no humanismo, correspondia à política educativa do Império, em que, emperrada na escola secundária, de tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional, nos seus dois aspectos fundamentais, das universidades e da educação popular, nunca se despreendeu de aspirações e fórmulas vagas. Os debates parlamentares e as lutas políticas que se travavam “em torno do poder” e raramente “em torno de problemas”, podiam satisfazer a esse pequeno público das classes médias, de formação acadêmica, cujos aplausos se reservavam aos homens que se disputavam a primazia, na astúcia dos manejos políticos ou no brilho dos torneios oratórios...

O despertar de uma consciência educacional

Certamente as maiores figuras de minha geração se ressentem dos defeitos do meio social e do sistema de educação em que se formaram. Mas – e é nisso exatamente que se distingue – foi, pelos representantes mais altos do seu espírito, a primeira que reagiu contra esses defeitos e inscreveu, no seu programa de ação, as reformas econômicas, sociais e pedagógicas, radicais e profundas. Colhida em plena mocidade, pela Grande Guerra e por todas as suas conseqüências, expectadora torturada e inquieta da Revolução Russa, que procurou conhecer, nos seus princípios e nas suas realizações, como nas suas causas e nos seus efeitos, amadureceu, sob a dupla pressão esmagadora da crise universal e da maior crise por que passou a República, com a revolução política de Outubro.

As perturbações políticas, econômicas e sociais a obrigaram a concentrar-se, a refletir e a submeter às instituições, os homens e os fatos a um processo de revisão, objetiva e penetrante, com que aprendeu a sacudir os ombros aos sofismas de todos os mercados de ideias. Lutando com dificuldades agravadas e desaparelhadas, como as gerações que a precederam, dessa armadura de sólida aprendizagem, que só lhe podia dar a “disciplina dos estudos universitários”, ela trouxe novos ideais e uma consciência nova, banhada na clara inteligência das realidades do meio e dos problemas de seu tempo. Foi com os homens dessa geração, idealistas práticos, realistas a serviço do espírito, que se formou, no Brasil, uma “consciência educacional”, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares.

Mentalidade que amadureceu

Temos a consciência de nossas fraquezas e de nossos defeitos. A geração atual não é, nem podia ser, melhor do que as gerações que nos precederam. Mas não temos mais a obsessão e a superstição do fácil. Compreendemos que não se forma o espírito por subterfúgios, é que devemos ganhar o pão com o suor do rosto, isto é, pelo esforço, lutando contra todas as resistências e subindo dolorosamente da confusão, da superficialidade e da fraqueza, para a claridade, a precisão e a força. Sem perdermos o gosto das coisas do espírito, temos o sentimento das coisas da vida, a consciência do interesse comum, a solidariedade efetiva com o povo, a simpatia pelos seus sofrimentos, pelas suas aspirações e pelas suas necessidades, e a consciência de que a grandeza do país com a primeira civilização tropical, não romperá do seio da terra, mas do pensamento, da energia e do braço de seus filhos. A grande revolução, para nós, deve levantar-se antes sobre a “declaração de

deveres” do que sobre a “declaração de direitos”. Mas, libertando-nos do tradicionalismo, sentimos igualmente a necessidade de libertar-nos do utopismo – o pior dos preconceitos – por uma exata compreensão das coisas e uma poderosa armadura de hábitos e forças morais e científicas, com que se reduzam ao mínimo as nossas tendências, para a indisciplina e se eleve ao máximo a nossa “eficiência” na obra da civilização. Trocamos, enfim, o romantismo estéril pelo idealismo prático e, por isto, fecundo; o sonho entorpecente pela realidade penosa; o brilho pela solidez; o ceticismo pela afirmação e as longas esperanças que enervam, pelas atividades construtoras de uma geração viril, que, lutando por um ideal, aceita as condições do pensamento, da vida, das aspirações e das necessidades modernas.

A campanha pela educação nacional é a grande obra, e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração, em cujo grupo sólido vieram incorporar-se, identificadas pelos mesmos ideais, outras figuras eminentes. Eu tive a fortuna de ver reunidos, um dia, numa obra comum, em convívio de todas as horas, alguns dos vultos mais representativos dessa nova mentalidade que amadureceu com a minha geração. O que se viveu é como o que se espalhou; não se pode mais reunir. Mas, os grandes ideais que nos uniram continuam a inspirar o pensamento e a ação de todos esses educadores que as circunstâncias afastaram, mas não tiveram forças para dividir e abater. Sucodem-se, de fato, em todos os terrenos, as conquistas dos novos ideais de educação. O cerco das velhas instituições escolares vai sendo cada vez mais apertado. Abalou-se a rotina; desacreditaram-se os velhos princípios; desintegraram-se sistemas rígidos; despertaram-se vocações; rasgaram-se novas perspectivas e se impuseram normas modernas de educação. É toda uma nova política de educação que se introduziu, no Brasil, e diante de cujos princípios e de cuja atividade já capitularam os redutos mais resistentes. E de toda essa campanha de anos,

numa sucessão ininterrupta e por uma convergência constante de esforços, nos ficará um dia a amável lembrança, como já nos ficou o exemplo edificante de uma camaradagem de combate, em que a emulação fecunda substituiu todas as rivalidades; os contatos frequentes dissiparam todas as desconfianças, e os contrastes e as diversidades de temperamentos, longe de prejudicarem a harmonia haviam conseguido, ao contrário, o milagre de realizá-la.

Através de obstáculos e compromissos

Mas, esse generoso movimento que se desenvolveu, através de obstáculos e compromissos, não foi, como não é apenas uma campanha de destruição de velhos ídolos. O que o caracteriza nitidamente, desde o início, é mais do que uma tendência, um esforço para realizar, um idealismo construtor que, na plena posse dos novos fins de educação, soube coordenar e sistematizar os meios para atingi-los. Nessa cruzada magnífica de renovação educacional, não se “destruiu” senão “para construir”. As reformas “realizadas no Distrito Federal e em Minas, em 1927, as iniciativas empreendidas, mais, tarde, na Bahia, no Espírito Santo, em Pernambuco e no Ceará, e depois da revolução, em São Paulo, e novamente no Distrito Federal, indicam, na nova geração de educadores, a par do seu idealismo francamente renovador, o respeito da atividade útil (efficiency) e o gosto das reformas seguras, que já bastaram para fazer conhecer, nos que ainda julgam infrutíferas ou facciosas às novas doutrinas educacionais, as largas perspectivas que se abrem, na sua aplicação. Se destacarem os pontos fundamentais das doutrinas em que se apoiaram conscientemente ou sob cuja inspiração se processaram essas tentativas de reorganização escolar, verifica-se, de fato, que todas elas, cada uma com suas particularidades, mas impelidas para a mesma direção, tendiam a agrupar-se sistematicamente, por afinidades teóricas, no mesmo movimento de reconstrução educacional.

Bandeira e código de educação

Esse movimento que se acusava mais ou menos intensamente em todas essas reformas, variáveis quanto ao alcance e à importância, mas semelhantes na sua significação, culminou com a “declaração de princípios” do manifesto educacional, cuja ideia se originou nos debates da IV Conferência Nacional de Educação (1), reunida no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931. Já havia chegado o momento de definir, circunscrever e dominar o programa da nova política educacional por uma vista orgânica e sintética das modernas teorias de educação, na qual, extraída a essência das doutrinas, se estabelecesse o “novo sistema de fins sobreposto ao sistema de meios” apropriados aos novos fins e necessários para realizá-los. Esse documento público que teve a mais larga repercussão foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos “da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente, as normas básicas e os princípios cardeais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns sua tranquilidade, sua energia e sua própria vida; e um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução.

O problema fundamental dos fins de educação

Pode-se dizer que, com esse documento, o problema da educação – o maior e o mais difícil problema proposto ao homem – se transportou entre nós de uma vez da atmosfera confinada do

empirismo didático para o ar livre do pensamento moderno, da rotina burocrática para as ideias político-sociais, e dos planos do imediatismo utilitário para os domínios das cogitações científicas e filosóficas, de que dependem os sistemas de organização escolar, no seu sentido e na sua direção. O problema aqui não foi posto em abstrato ou em absoluto, mas segundo um ideal concreto e definido, nos seus dados especiais, fornecidos já pelas condições atuais da sociedade, em transformação, já pelas condições específicas do meio, considerado nos fundamentos geográficos, na formação histórica e nos obstáculos naturais e de índole social e econômica de nossa civilização. As divergências que suscitou e não podia deixar de despertar o manifesto, no seu conteúdo ideológico francamente revolucionário, provêm dos diferentes pontos de vista de que pode ser apreciado o problema fundamental dos fins de educação. Ninguém contesta a necessidade de ter o educador um ideal “que lhe ofereça precisamente a matéria dos sentimentos e dos hábitos que ele trabalha por inculcar às gerações novas”. Onde surgem as discordâncias é exatamente na “fixação desse ideal”, que varia em função de uma “concepção da vida” e, portanto, de uma filosofia, e, por isso, não pôde, em caso algum, satisfazer à variedade de pontos de vista particulares que nos dá a multiplicidade de ideias apriorísticas e dogmáticas.

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente “o produto de realidades sociais e políticas”. “À medida que os meios de ação se multiplicam à volta dos homens, pondera C. Bouglé, eles reclamam satisfações multiplicadas para as suas necessidades não mais somente de seu corpo, mas também de seu espírito. O seu organismo refinado complica as suas exigências; e elas se apresentam logo às suas consciências, como expressões de outras tantas

necessidades vitais”. Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos. Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista não de uma estética social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais.

A questão do ponto de vista sociológico

Nós não devíamos, nem podíamos recuar diante da resistência dos ortodoxos, em face da extensão crescente da sociologia nos domínios da educação. O manifesto, em que a educação se encara como um processo social e se põe em relevo “o predomínio da ação que exercem os fatores sociais sobre os indivíduos”, acusa, certamente, na base e no desenvolvimento de seus princípios e de seu plano, uma consciência profunda das transformações que o poder crescente da indústria e do comércio impõe aos espíritos como às coisas, e, portanto, “o ponto de vista sociológico”, que considera um fato de estrutura social as transformações consequentes no sentido e na organização das instituições pedagógicas. É desse ponto de vista sociológico que aí se estuda a posição atual do problema dos fins de educação; é ele que nos fez encarar a educação como “uma adaptação ao meio social”, um processo pelo qual o indivíduo “se penetra da civilização ambiente”; é ele

ainda que nos levou a compreender e a definir a posição da escola no conjunto das influências cuja ação se exerce sobre o indivíduo, envolvendo-o do berço ao túmulo. Mas, essa consciência largamente compreensiva da multiplicidade dos fatores sociais que intervêm no desenvolvimento da criança, “socializando-a progressivamente”, por isso mesmo que dá uma noção nítida do papel da escola na sociedade, cria a consciência da necessidade de se alargar continuamente o campo da escola (das influências diretas ou mediatas), para contrabalançar as que se exercem fora de toda a intervenção consciente dos órgãos especiais de educação.

A consciência sociológica de nossa formação como povo

Se considerarmos como se constituiu no Brasil o meio social interno em que as distâncias, a heterogeneidade do clima e da raça e o processo histórico da formação nacional reduziram ao mínimo o grão de concentração coletiva, dificultando o contato, a comunicação e o convívio entre os núcleos sociais, ramificados em toda a extensão do território; se observarmos que a falta de intensidade de trocas econômicas como de intercâmbio moral favoreceu o desenvolvimento de um individualismo dispersivo, da indisciplina social e da incapacidade de espírito de cooperação, concluir-se-á que do manifesto, de que não esteve ausente, na concepção das doutrinas educacionais, “o ponto de vista sociológico”, não esteve também afastada na organização do sistema escolar, “a consciência sociológica de nossa formação como povo”. Todo o sistema educacional, lançado em bases científicas, se organizou aí, para alargar e fortificar tanto o espírito do trabalho em comum, de colaboração e solidariedade social, como o domínio sobre a vida e sobre a natureza, pelo desenvolvimento do espírito experimental e da disciplina científica, com que o homem, criando e desenvolvendo “o meio artificial”, consegue dominar com ele, “o mundo natural”, que lhe é hostil, subordi-

nando-o às suas necessidades e aspirações. De fato, se a civilização romper um dia, na imensidade de nosso território e da natureza tropical, em que tanto as distâncias, como “os sóis ardentes, as chuvas torrenciais, as vegetações excessivas e a fauna pululante” são antes inimigos que aliados, não será senão com a aplicação incessante e sistemática das descobertas da ciência e da técnica, que, aumentando a eficiência humana e permitindo a utilização cada vez maior das energias naturais, dilatam constantemente a perspectiva de suas possibilidades.

Política de freios e política de previsão

Mas, quando se pudesse pôr em dúvida a necessidade de renovação da mentalidade pela educação, a maior parte das críticas feitas ao manifesto educacional, bastavam, na sua penúria e estreiteza de ideias, para evidenciar a leviandade, a ignorância e a má-fé, no debate dos mais graves problemas da nação. Alguns, combatendo-nos, esqueceram-se mesmo, na violência da investida, que tomou o lugar aos argumentos, de que “é preciso amar a liberdade, sobretudo para os seus adversários, como lembrava Jules Simon. Quando nós não a amamos senão para nós mesmos, não a amamos; não somos dignos de amá-la, nem de compreendê-la”. Aliás, é certo que resolvidos ou postos em via de solução os problemas técnicos, abriu-se, por toda a parte, uma grave crise, agravada, entre nós, pelo contraste que a revolução acentuou, entre a mentalidade das elites intelectuais e políticas e a marcha dos acontecimentos que ela não estava preparada para encaminhar e dirigir. Nós vamos ao mundo menos depressa do que o nosso tempo; nós “somos ultrapassados”, nós somos mais velhos do que o novo ciclo de civilização que aí está presente para aqueles que ainda podem e sabem ver. As transformações já se precipitaram demais para usarmos somente os freios; não há freios, por mais poderosos que sejam, nem vontade humana, por mais predestinada ao comando, capazes de deterem na sua marcha

a torrente invencível das transformações. Se não está no poder dos homens resistir-lhe, está na sua sabedoria canalizá-la, na direção que lhes compete descobrir. No manifesto educacional, os educadores que o redigiram e subscreveram, em vez de levantarem diante desta corrente uma muralha de resistência inútil, em que a onda se quebre, fazendo-a em pedaços, procuraram estender-lhe a rampa em que ela deslize e se desfaça, ou rasgar-lhe o leito em que possam canalizá-la... Todos os que, estando ao par dos problemas de educação, no seu estado atual, tiverem, lido o manifesto, sem prevenções e sem preconceitos, hão de render justiça aos pioneiros da nova educação que nele deixaram a síntese mais coerente, como a afirmação mais alta dos seus princípios fundamentais. Esses educadores que estiveram e se encontram ainda à frente, do movimento renovador que implantou, no Brasil, uma nova política educacional, não podiam fechar os olhos às transformações de uma civilização em mudança, preferindo ceder, como Renan cedia às vezes, mais do que a tentação, ao dever de “impelir o pensamento em todas as direções, de bater todos os terrenos, de sacudir e escavar todas as coisas, vendo desenrolarem-se sucessivamente as ondas desse eterno oceano”, e lançando de um lado e de outro, mais do que um “olhar curioso e amigo”, um olhar perscrutador e vigilante. A transformação de nosso regime educacional de acordo com o manifesto, não tem apenas, por si, o espírito atual e vivo que lhe está imanente, e os fundamentos científicos e filosóficos em que se apoia, mas a consciência do papel que a escola deve desempenhar, não só na formação do espírito e da unidade nacional, como na aproximação dos homens e no restabelecimento do equilíbrio social, realizando pela integração da escola na sociedade (socialização da escola) a integração, no grupo e na vida social, do indivíduo cada vez mais isolado entre um grupo familiar que se atrofia e se desagrega e uma sociedade tornada imensa.

Fernando de Azevedo



O MANIFESTO
DOS PIONEIROS
DA EDUCAÇÃO NOVA
1932





A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”. Não se podia encontrar, por isso, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do

aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tiver um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições, criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segre-

gação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação?

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de ideias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de ideias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma ideia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das ideias e a irradiação dos fatos.

Diretrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração, ainda se arrasta, porém, sem convicções, através de um labirinto de ideias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as ideias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las... Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo; perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a reforma

Se não há país “onde a opinião se divide em maior número de cores, e se não se encontra teoria que entre nós não tenha adeptos”, segundo já observou Alberto Torres, princípios e ideias não passam, entre nós, de “bandeira de discussão, ornatos de polêmica

ou simples meio de êxito pessoal ou político”. Ilustrados, às vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos suficientemente as ideias para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam desencadear-se aqueles “que pensaram sua vida e viveram seus pensamentos”. A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas ideias e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade, já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadar a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistíamos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climatérico, ou, se o quiserdes, à linha de divisão das águas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do

ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelágicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”. O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, “desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isso implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos”. Esse ideal e aspiração dos adultos tornam-se mesmo mais fácil de aprender exatamente quando assistimos a sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através

das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo sua vitalidade, assim como sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia da cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda

sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Valores mutáveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, as tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível

de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade e o espírito de justiça de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor a vida humana? Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o “desdém pela multidão”. Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se quiser servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...

Certo, a doutrina de educação, que se apóia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. “A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem – escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral –, o mundo industrial, o inundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria”. Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. “Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembranos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isso mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não há ato, pensamento, desejo, atitude, resolu-

ção, que tenham em nós só seu princípio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos.”

O estado em face da educação

a) *A educação, uma função essencialmente pública*

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família – que também deixou de ser “um centro de produção” para ser apenas um “centro de consumo”, em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados – fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a “função específica”, dentro do “foco interior”, embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se suas aspirações para o ideal”. Por isso, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar, as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola –, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e, às vezes, opostas.

b) *A questão da escola única*

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil a universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

c) *A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação*

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação.

A função educacional

a) *A unidade da função educacional*

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas suas consequências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, “que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação”. Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutareas e mais fecundas em consequências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

b) *A autonomia da função educacional*

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não

estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não soube ou não quis se acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor a educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isso, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isso, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.

c) *A descentralização*

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem, as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da dou-

trina federativa e descentralizadora que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. A União, na capital, e aos estados nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas suas relações espirituais. A unidade educativa – essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo o desperdício nas suas despesas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando a finalidade fundamental e os ideais que ela deve prosseguir aos processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de

pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer às suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades”.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do

interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos “impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se”, e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um “mundo natural e social embrionário”, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. “A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material”. A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, pro-

curando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar.

Plano de reconstrução educacional

a) *As linhas gerais do plano*

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução educacional, de que se esboçara aqui apenas suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamá-lo de sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter seu “fim particular”, próprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social”.

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fun-

damental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada “profissional” (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas “liberais”, se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um “sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”. É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, por em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais, já pela extensão da escola do trabalho educativo

e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e as profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas orientadas no sentido da produção e procura, reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira “imaginada”, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas.

b) *O ponto nevrálgico da questão*

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até a universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária

(12 a 18 anos), a “continuação ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os três ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia a classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isso, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, nesse plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra

nos adolescentes e que “representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior”. A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descuidou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o “método de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isso, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social.

c) *O conceito moderno de universidade e o problema universitário no Brasil*

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais sua finalidade estritamente profissional e sem abrir seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em

— | |
—

todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o “sistema nervoso da universidade”, que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime a Educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada a arte ou a técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as fórmulas e frases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no Império, é hoje, na frase de Alberto Torres, “mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar atos”, é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período criador cede o lugar à erudição, e essa mesma quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidáticas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a República, no seu esforço heroico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou sua formação. A organização de universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse “estado de ânimo nacional”, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, propostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância “da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido”, e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) *O problema dos melhores*

De fato, a universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, de

que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente “por diferenciação econômica” ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe sua missão e cumpra seu dever é de ser “inteiramente aberta” e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se

dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário, sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicada às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos

os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que, haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o feiticismo, mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse “espírito”, esse “ideal comum”, pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e sua função social

Mas, ao mesmo tempo em que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um

elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas são de fato as influências que formara o homem através da existência. “Há a herança que é a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos seus imponderáveis e forças incalculáveis”. Compreender-se-á, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a “zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada”.

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições suscetíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições pré-escolares e pós-escolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social

da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional sem se rasgarem na escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu a obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. A escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá à escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e

fecundar sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

A democracia, um programa de longos deveres

Não alimentamos, decerto, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma “unidade fundamental”, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade era geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nós permitir as conquistas em glo-

bo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir; insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. “Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as coisas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias ideias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável”. Essas palavras tão oportunas, que “agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos discursos à nação alemã, pronunciados de sua cátedra, enquanto sob as janelas da universi-

dade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambores franceses... Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de profundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. “O ideal da democracia que – escrevia Gustave Belot em 1919 – parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres”. Mas, de todos os deveres que se incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Os signatários do Manifesto:

Fernando de Azevedo	Noemy M. da Silveira
Afrânio Peixoto	Hermes Lima
A. De Sampaio Dória	Atílio Vivacqua
Anísio Spinola Teixeira	Francisco Venâncio Filho
M. Bergström Lourenço Filho	Paulo Maranhão
Roquette-Pinto	Cecília Meireles
J. G. Frota Pessoa	Edgar Sussekind de Mendonça
Julio de Mesquita Filho	Armanda Álvaro Alberto
Raul Briquet	Garcia de Rezende
Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho	Nóbrega da Cunha
A. Ferreira de Almeida Jr.	Paschoal Lemme
J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros	Raul Gomes

MANIFESTO DOS EDUCADORES

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS
1959



MAIS UMA VEZ CONVOCADOS:
MANIFESTO AO POVO E AO GOVERNO*

Se nem todo o momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo se amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, que é dever de todos, quando desfigurada, proclamá-la sem rebuços e meias palavras. Mas também sem veemência e brutalidade, que desses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se nem necessitam as verdades para serem sentidos ou restauradas na plenitude de sua forma. É, pois, num estado de espírito, limpo de paixões e de interesses, que lançamos esse novo Manifesto ao povo e ao governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente, hão de reconhecer-nos, por amor ao princípio de liberdade, que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste e temos por um dever indeclinável, de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos de vista sobre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação. A verdade impõe-nos a consciência dizê-la inteira, com sinceridade radical, serena energia e ardor lúcido, sem trazer, porém, o debate a que fomos convocados, a terreno inconveniente, sem lhe imprimir o caráter polêmico, de antagonismos pessoais, a que, em circunstância alguma, deveriam descer, como infelizmente já desceram, as discussões em matéria de tamanha magnitude. No esforço para a

* *Manifesto dos Educadores*, janeiro de 1959. Este manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e publicado em vários órgãos da imprensa no dia 1º de julho de 1959.

reconstituição dos fatos e a inteligência das novas condições de vida, não nos sobressaltam os fantasmas do medo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes, e que, tocada por ventos fortes de um ou outro ponto do horizonte, se adensa cada vez mais à volta de nós, tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo.

Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete este novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais. Não negamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpante que esse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com

outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos.

Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas

A despeito de iniciativas e empreendimentos de primeira ordem, do governo federal e de Estados, que importam em reais progressos no campo educacional, surgem por toda a parte críticas severas a vários setores da educação no país, as quais, avolumando-se, tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação pumária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem plane-

jamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino, outrora com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvenecimento da educação nacional. Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes.

Mas fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que somente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido e disposto a refletir um pouco sobre os fatos. Na impossibilidade de alongar-nos na análise de cada uma delas, bastará apontá-las. O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e sócio-culturais que se produziram, em conseqüência, são alguns dos fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria forma das cousas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se depuseram também a dominar e a

canalizar as forças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operaram na estrutura econômica e industrial. A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, como já escreveu um de nós, “não há educação barata como não há guerra barata”); o excesso de centralização; o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política; a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação pública no país. Freqüentemente, também no plano educacional, “os que não deviam ter a incumbência de nada (para lembrar a frase de Sieyès), encarregaram-se obstinadamente de tudo”; e os políticos, em vez de “marcharem à frente dos acontecimentos, como um general à frente de suas tropas”, conforme aconselhava Demóstenes; em vez de “determinarem antecipadamente as medidas capazes de provocar o acontecimento”, esperaram, infelizmente, “pelos acontecimentos para assentarem as medidas a serem adotadas”.

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar senão tolher os seus progressos. Mas este não é mais do que um dos graves aspectos da questão. Problemas como esses, eminentemente técnicos, enredam-se, por um lado, no plano administrativo, de dificuldades inextricáveis para quem não possa aspirar aos foros de coisa alguma em matéria de

ensino e não tenha adquirido, no estudo e na prática diuturna, conhecimentos especiais e experiência na administração. Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir na opinião pública e nas assembleias políticas ou não se lhes inculca na maioria a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas conseqüências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais. Não se trata, pois, agora de apurar responsabilidades que afinal se repartem, em graus diferentes, por todos os setores da vida social, mas de fazer uma oração perante o povo e, particularmente, perante a mocidade, – uma oração em que o mea culpa preceda o sursum corda, o ato de contrição ao ato de esperança.

Deveres para com as novas gerações

Precisamos convencer-nos, uma vez por todas, que o futuro do Brasil não está na sobra dos conluios nem no tumulto das assembleias, mas no milagre eterno da sua juventude, nas mãos de nossos filhos. Ele brilha, sobretudo, na profundidade de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar, – a aurora dos tempos modernos. Ela representa, para cada nação, e em cada geração que surge, uma fonte inesgotável de energias, das quais a maior parte inexploradas, entre nós, e as que são trabalhadas pelo esforço do homem, criminosamente desperdiçadas. Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do

seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, – escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las. Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum governo ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações esse problema fundamental. Que o país pelos seus órgãos competentes não tenha cumprido os seus deveres para com as novas gerações, sistematicamente esquecidas e entregues, em grande parte, à sua própria sorte, não há sombra de dúvida. Os fatos aí estão para atestá-lo com uma evidência agressiva. Nós mesmos, os que mais por elas temos lutado e exaustivamente temos cuidado dessa questão em vidas inteiras dedicadas ao seu estudo e às suas soluções, não temos escapado, da parte dos que só agora despertaram, estremunhados, para discuti-Ia, às suas críticas e acusações. Cremos, porém, que não temos traído, em momento algum, à nossa missão e não nos cabe a mínima responsabilidade no estado, desolador e inquietante, a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e este também subscrevem, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura e, quando deles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a esse ou aquele Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenharam em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também, nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão.

O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases

É nesse mesmo Manifesto, tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a idéia que se procura agora concretizar no projeto de lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em discussão na Câmara de Deputados. Vale a pena de desenterrar os fatos mais significativos dessa pequena história que já tem pouco mais de um quarto de século e é afinal um dos episódios do próprio movimento de reconstrução educacional de que tiveram alguns de nós a iniciativa e por que vimos lutando sem descanso, entre incompreensões e hostilidades. Mas, antes de irmos aos fatos, é do maior interesse lembrar um dos trechos desse documento, referentes à matéria. “A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e sócio-culturais do país e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a república, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade quanto em extensão. Ao Distrito Federal e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais estabelecidos na Carta Constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e in-

— | | —

— | | —

ensificando por todas as formas as suas relações espirituais”. O texto é claro e positivo, e é dele, como do programa da política educacional extraído do Manifesto, que provieram os textos respectivos de duas Constituições, na elaboração dos quais participaram alguns de seus signatários.

Em defesa da idéia sustentada nesse documento e mais claramente definida no número I, letra b do programa educacional que dele se extraiu, saíram a campo os educadores e escritores que o subscreveram. Na 5ª Conferência Nacional de Educação que se reuniu em Niterói em janeiro de 1933, retomamos a questão nos termos em que a colocamos no Manifesto. Foi dos debates travados sobre o assunto em comissão especial e, a seguir, no plenário, que saiu o primeiro anteprojeto, traçado em suas grandes linhas, das diretrizes e bases da educação, de acordo com o referido Manifesto. A Constituição de 1934 acolhera a idéia num dispositivo constitucional, depois de entendimentos com um grupo de Deputados à Assembléia Constituinte, promovidos pela Associação Brasileira de Educação que, teve parte realmente importante nesse trabalho. A Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937 o suprimiu, em conformidade com as idéias centralizadoras que voltaram a dominar, ao ser instaurado no país o Estado autoritário. Restaurado o regime democrático, a Constituição de 1946 restabeleceu a disposição que consagra o princípio de descentralização e manda proceder, por lei complementar, à fixação das diretrizes e bases da educação nacional. No governo do marechal Eurico Dutra, o ministro Clemente Mariani constituiu em 1947 uma Comissão de 15 professores, por ele escolhidos e designados, para elaborarem o projeto de lei que, aprovado pelo Ministro que de perto acompanhou esses trabalhos com alta compreensão dos problemas educacionais e uma firmeza e dedicação exemplares, e encaminhado ao Presidente da República, foi por este submetido em 1947 à apreciação da Câmara de Deputados.

Está claro que, decorrido mais de um decênio de sua elaboração, o projeto primitivo deveria ser reexaminado, – e efetivamente o foi com alto critério pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para o melhorar e ajustá-lo às condições atuais. As modificações que comportava, foram introduzidas sem lhe desfigurarem a estrutura e, particularmente, – o que prevalece a tudo, – sem o desviarem dos dispositivos constitucionais e dos princípios que os inspiram.

A escola pública em acusação

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto demais essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receíamos muito que ela não suporte bem a análise, em todas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. Todavia, cremos entender bem o que querem dizer; e um manifesto de educadores não poderá esquivar-se a atacar de frente as questões que envolve e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que nos custe essa sinceridade dissabores e incompreensões. A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescer ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela disfarça-se com frequência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de con-

flito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública. Mas, continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantêm, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d’”O Estado de S. Paulo”) estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É, como se vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos”...¹

O aspecto político de que se procura enredá-la, é outro não menos importante dessa questão, complexa demais para não termos o cuidado de a desemaranhar, restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apóia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido freqüentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em termos de interesse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais, – o que é preciso evitar por todas as formas, – ou

¹ O *Estado de S. Paulo*, de 7 de janeiro de 1959. Liberdade de ensino remunerada, in “Notas e Informações”.

de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar já por várias vezes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles princípios. Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos, com o Père J. Henri Didon, dominicano e notável orador sacro, contra todos aqueles que “querem fazer da religião um instrumento da política (instrumentum regni)” e contra todos aqueles que “querem fazer da política um instrumento da religião”. Eu tenho a observar (escreveu o grande dominicano) “que nada na fé católica, nada na autoridade eclesiástica se opõe a uma opinião liberal, republicana, democrática. Chegou a hora talvez em que o Catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga idéia de universalidade não é uma palavra vã e que há nele lugar para todas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, a justiça e a virtude.”² Ora, somos todos os que assinamos esse Manifesto, educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. E, quando se trata de problemas como os da educação, entendemos que essa é “uma das questões em cujo terreno (as palavras são de Rui Barbosa) são intrusas as paixões políticas, questão a que devemos todos concorrer com a consciência limpa de antagonismos pessoais e de que se deve banir o gênio da agitação, como mau companheiro da ciência e, nestes domínios, perigoso inimigo da verdade”.³

² Père J. Henri Didon, *Indissolubilité et Divorce*. Conférences de Saint-Phillipe du Roule. (publicadas em 1880 e reeditadas em 1892).

³ Assim Rui Barbosa concluiu em 6 de junho de 1901 o seu discurso no Senado e se preparava para a defesa da reforma do ensino, in *Obras Completas*, Vol. XXVIII, 1901, tomo 1. Discursos Parlamentares. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1955.

Violentas reações a essa política educacional em outros países

Essa política educacional, armada em nome de uma “liberdade total” no ensino, já foi proposta na Itália, em 1947, e, ainda este ano, voltou a agitar os meios escolares na França, em que os partidários da escola livre, no grande Congresso que se reuniu em Caen, reabriram a questão. No documento que aqui pretendeu consagrá-la, não há, pois, nenhuma invenção nova, nenhuma nova idéia. O programa que apresenta, nada tem de revolucionário. É velho e revelho no estrangeiro e em nosso próprio país. Em 1947, na Itália, quando se discutia o projeto da Constituição (lembrava *O Estado de S. Paulo* em uma de suas excelentes notas, já citada), as bancadas mais próximas da Santa Sé propuseram que à nova Carta se incorporasse o pacto de Latrão, convencionado em 1929 entre o Vaticano e Mussolini. No tocante ao ensino, isto equivalia a uma política educacional idêntica à que foi sugerida para o Brasil, – ensino livre não fiscalizado, mas subvencionado pela Nação. Uma onda de protestos ergueu-se em todo o país, encabeçada pelas mais altas figuras da intelectualidade peninsular. Benedetto Croce que foi dos mais ativos no combate, escreveu: “será a nossa renúncia às grandes conquistas do século dezenove (...). A despeito do clamor dos intelectuais, a proposta passou. Mas a vitória foi aparente, e não real. A mesma Constituição que no art. 7º adotou o pacto de Latrão, inscreveu depois, em dois tópicos do art. 33, dispositivos que limitam as prescrições daquele pacto. Um deles assegura “às entidades e aos particulares” o direito de manter escolas e institutos de educação, mas “sem ônus para o Estado”, e o outro estabelece o exame de Estado para a admissão às várias ordens e graus de ensino, para a conclusão dos cursos e para a habilitação ao exercício profissional. A Itália, portanto, não parece ter renunciado às conquistas do século XIX, tanto que Guido Gonella, Ministro da Instrução Pública, em 1950, pôde escrever, a respeito das relações entre o Estado e a educação, que das três

posições admissíveis, – a de monopólio, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, fôra escolhida esta última: “na solução que poderemos chamar orgânica, isto é, de liberdade disciplinada pelo Estado, as entidades e os particulares têm o direito de criar escolas, mas dentro do quadro das normas gerais fixadas pelo Estado, ao qual compete o poder de intervir, em defesa do bem comum, na atribuição dos títulos escolares legalmente válidos para a vida social. A nossa Constituição (concluiu o Ministro), – com o instituto da equivalência e do exame do Estado, – prevê exatamente essa terceira solução”.

A batalha que se travou na Itália há pouco mais de dez anos entre os partidários da liberdade total e os da liberdade disciplinada, entre os do ensino livre e os do ensino público, com a vitória afinal destes, já se anunciou na França com um ímpeto inicial que prometia graves conflitos e parece ter-se esmorecido. “O governo sentiu perfeitamente o perigo” diante das forças contrárias que rapidamente se mobilizaram e se dispunham para a luta. “Os partidários da escola livre (observa Gilles Lapouge, em nota para “*O Estado de S. Paulo*”, e o confirma o semanário “*L’Express*”, de Paris) tinham a impressão de que o espírito laico estava regredindo na França e, por isso, não seria muito grande a resistência dos partidários da escola pública. Foi esse, sem dúvida, o seu erro, pois, imediatamente o outro campo mobilizou, como por encanto, suas forças e lançou no país uma contra-ofensiva extremamente severa”. Ela representa uma violenta reação contra a perigosa tentativa de se renegar, na França, ainda que temporariamente, uma dessas “grandes conquistas do século XIX”, a que se referia Benedetto Croce, e que é a escola pública. Se se considerarem a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, Ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882, empreendeu a reforma de legislação de ensino, e a agitação considerável que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do en-

sino religioso e os defensores da instrução leiga, poder-se-á avaliar, em toda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bojo, a nova ofensiva contra a escola pública nesse país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com quatro projetos de lei, em que se encontravam ali disposições extremamente duras, é que se tornaram as funções pedagógicas independentes do exercício do culto, se estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e se assegurou a restituição da colação dos graus do Estado.

As duas experiências brasileiras de "liberdade de ensino"

Também entre nós o mesmo regime de liberdade total já foi não só proposto mas experimentado e com tal insucesso que o governo teve de recuar logo do caminho em que se aventurou, – o que veio mostrar mais uma vez como são falíveis as soluções extremas. A “novidade” inventara-se então para uso do Brasil e em condições muito diferentes daquelas em que agora se repete: sociedade mais estável, fundada na economia rural, de organização patrimonialista e pouco diferenciada nos seus quadros, – naquela época; sociedade, hoje, baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e, urbanização. Aparelhamento escolar, ainda muito simples e medíocre, então, constituído de dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito; conjunto educacional de estrutura de todos os graus e tipos e em face crítica de crescimento e reorganização. Pois bem, “as duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino” (observa com toda razão *O Estado de S. Paulo* em nota já por duas vezes citada) foram profundamente nefastas para a educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensi-

no do país. Cada uma delas teve fisionomia particular. A de 1879, do Ministro Leôncio de Carvalho abusou demagógicamente da expressão “ensino livre”, a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica que naquela época constituía uma verdadeira potência. O que vigorou, da decantada reforma, foi a dispensada, dada aos alunos, de assistir às aulas, e a proibição, imposta aos professores, de chamar os alunos à lição. Ficaram desertas as Academias; ninguém mais estudou; formaram-se, às dezenas, bacharéis e médicos “elétricos”, até que a própria Câmara Federal, em 1895, impressionada com a iminência do “naufrágio do ensino superior brasileiro”, reagisse para repor as coisas nos devidos lugares. A outra experiência ocorreu no quadriênio Hermes da Fonseca mediante a reforma Rivadávia que arrastou o Estado (como pretende o substitutivo de agora) para o caminho da abstenção e que (também como o substitutivo) instituiu a liberdade sem controle e a ampla autonomia dos institutos oficiais. Foi uma catástrofe sob todos os aspectos, inclusive o moral, como o demonstrou, em corajoso relatório, o Ministro Carlos Maximiliano. Tudo isso (conclui “O Estado de S. Paulo”) nos leva a encarar com grande apreensão a ameaça dessa terceira experiência, muito mais perigosa que as anteriores, porque envolve também os combatidos recursos financeiros do país”.

Em face da Constituição, já não há direito de escolha

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, e que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências de grupos de pressão, divergentes e contraditórias. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema, – a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, não nos resta

mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em termos positivos. O documento a que aludimos, inverte totalmente esses termos; o que é principal (ensino público) na Carta Constitucional, passa a ser, nele, supletivo, e o que supre, completa ou substitui, isto é, a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel que ao Estado atribuiu. Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferir-la, quando se trata de questão de direito, – a um jurista, seja, por exemplo, o dr. Jayme Junqueira Ayres que os aponta com admirável lucidez em parecer sobre a matéria. “Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Art. 167)”. Não caberá aqui (pondera o ilustre jurista) lembrar que este princípio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder público o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa, é observá-lo mais do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular, de ministrá-la, respeitadas as leis respectivas”. E acrescenta, em outra passagem, com sua reconhecida autoridade: “Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino”. Com o dispositivo acima ou sem ele, tal poder seria igualmente dos Estados. Mas o fito da Constituição, no caso, não foi só o de reconhecer um direito, mas sim de incumbir um dever. Daí, a ênfase. É não só franquia, mas ônus ou obrigação de cada Estado organizar o seu sistema de ensino. Cada Estado deve ter seu sistema local, e dele não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária do que esta que proclama a indemissibilidade dos Estados de seu dever de “ministrar” ensino ao povo brasileiro. Tão decididamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como princi-

pais que ao sistema particular da União deu o caráter supletivo, destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniariamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais”.⁴

A educação – monopólio do Estado?

A vista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto n.º 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quem poderá afirmar a sério que o que consagrou aquela e este estabeleceu, tenha importado ou importe em erigir em monopólio do Estado a educação nacional? O parecer em que se procurou discriminar o que é constitucional do que não o é, e se recorda que “corre ao poder público o dever de ministrar a educação” e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá porventura ser suspeitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Estado a exclusividade monopolizaste da educação? Onde a prova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que preferam educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? E, quanto a nós, quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e tem, no interesse comum, de regular a matéria? Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz, ter procurado impor ou mesmo indicar à mocidade escolar ideologia desse ou daquele partido, como política estatal da educação? Porque não nos dispomos a

⁴ Jayme Junqueira Ayres. *Inconstitucionalidade do Substitutivo do Deputado Carlos Lacerda ao Projeto 2.222-B/1957*, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 15 de maio de 1959.

fanfarrar nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação no país, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe ele entre nós, estão aí por prova a legislação do ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional, e o número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de “balcões de comércio”, como as batizou Fernando de Magalhães há mais de vinte e cinco anos, numa crítica severa de nosso sistema educacional.

Se, na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não frequentam escolas particulares senão 720.746 (e, por isso mesmo, pela preponderância da escola pública, o que temos de melhor, apesar de todas as suas deficiências, é o ensino primário), atinge a 80% o ensino secundário entregue a particulares, – e daí exatamente decorre toda a grave crise em que se debate esse grau de ensino no país. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zelo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino, – é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dele se descuidou, descarregando suas obrigações às costas de entidades privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se exertou no sistema geral de educação. O dia em que esse grau de ensino (o “secundário”, que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos poderes públicos a atenção que requer, e se

inverter, em consequência, pela expansão do ensino público, a referida porcentagem, alcançando o Estado mais 40 ou 60% dos 80 que cabem agora a instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas (sobretudo secundárias e normais), tornará o impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolas e instalações, e entrará numa fase de reconstrução e de progressos reais. A educação pública, por toda a parte, está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves, e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causas conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem praias em que acabará por submergir toda a organização de ensino público que, desde os começos da república, se vem lentamente construindo e reconstruindo, peça por peça, através de dificuldades imensas.

Pela educação liberal e democrática

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública, – grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e, entre nós mesmos, com mais de um século de tradição, que, se for desmantelada, será para ressurgir mais cedo mais tarde, com maior forma de expansão. De fato, (permitam-nos recorrer, ainda uma vez, à mesma e importante nota de *O Estado de S. Paulo*), “foi no decurso do referido século que o Estado moderno veio chamando a si, progressivamente, a iniciativa de criar e manter escolas de todos os graus e, principalmente, de estender de ano em ano a rede escolar primária, destinada a formar, ainda que de modo incipiente, o cidadão das comunidades nacionais, – comunidades que se expandiam e se

diversificavam em todos os sentidos e que, por isso mesmo, precisavam apoiar-se sobre uma base afetiva e cultural comum, se quisessem viver em paz e governar-se democraticamente”. Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização.

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da téc-

nica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função ou caiu “sob a ingerência e direção do público”, pela extensão, gravidade de suas consequências e sua qualidade de irreparáveis; e ao Estado que tem um papel social de assimilação, que estabelece “a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, as associa a uma vida comum, solda a dependência entre as gerações”, nas palavras de Félix Pécaut, compete, promovendo a educação pública, promover a convergência e a harmonia dos esforços humanos lá onde aqueles que olham de baixo não vêem senão luta e competição de grupos. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições.

Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico

Não ignoramos que a nação é uma “realidade moral”; mas, se a educação não pode, por isso mesmo, desconhecer nenhum dos aspectos morais, espirituais e religiosos dessa realidade, rica de tradições e lembranças históricas, ela deve igualmente fazer apelo a todas as forças criadoras para pô-las a serviço dos interesses coletivos do povo e da cultura nacional. A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. A reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferentes a educação de todos os graus. Se nesse ou naquele setor, como o ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação, está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou, por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido e medida a educação, em geral, e em particular, a preparação científica e técnica pode ou deve concorrer para a emancipação econômica do país. Os povos vêm demonstrando que “o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los “. Não há um que desconheça e não proclame a importância e a eficácia do papel da educação, restaurada em bases novas, na revisão de valores e de mentalidade, na criação de novos estilos de vida, como na participação do próprio progresso material. Se insistimos neste ponto e lhe damos maior ênfase, não é somente pelas conclusões a que nos leva a análise da civilização atual e de suas condições especiais, como também por ser esse, exatamente, em nosso sistema de ensino, um dos aspectos mais descurados. A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, “tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais de toda

a sociedade humana; inculcir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem estar do povo, as realizações da ciência e da técnica”, que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital.

A revolução industrial, de base científica e tecnológica que se expande por toda a parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida (pois a riqueza está evidentemente mal distribuída e, como tantas vezes já se lembrou, “não devemos pensar que podemos impunemente continuar a enriquecer enquanto o resto da população empobrece”); e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, são fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas. O nosso aparelhamento educacional terá também de submeter-se a essas influências para ajustar-se às novas condições, e só o Estado, pela amplitude de, seus recursos e pela largueza de seu âmbito de ação, poderá fazer frente a tais problemas e dar-lhe soluções adequadas, instituindo, mantendo e ampliando cada vez mais o sistema de ensino público e estimulando, por todos os meios, as iniciativas de entidades e particulares. A inteligência racional e o espírito e métodos científicos, que não obtiveram os seus primeiros e grandes triunfos senão no século XIX, denunciam a sua difusão, por igual, nas sociedades capitalistas e socialistas, pela aplicação crescente das novas técnicas em todos os domínios, pelas crises e rupturas de organização econômica e social que provocaram, modificando profundamente os modos de vida e os estilos de pensamento. Além de intelectuais e estudiosos, cada vez mais competentes espíritos criadores, nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e das artes, “temos que preparar (observou com razão um de nós) a grande massa de

jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas senão difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu em consequência de nosso progresso em conhecimento, e para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado. Mudaram, pois, os alunos, – hoje todos e não apenas alguns –; mudaram os mestres, – hoje numerosos e nem todos especialmente chamados pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada”. É o que mais ou menos já propugnava Rui Barbosa, no alvorecer deste século, quando mostrava a necessidade de “limitar as superabundâncias da teoria, de robustecer científica e profissionalmente, a um tempo, o ensino, saturando-o de prática, de trabalhos investigativos, de hábitos experimentais”.

Para a transformação do homem e de seu universo

E aqui ferimos um ponto que é da maior importância, sobre o qual nos temos detido muitas vezes e escreveu Luis Reissig uma página excelente, em que analisa a técnica, como fator revolucionário na educação. O fato de, na apreciação desses problemas, coincidirem com frequência os pontos de vista de pensadores e educadores de países diferentes, é um dos sinais mais característicos da semelhança que apresentam, na civilização industrial, as situações concretas que ela vem criando por toda a parte e que impõem às mesmas reflexões. Antes das descobertas científicas e suas extraordinárias aplicações técnicas, que abriram o campo às três grandes revoluções industriais, “o principal papel do ensino consistia em dotar o homem de conhecimentos e instrumentos para a apropriação e uso de seu ambiente e, em seguida, para a transformação e evolução deste; mas, quando as condições de seu meio pareciam manter um recalcitrante estado de fixidez, como no caso da economia agro-pecuária, – a tendência da escola era procurar

que o indivíduo se adaptasse e se submetesse ao seu ambiente, como por exemplo a adaptação à vida rural, quando esse tipo de vida aparecia em forma predominante, renunciando assim a estimular uma característica singular e valiosa do homem: a iniciativa para as mudanças. Para o homem da era tecnológica esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser para ele, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. A era tecnológica marca a fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele. Já não deve preocupar tanto o homem (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a este o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente toda a classe de condições que sejam dadas. Antes havia de aceitá-las e aproveitá-las o melhor possível (...); mas agora não há nada impossível, em princípio, para o homem, no que toca à transformação das condições de seu ambiente, favoráveis ou adversos”.⁵ Daí, a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual.

A história não avança por ordem...

As profundas transformações operadas em consequência “da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam”, determinam, de fato, e tem de determinar, nos sistemas de ensino, grandes mudanças que permitam “ampla participação de todos os estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores”. Já se

⁵ Luis Reissig, El ciclo agropecuario y el ciclo industrial en la educación, in *La Educación*, nº 12, Octubre-Diciembre, 1958. Union Panamericana, Washington, DC.

vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher toda a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita, e uma sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação. Ela significará, na justa observação de Reissig, “a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só até agora tem podido fazê-lo as elites”. A tudo isso, como a qualquer plano de organização, em bases mais sólidas e democráticas, da educação nacional, opõem-se abertamente as forças reacionárias, e nós sabemos muito bem onde elas se encontram e quais são os seus maiores redutos de resistência. Na luta que agora se desfechou e para a qual interesses de vária ordem, ideológicos e econômicos, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade, – uma espécie de retorno à Idade Média, e os recursos do erário público para manterem instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas, ainda se reservariam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolvida mercantilização das escolas. Serão desvios e acidentes no processo histórico de desenvolvimento da educação no país: a história, porém, não avança por ordem ou dentro de um raciocínio lógico, e o problema é antes saber através de qual das desordens, criadoras ou arruinadoras, procuraremos, chegado o momento, encaminhar a nossa ordem, que é a que a Constituição Federal estabeleceu e consulta os supremos interesses da nação. Em todo o caso, esperamos reconheçam o nosso desprendimento, desinteresse pessoal, devoção constante ao bem público e à causa do ensino. “Todos os violentos, escreveu Rui, fizeram sempre, a seu favor, o monopólio do patriotismo. Todos eles têm o privilégio tradicional de patriotas



por decreto próprio e patriotas com exclusão dos que com eles não militam. Não queremos crer que o nosso ilustre impugnador esteja neste número. Mas, a não ser nas mãos do fabricante, muito receio temos de que essa máquina de filtrar se converta em máquina de oprimir”. (6) E nós, patriotas também, – mas não exclusivamente, – e educadores que nos prezamos de ser, temos não só o direito mas o dever de lutar por uma política que possa acudir “à sede incoercível de educação nas massas populares”, a que já se referia Clemente Mariani, e de opor-nos a todas as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas.

(6) Rui Barbosa, Pelo exército e contra o militarismo, in **Obras Completas**, VII. Campanhas Jornalísticas, República (1893-1899), 2º vol. Casa de Rui Barbosa. Ministério de Educação, Rio de Janeiro, 1956.

Os signatários do Manifesto:

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1) Fernando de Azevedo | 26) José de Faria Góes Sobrinho |
| 2) Julio de Mesquita Filho | 27) Haiti Moussatché |
| 3) Antônio Ferreira de Almeida Júnior | 28) J. Leite Lopes |
| 4) Anísio Spínola Teixeira | 29) Gabriel Fialho |
| 5) A. Carneiro Leão | 30) Jacques Danon |
| 6) José Augusto B. de Medeiros | 31) Maria Laura Monsinho |
| 7) Abgar Renault | 32) Maria Yedda Linhares |
| 8) Raul Bittencourt | 33) Anne Danon |
| 9) Carlos Delgado de Carvalho | 34) Roberto Cardoso Oliveira |
| 10) Joaquim de Faria Góes Filho | 35) Oracy Nogueira |
| 11) Arthur Moses | 36) Luis de Castro Faria |
| 12) Hermes Lima | 37) Amilcar Viana Martins |
| 13) Armanda Álvaro Alberto | 38) Branca Fialho |
| 14) Paulo Duarte | 39) Euryalo Cannabrava |
| 15) Mário de Brito | 40) Thales Mello de Carvalho |
| 16) Sérgio Buarque de Holanda | 41) Ophelia Boisson |
| 17) Nelson Werneck Sodré | 42) Francisco Montojos |
| 18) Milton da Silva Rodrigues | 43) Joaquim Ribeiro Darci Ribeiro |
| 19) Nóbrega da Cunha | 44) Egon Schaden |
| 20) Florestan Fernandes | 45) Jaiyme Abreu |
| 21) Pedro Gouvêa Filho | 46) Juracy Silveira |
| 22) A. Menezes de Oliveira | 47) Lídio Teixeira |
| 23) João Cruz Costa | 48) Eurípedes Simões de Paula |
| 24) Afrânio Coutinho | 49) Carlos Correia Mascaro |
| 25) Paschoal Lemme | 50) Renato Jardim Moreira |

- 51) Azis Simão
52) Maria Isaura Pereira de Queiroz
53) Lúcia Marques Pinheiro
54) Armando de Campos
55) Laerte Ramos de Carvalho
56) Maria José Garcia Weréb
57) Fernando Henrique Cardoso
58) Samuel Weréb
59) Ruth Correia Leite Cardoso
60) Carlos Lyra
61) Joaquim Pimenta
62) Alice Pimenta
63) Maria Isolina Pinheiro
64) Rui Galvão de Andrada Coelho
65) Mário Barata
66) Luís Eucídio Melo Filho
67) Mário Travassos
68) José Lacerda Araújo Feio
69) Otacílio Cunha
70) Víctor Staviarski
71) Cesar Lattes
72) José Alberto de Melo
73) L. Laboriau
74) Frota Pessoa
75) Celso Kelly
76) Alvaro Kilkerry
77) Bayart Damaria Bolteaux
78) Afonso Varzea
79) Mário Casassanta
80) Luis Palmeira
81) Joel Martins
82) Fritz Delauro
83) Raul Rodrigues Gomes
84) Mecenás Dourado
85) Perseu Abramo
86) Iva Weisberg
87) Linneu Camargo Schultzer
88) Alvércio Moreira Alves
89) Douglas Monteiro
90) David Perez
91) Moisés Brejon
92) Paulo Leal Ferreira
93) José de Almeida Barreto
94) Paulo Roberto de Paula e Silva
95) Afonso Saldanha
96) Jorge Leal Ferreira
97) Jorge Barata
98) A. H. Zimmermann
99) Cesar Veiga
100) Diógenes Rodrigues de Oliveira
101) Mendonça Pinto
102) Silvestre Ragusa
103) Augusto Rodrigues
104) Nelson Martins
105) Dulce Kanitz
106) Paulo Maranhão
107) Neusa Worllo
108) Álvaro Palmeiro
109) Rubens Falcão
110) Otávio Dias Carneiro
111) Jaime Bittencourt
112) Geraldo Bastos Silva
113) Letelba Rodrigues de Brito
114) Joaquina Daltro
115) Honório Peçanha
116) Helena Moreira Guimarães
117) Ester Botelho Orêstes
118) Mariana Alvim
119) Aldo Muylaert
120) Irene de Melo Carvalho
121) Tasso Moura
122) Cecília Meireles
123) Maria Geni Ferreira da Silva
124) Jorge Figueira Machado
125) Paulo Campos
126) Tarcísio Tupinambá
127) Baltazar Xavier
128) Teófilo Moisés
129) Gastão Gouvêa
130) Albino Peixoto
131) Dalila Quitete
132) Augusto de Lima Filho
133) Miguel Reale
134) Manoel de Carvalho

- 
- 
- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 135) Wilson Martins | 149) Modesto de Abreu |
| 136) Milton Lourenço de Oliveira | 150) Zenaide Cardoso Schultz |
| 137) Roberto Danemann | 151) Celita Barcelos Rosa |
| 138) Sílvia Bastos Tigre | 152) Ismael França Campos |
| 139) Wilson Cantoni | 153) Zilda Faria Machado |
| 140) Raul Sellis | 154) Iracema França Campos |
| 141) Sílvia Maurer | 155) Alfredina de Souto Sales Sommer |
| 142) Gui de Holanda | 156) Oto Carlos Bandeira Duarte Filho |
| 143) Adalberto Sena | 157) Valdemar Marques Pires |
| 144) Antonio Candido de Melo e Souza | 158) Viriato da Costa Gomes |
| 145) Inezil Pena Marinho | 159) Niel Aquino Casses |
| 146) Maria Thetis | 160) Terezinha de Azeredo Fortes |
| 147) Alberto Pizarro Jacobina | 161) Hugo Regis dos Reis |
| 148) Álvaro Vieira Pinto | |



OS MANIFESTOS

Pode-se afirmar que o Brasil de hoje procura resgatar, não sem poucas dificuldades e obstáculos, uma enorme dívida social que, lenta e gradativamente, foi-se formando ao longo de sua história. A herança de um passado de injustiças e desigualdades coloca-se em nossos dias como um dos mais pesados desafios que o país precisa enfrentar e superar, sem o que, será impossível atingir patamares superiores de desenvolvimento e de cidadania.

Porém, se por um lado, cresce a lucidez e a consciência quanto à urgência de resgatar essa dívida e inserir o país em circuito moderno de justiça e igualdade de direitos, por outro, não se pode esquecer que, em diversas fases da história brasileira, vozes inúmeras se levantaram, lutaram e pensaram no futuro do país. Mas não foram ouvidas. Por isso mesmo, na condição de Ministro da Educação, tomei a decisão de organizar uma coleção de ensaios sobre o pensamento e a ação de figuras pioneiras que, em diversas épocas, não mediram esforços e sacrifícios para fazer da educação uma das principais prioridades do país.

Para inaugurar essa coleção, considerei oportuno a reedição de dois documentos históricos da educação brasileira que se tornaram bandeiras de lutas pela educação pública nacional. Refiro-me ao *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, de 1932 e ao *Manifesto dos educadores*: mais uma vez convocados, de 1959. Ambos, assinados por expressivos expoentes da educação e da cultura do país e redi-

gidos por Fernando de Azevedo. Eles assinalam etapas importantes da luta e sinalizam caminhos de impressionante atualidade.

O *Manifesto dos pioneiros*, divulgado ao povo e ao governo em 1932, inicia dizendo que na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Essa visão prospectiva dos educadores líderes do movimento de renovação educacional dos anos vinte e trinta do século passado, decorridos mais de 70 anos de sua divulgação, segue altaneira e, a cada dia que se passa, mais amplia a sua relevância, ao ritmo mesmo da própria evolução do processo de globalização que demanda de forma crescente, cidadãos que dominem os códigos básicos de cultura e educação do nosso tempo.

O *Manifesto dos pioneiros* representa uma das páginas mais vibrantes da história educacional brasileira. Educadores e pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme e tantos outros, figuram entre os seus signatários. Ele definiu e propôs uma nova política de educação que, infelizmente, a ditadura e os anos autoritários da época impediram de seguir adiante e se converter em política pública.

Vencida a ditadura em meados dos anos quarenta, alguns dos pioneiros foram chamados para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto foi concluído e remetido ao Congresso Nacional, mas logo engavetado. Só no final dos anos cinquenta, ele haveria de ser retirado e colocado em debate, gerando uma enorme polêmica entre escola pública e escola privada. No auge desse debate, muitos dos pioneiros, somado a uma nova plêiade de educadores e intelectuais, retomam a luta e divulgam o *Manifesto dos educadores*: mais uma vez convocados. Esse documento, lançado ao povo e ao governo 25 anos depois, reafirma os princípios de 1932 e conclama o país à luta por uma educação pública de qualidade para todos.

O *Manifesto dos educadores* insiste na relevância da educação pública para o desenvolvimento da democracia em nosso país. Por isso, ressalta a necessidade de difundir na opinião pública e inculcar na maioria a consciência da importância primordial da complexidade dos problemas de educação. Para responder ao desafio que nos lançam as sociedades modernas, afirma o Manifesto, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessita o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupem com uma política de longo prazo, e cada vez menos com interesses partidários e locais.

O Ministério da Educação, ao determinar, várias décadas depois, a divulgação desses documentos históricos, tem, por um lado, a consciência de que os ideais que eles encerram ainda estão muito distantes, em que pesem os avanços ocorridos e, por outro, tem também consciência das novas condições que o país tem para concretizar a grande meta de ambos, que é um sistema público de educação básica de qualidade para todos. Mais do que isso. Esse objetivo tornou-se um imperativo do nosso tempo. Nenhum país avança e nenhuma sociedade se torna verdadeiramente democrática, sem uma escola cidadã de qualidade que inclua todos, sem discriminação ou formas de preconceitos que agridem o propósito de desenvolvimento humano integral.

Estou certo de que os ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, que continuam a balizar as metas fundamentais da política educacional, contribuirão para o Brasil comemorar o 2º. Centenário de sua Independência em posição compatível com os cenários de igualdade social almejados para este milênio.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação





Apêndices





O VALOR DOS MANIFESTOS

O valor dos manifestos não está apenas nas ideias que apresentam. “Somos, em geral, gente rica de ideias, com sutilezas de engenho que causariam admiração a uma boa parte do mundo se a língua portuguesa não tivesse ainda limites tão injustos de expansão. Se não temos o pensamento elaborado e sistematizado de outros povos, possuímos alguma coisa igualmente preciosa: o poder do pensamento nascente, que se vai levantando das energias profundas da raça para a luta das experiências que lhe irão traçando no tempo os caminhos da sua definitiva afirmação.”

Se realizássemos sempre na proporção do que pensamos, nosso destino não estaria ainda tão incerto. Mas as perturbações da vida prática e as suas consequências fatais de fadiga e decepção, constantemente estão prejudicando o êxito das iniciativas sonhadas: de modo que só poderemos, realmente, fazer viver os nossos mais altos projetos quando fizermos o saneamento eficaz do terreno próprio ao seu desenvolvimento.

Por isso, um manifesto repleto de admiráveis conceitos pode não ter, na verdade, um valor preciso e certo: ele depende dos que o subscrevem, das personalidades que por ele se responsabilizam, das vidas postas ao seu serviço, com o contingente, de sinceridade que todos devem possuir seja qual for a natureza de contribuição que apresentem.

Na obra de educação, os inúmeros aspectos do problema único exigem inúmeras capacidades, diferentes entre si, mas que, ofere-

cendo o máximo, no setor que lhes corresponde, determinam também o máximo na obra geral em que colaboram.

E se a obra de educação exige talentos próprios, especializações técnicas, inteligência e prestígio autênticos, dons de várias espécies, no pensamento e na ação, exige também e com a mesma ou ainda maior urgência o sentimento de responsabilidade e de lealdade para com a vida; a inflexibilidade diante de todos os obstáculos e tentações; a intransigência nas certezas insubstituíveis; uma firmeza histórica diante das lutas e dos martírios; uma resistência de todos os instantes a todas as transações, a todos os embustes, a todas as insinuações interesseiras com que a malícia dos homens habituados a toda espécie de negócios costuma gravitar em redor mesmo dos problemas que mais claramente lhe são antagônicos. Uma obra de educação tentada a altura desse momento, com as diretrizes indispensáveis para um êxito verdadeiro, tem de assentar não apenas no programa que a define, mas no compromisso de honra daqueles que, por ela, empenham, na sua simples assinatura, sua própria vida, como num juramento.

O manifesto que o Dr. Fernando de Azevedo acaba de redigir, pela liderança que lhe conferiu um grupo dedicado, acima de tudo, a construção educacional do Brasil, seria por si só mais um passo a frente na situação em que nos achamos. Mais para frente e para dentro da luz.

Mas os nomes que subscrevem essa definição de atitude são uma garantia de trabalho, de invulnerabilidade, de lucidez e de fé.

Tudo se deve exigir desse grupo, porque ele é o mais preparado, por todos os motivos, para a ação heróica de que depende a formação brasileira.

E eu, que também assino esse manifesto, não sinto nenhum constrangimento escrevendo o que acima escrevo: porque desde logo se vê que é dos outros que estou falando, quando me refiro a mérito e grandeza.

Por mim, só tenho, sem discussão, a consciência da responsabilidade, o desejo da ação e uma confiança perfeita no poder da vontade desinteressada.

C. M.

(Do *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro,
de 19 de março de 1932)

A palavra oficial

(Comunicado da Diretoria, Geral de Informações, Estatística e Divulgação, do Ministério da Educação e Saúde Pública)

“O documento em que uma plêiade de educadores fixou recentemente às bases para a reforma do nosso sistema de ensino, tendentes a encaminhá-lo à sua verdadeira finalidade, utilitária nos seus objetivos, equitativa na distribuição de seus benefícios pela massa da população juvenil, constitui um depoimento digno de registro pela sua oportunidade e significação. No momento em que o Brasil, sobre o terreno desbravado pela Revolução de Outubro, procura reerguer o edifício da democracia segundo as diretrizes novas que a experiência do passado lhe revelou, indispensáveis e que lhe impõem as condições de instabilidade em que se encontra a civilização, evoluindo rapidamente no sentido de uma transformação radical que adapte as suas forças econômicas e morais às exigências de uma era de renascença, já em prenúncio, o manifesto dos nossos educadores submete a meditação dos estadistas o material indispensável para uma justa apreciação do problema fundamental que conduzirá, resolvidas as suas incógnitas, a solução de todos os demais. Só essa circunstância afigura-se-nos bastante para imprimir um cunho de singular relevância a exposição que define o pensamento avançado dos intelectuais signatários daquela peça memorável. Há, porém, a considerar ainda o que ela representa como sintoma do interesse, da solicitude, do generoso entusiasmo que está despertando, entre os mais acatados expo-

tes da pedagogia brasileira, a grande causa nacional a que trazem o concurso espontâneo de suas luzes, de sua fé, de seu ardor combativo, de sua cultura profissional, de sua experiência no magistério e nos postos de mais alta responsabilidade na administração pública. Oferecendo à arena dos debates, as críticas bem intencionadas, num conjunto orgânico perfeitamente articulado, os postulados essenciais do seu credo doutrinário, os partidários da Escola Nova assumem a atitude exemplar que, a bem dos créditos da nossa cultura e do nosso civismo, deve despertar emulações em todos os restantes setores de atividade no meio intelectual brasileiro. Do conflito das ideias e da controvérsia sincera em torno dos programas e tendências divergentes resulta a atmosfera de agitação propícia à escolha das soluções que amoldam pouco a pouco as aspirações às realidades de cada momento e conciliam o progresso com a tradição.

A Diretoria de Informações, Estatística e Divulgação, nos comunicados noticiosos que distribui semanalmente, insistiu, por mais de uma vez, na conveniência de se organizarem os nossos professores intervindo com o contingente de seus conhecimentos especializados e de sua orientação profissional no estudo das nossas diretrizes educacionais, generalizando os debates em torno dos vários temas discutíveis e interessando neles, dessa forma, a opinião nacional. O documento que motiva este comentário veio ao encontro do voto formulado, abordando, em diferentes pontos, do programa em que se consubstância, diversos aspectos que foram também objeto de comentários nos comunicados aludidos: o papel da escola na sociedade atual, a necessidade de sua adaptação às condições da vida contemporânea a verdadeira missão do professorado, os direitos e deveres da criança, a solidariedade entre os educandos, a conveniência de melhor articulação entre os sucessivos graus do ensino, a ampliação da idade escolar, uma orientação mais eficiente e utilitária na seleção das disciplinas incluídas nos programas dos cur-

como devendo ser, a escola para todos, a escola comum em que todas as crianças de 7 a 15 anos, todas, ao menos, que nessa idade sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum igual para todos. Sem proibir as escolas particulares, antes favorecendo-as, o manifesto reclama para o ensino oficial as características fundamentais da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, e co-educação. São princípios vitoriosos em toda a parte onde a democracia reina. A função educacional, para ser perfeita, exige unidade, autonomia e descentralização.

Traçadas as diretrizes do plano de educação, o manifesto passa a demonstrar como deve ser ele executado, através da escola primária, da escola secundária e da escola superior, assinalando que o ponto nevrálgico da questão reside na escola secundária. Esta deverá ser unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, proporcionando a todos uma base comum de cultura geral para posterior bifurcação, entre os 15 e 18 anos, em seção de preponderância intelectual e em seção de preponderância manual com as competentes ramificações. “Montada na sua estrutura tradicional para a classe média (burguesia) enquanto a escola primária servia a classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária, ou do terceiro grau, não forma apenas o reduto dos interesses de classe que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares.” O plano sugerido levanta “os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes”. Observa muito bem o manifesto que a escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos com seu enciclopedismo minemônico, descuroou a própria formação do espírito e a função, que lhe cabia, de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida.

O problema universitário, que é exposto com brevidade e clareza, leva o manifesto ao estudo do problema das “elites”, cuja

organização e renovação constitui para as democracias uma necessidade vital. Essa seleção dos melhores deve-se processar, nota o manifesto, e notando-o, destrói um argumento comum dos que olham as “elites” com desconfiança, essa seleção deve-se processar não por diferenciação econômica, mas pela diferenciação de todas as capacidades. Dessa “elite” há de fazer parte o professorado de todos os graus e este, para ficar à altura do papel que lhe cabe, precisa possuir uma formação universitária que “elevando-lhe em verticalidade à cultura e abrindo-lhe a vida sobre todos os horizontes, estabeleça entre todos, para a realização da obra educacional uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais”.

Os signatários do manifesto estão convencidos de que, com a execução integral do plano que propõem, a reconstrução do Brasil estará feita na base de uma educação inteiramente nova.

Críticas não hão de faltar certamente ao luminoso trabalho desse ilustre punhado de brasileiros, que se preocupam mais com o futuro do que com o presente, com os destinos do Brasil do que com os conchavos políticos, mas, sejam quais forem essas críticas, hão de todos reconhecer e proclamar que esse trabalho denota, nos que o redigiram e nos que o subscreveram, um alto sentimento patriótico e um conhecimento exato do problema e da educação no Brasil.

Pela nossa parte, só temos que louvar esse esforço meritório. Ainda quando não concordássemos com todas as afirmativas do manifesto nem aceitássemos sem debate todos os seus pontos de vista, não o deixaríamos de receber com aplauso pelo que ele representa de estudo sério e de meditação profunda. Na educação, é que os Estados modernos vão procurar as armas mais eficazes para a formação das novas gerações e execução dos planos que traçaram. Prova disso são os dois países onde, neste momento, a ação do Estado se faz mais absorvente e tirânica: a Rússia e a Itália. Quem quiser construir para o dia de amanhã, quem quiser fazer

obra nacional sólida e duradoura, tem que principiar pelos alicerces, que são a educação das massas, as escolas e as universidades. Muito mais interessante que todos os sonhos e devaneios de ideólogos políticos, que a revolução gerou, ou revelou, é esse documento onde se expõe, com firmeza e elegância, o maior dos nossos problemas. Muito mais interessante e muito mais útil.

(Das “Notas e Informações”
do *O Estado de S. Paulo*, de 22 de março de 1932)

A reconstrução educacional

Um grupo de professores dos mais ilustres do país acaba de publicar um documento de cardeal importância para a reorganização da nossa nacionalidade, sugerindo uma necessária “Reconstrução Educacional”.

Com excelsa razão observou Laboulaye que toda revolução provoca a fecunda fermentação de um levedo de ideias. Ideias boas e más surgem à tona das convulsões sociais, quebrando a estagnação marasmática da velha ordem, em cujo fundo sempre fica um pútrido sedimento de arcaísmos. Nesse sentido eu sempre achei a revolução uma calamidade útil, uma paradoxal desgraça feliz.

De toda a floração mórbida de manifestos, proclamações, programas, que explodiu, capotosa e grotesca após a batalha de Itararé, esse trabalho se destaca pelo seu imenso alcance e urgente necessidade. Exame global das falhas da nossa organização instrucional é, ao mesmo tempo, remédio basilar a essa insensata sequência de “disparates anárquicos” que mais ou menos tem sido as precipitadas, unilaterais e inconsequentes reformas do ensino no Brasil.

Pela primeira vez um dos nossos problemas cardeais é visto, não por um ângulo restrito, mas pelo seu único e justo ponto de perspectiva: de conjunto. Nossos males resultam da falta de enquadração das soluções apontadas a um problema num plano geral, uma vez que com o problema de uma nacionalidade têm todos

uma íntima conexão, uma fatal interdependência. Resolvê-los por aspecto lateral é, o mais das vezes, deformar ainda mais o conjunto.

A vida social é a emanação múltipla e complexa das condições econômicas do meio; há nela uma índole, uma maneira de ser e essa maneira de ser obedece a um critério de unidade. Todas as manifestações específicas da capacidade de ação coletiva não deixam de radicar-se a essa índole, impregnando-se, pois, desse enunciado espírito de unidade.

O plano magistral de reforma educacional do Brasil elaborado pelos eminentes espíritos de Fernando Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória e outros é o trabalho mais sério e gigantesco aparecido ultimamente entre nós.

Não há de negar a recíproca influência dos dois grandes fatores do progresso humano: o econômico e o espiritual. A sistematização racional dos processos mentais reage na boa organização econômica. Toda a anarquia mental reflete-se na organização material de um povo. A utilização lógica das suas utilidades, portanto, o desdobramento crescente da riqueza, depende do processo intelectual aplicado no seu aproveitamento. Sem uma base instrucional, sadia e lógica, não há boa economia.

Mas a educação de um povo deve inserir-se na sua própria índole, o que quer dizer que é mister que haja uma unidade educacional para o aproveitamento máximo. Somente assim se criará o que nos falta, isto é, cultura.

Cultura – que não se confunde com instrução – e num povo a suprema racionalização da sua índole, um patrimônio, profundo e lúcido que intelectualiza e sistematiza sua maneira de ser. Um povo pode ser instruído sem ser culto. A ausência de um mecanismo educativo articulado dentro de um plano global que atinja as várias etapas instrucionais, dá como resultado a especialização artificial e não a integração do indivíduo num espírito de cultura. Chega-se assim a um nível de instrução e não a um tesouro nacional de

cultura. Cria-se o tecnicismo superficial sem a visão ampla e global da complexidade dos problemas gerais. Caminha-se sem direção, ao acaso de rumos egoísticos.

É mercê desse mal que após o arranco arrasador de outubro de 1930 o horizonte nacional achanou-se num “deserto de homens e de ideias”. A falta de um vasto plano educacional não criou um viveiro de homens nem um acervo de ideias.

Vivemos do imediatismo pedagógico, da improvisação superficial dos especialistas, sem a sedimentação de um estudo humanístico já harmonicamente preparado para a derivação específica. Faltou-nos a base genérica da educação, articulada num vasto programa global, sensibilizada no próprio espírito da nacionalidade.

O vasto programa elaborado por tão eminentes mestres é de tal importância que, por si só, justificaria uma revolução. Revolução pacífica, sem a praga dos heróis nem o martírio precursor dos conspiradores, revolução mental e leal e por isso eficiente e útil.

Um ponto, porém, me preocupa na vastidão desse projeto: a vastidão territorial do Brasil. Não que falte uma plástica elasticidade ao plano, amoldando-o às condições várias da nossa complexa diversidade étnico-econômica. Seu federalismo sábio dar-lhe-ia condições de adaptabilidade aos ambientes mais dispares, sem, contudo, quebrar sua parte fundamental, que é o espírito de unidade que o inspira.

Parece-me, porém, que com o nosso regime, viciado pela falta de continuidade administrativa, sua aplicação se torna difícil, senão impossível. Somente uma ditadura pedagógica, utilíssima nesse setor da nossa atividade espiritual, conseguiria implantá-lo vitoriosamente num país em que se faz uma bernarda por causa da vacina obrigatória e se alarmam os quartéis devido a higiênica agressividade dos mata-mosquitos.

Seja como for a publicação desse documento assinala um dia novo no nosso calendário feito de tantas decepções. Fizéssemos

menos política e cuidássemos mais dos gravíssimos problemas que nos afligem e tudo correria melhor, porque este país, plagian-do-se Pangloss, continua a ser “o melhor país do mundo...”.

A reconstrução educacional do país é uma obra de gigante. Dentro dela está certamente a força capaz de transformar o Brasil.

Menotti Del Picchia

(Da *Folha da Manhã*, de São Paulo, de 23 de março de 1930)

O estado e a educação

O manifesto firmado por um grupo dos mais autorizados especialistas em assuntos de educação constitui indiscutivelmente o primeiro pronunciamento de expoentes da cultura nacional no sentido de determinar diretrizes nítidas à solução de um problema, neste período de necessária renovação da vida brasileira. Não passa de puerilidade discutir agora se a Revolução de 1930 foi boa ou má, oportuna ou inoportuna. O fato suficiente e decisivo é sua ocorrência e as consequências inevitáveis que dela promanam. Nada caracteriza melhor as revoluções que a impossibilidade absoluta por elas criada para qualquer retorno a condições anteriores. A revolução de outubro, apesar de ter sido determinada por circunstâncias superficialíssimas de política partidária, foi indiscutivelmente o movimento que até hoje maior agitação produziu na estrutura da sociedade brasileira. A razão dessa curiosa disparidade entre os objetivos mesquinhos da Revolução de 1930 e os efeitos de grande amplitude por ela determinados não é difícil de se encontrar.

O Brasil chegou a um momento no seu desenvolvimento histórico em que a necessidade profunda da sua transformação estrutural, principalmente no tocante à reconstrução das formas orgânicas da sua economia, se tornara premente e já se impunha a todos os observadores dotados de mediana lucidez intelectual. Em um país assim amadurecido para uma grande mutação revolucionária, bastou que ocorresse um simples episódio político em cujo determinismo preponde-

ravam fatores de ordem quase pessoal, para que a força irresistível dos elementos intrínsecos da evolução nacional criasse uma situação na qual a escolha de novos rumos se impõe sob pena de termos de enfrentar como alternativa as mais caóticas e ameaçadoras condições.

O mal-estar que oprime o país e se traduz em nostalgia, de uma forma qualquer de organização política sistematização e expressa na definição de princípios construcionais, decorre da esterilidade intelectual do pós-revolução, desapontando a expectativa pública de diretrizes novas que, mesmo quando fossem violentamente audaciosas, seriam muito mais aceitáveis e menos perigosas que a estagnação de um país revolucionado, isto é, a posição insustentável de uma nação que rompe com o passado e fica perplexa entre as ruínas e um futuro para o qual não se atreve a caminhar. Para semelhante estado de coisas concorreu decisivamente a falta de iniciativa dos revolucionários intelectuais, que nada fizeram no sentido de focalizar problemas e, sobretudo de definir rumos nítidos para sua solução. O grupo de educadores, que acabam de lançar o manifesto contendo o esboço de uma política educativa, abriu uma nova fase de ação construtora no domínio das ideias. Se o exemplo for imitado pelos responsáveis por outros setores da vida nacional, o país poderá sair do hiato em que se acha encurralado entre um regime destruído e um futuro obscuro e perturbador.

A análise dos pontos concretos de doutrina que o manifesto dos educadores sugere, incide naturalmente em um campo de especialização de que me afasto prudentemente. Mas entre os pontos acessíveis aos que não possuem credenciais técnicas, há alguns altamente interessantes e que envolvem, aliás, as questões de maior relevância suscitadas naquele documento. Entre estas destacarei a do papel do Estado como órgão educativo nas sociedades atuais. Não creio que o ilustre Sr. Tristão de Athayde tenha ferido muito gravemente o manifesto, assinalando que a atitude assumida pelos seus signatários sobre essa matéria não ofecere o cunho de extrema novidade. O manifesto procura ser a

expressão de um ponto de vista realístico no apreço do problema educativo. E embora os que mantêm semelhante atitude se vejam frequentemente obrigados a abandonar ideias antigas, nem por isso é possível ser-se verdadeiramente realístico, tendo o preconceito de repudiar todas as verdades que a gente antiga já conhecia. O fato de antes da Revolução Francesa alguém haver sustentado que o Estado deveria monopolizar a educação, prejudica tanto o valor desse conceito, como a coincidência de observações astronômicas dos egípcios ou dos babilônicos com as conclusões de astrônomos modernos comprometeria o alcance científico destas. Aliás, não nos podemos deter no século XVIII, se quisermos encontrar os pioneiros da verdade pedagógica que acaba de ser reafirmada pelos signatários do manifesto. O pergaminho dessa doutrina remonta à antiguidade clássica e seu mais autorizado expoente foi pessoa de não menos importância que o maior dos discípulos de Sócrates.

Definindo o papel do Estado como único órgão capaz de realizar o trabalho educativo em condições de tornar o indivíduo uma unidade na coletividade social, o manifesto lançou as bases do que deve constituir a política pedagógica do Brasil, se o novo regime porventura se dispuser a aproveitar o que ainda resta de ímpeto revolucionário para uma obra reconstrutora. E se alguma restrição pode ser feita ao louvor que merecem os signatários do manifesto, não é por certo à conta da audácia das suas proposições, mas da transigência que ainda mostram com o espírito tradicionalista e com os preconceitos do ambiente, atribuindo à família capacidade para cooperar eficazmente na obra educativa em circunstâncias como as da época em que vivemos. Parece-me que há, realmente, inconsistência entre o quadro da involução atrofica da família no mundo contemporâneo, tão graficamente esboçado no manifesto, com a conclusão inesperada de confiar a essa instituição uma parte do trabalho de formação biológica dos futuros membros ativos da sociedade. Se a orientação do processo educativo deve obedecer, como acertadamente o afirma o

manifesto, a concepção ideológica que em cada período histórico predomina relativamente a organização da sociedade e as atitudes do homem em face do meio em que se desenvolve, parece lógico que, sob a influência das tendências que se impõem vitoriosamente ao espírito contemporâneo, a função educadora só possa ser exercida dentro da órbita traçada por aquelas tendências.

A razão de ser do monopólio do Estado na esfera educativa consiste no reconhecimento de que, nas condições atuais da civilização, toda a finalidade pedagógica converge para a formação de homens e mulheres capazes de desempenhar as funções que as circunstâncias lhes destinam em uma organização social, baseada no conceito da associação e da cooperação dos indivíduos em esforços destinados a promoverem o bem coletivo. Não sendo mais compreensível que alguém possa ser útil a sociedade sem estar agindo no setor que lhe compete, em obediência ao ritmo imposto pela consciência comum da coletividade, é claro que o indivíduo melhor educado é aquele em quem uma pedagogia racional desenvolveu mais a sociabilidade e exercitou mais eficazmente as aptidões para a ação coletiva. Ora, sendo o Estado, indiscutivelmente o único órgão que exprime aquela consciência social, e, portanto, também a única instituição capaz de plasmar as novas gerações de acordo com as tendências promanadas da orientação ideológica da sociedade e dos objetivos visados pelas atividades desta. A família não pode cooperar com o Estado em semelhante trabalho. Constituída em torno da propriedade individual e concretizando psicologicamente um sistema de ideias cuja finalidade imediata é a formação de defesa do indivíduo contra as influências socializantes, a família não pode agir pedagogicamente, senão como estimulante dos instintos e das tendências que opõem o egoísmo individual ao espírito mais amplo de associação em grupos sociais de maior amplitude. Assim, entre a educação ministrada pela família e a educação dirigida pelos órgãos do Estado em

obediência ao ritmo do pensamento e da vontade da sociedade, há de haver forçosamente um conflito cujos efeitos perturbadores não precisam ser assinalados. Sem dúvida, nessa luta vencerá o padrão imposto pela sociedade, política, porque esta tem a seu lado as forças irresistíveis do desenvolvimento histórico, ao passo que a outra é arrastada pela encosta por onde rolam as instituições que gravitam para o passado.

Bem se compreendem os motivos táticos, que levaram o manifesto a tolerar uma aliança paradoxal entre o reduto mais forte do individualismo e a nova cidadela que os homens estão procurando construir para se abrigarem à sombra de formas mais amplas e mais generosas de associação humana. É possível e mesmo provável que a família e o Estado subsistam como expressões de uma permanente polaridade entre a célula e o organismo, entre a unidade e o todo. Mas o que se pode prever como inconcebível é uma cooperação entre essas duas expressões da realidade social na esfera educativa, enquanto durar a fase de luta entre o individualismo que tem seu principal baluarte na família e as novas tendências socializantes das quais o Estado é o órgão característico. Os autores do manifesto podiam perder de vista os aspectos práticos que a consideração do nosso ambiente os forçava a levar em conta. Mas em um documento doutrinário que é inequivocamente uma declaração de princípios, parece-me que certas transigências são inoportunas. E nenhuma delas afeta assunto de maior relevância, que a concernente ao monopólio educativo do Estado.

Em um país como o nosso, pode ser difícil ao poder público assumir imediatamente as responsabilidades técnicas e financeiras da exclusividade que lhe cumpre exercer. Mas, tolerando as incursões de outras forças sociais em esfera que deve ser tão privativamente sua, o Estado, que pode conformar-se na prática com um mal inevitável, falta ao sentido da sua finalidade histórica admitindo transigências doutrinárias em assunto de tão primacial impor-

tância. E como anunciadores de uma nova política educadora, os autores do manifesto bem poderiam ter sido mais inflexíveis na defesa integral do postulado básico da ideologia pedagógica do período histórico em que vamos entrando.

Azevedo Amaral

(Do *O Jornal*, do Rio de Janeiro, de 27 de março de 1932)

A nova política educacional

Esboço de um programa educacional extraído do manifesto

I – Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

- a) a educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todos as instituições sociais;
- b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União a que competem a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação;
- c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus.

II – Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

III – Desenvolvimento da educação técnica profissional, de nível secundário o superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas: a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas); b) industriais e profissionais (elaboração de matérias-primas); c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados), e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus de hierarquia industrial.

IV – Organização de medidas e instituições de psicotécnica, e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho as aptidões naturais.

V – Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar ou criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) a pesquisa científica e a cultura livre e desinteressada;
- b) a formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) a formação de profissionais em todas as profissões de base científica;

d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística por todos os meios de extensão universitária.

VI – Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela união pelos Estados e pelos Municípios.

VII – Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já com função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

VIII – Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas, maternais e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:

a) para a defesa da saúde dos escolares; como os serviços médicos e dentários escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínicos pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para débeis) e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estádios);

b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social: como as caixas escolares, cooperativas escolares etc.);

c) para a articulação da escola como meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores.

d) e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares) fixas ou circulantes (museus escolares, rádio e cinema educativo).

IX – Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

- a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado como mínimo de despesa;
- b) estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, rigorosamente controlados nos seus resultados;
- c) e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatística e experiências.

X – Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade, “em da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais).



Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

