

*Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (1959)**

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS Manifesto ao Povo e ao Governo

Se nem todo momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo quando amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, o que é dever de todos, quando desfigurada, e proclamá-la sem reboços 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 sentidas ou restauradas na plenitude de sua força. É, pois, num estado de espírito limpo de paixões e de interesses que lançamos este novo Manifesto ao povo e ao governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente não de reconhecer, por amor ao princípio de liberdade que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste — e temos antes 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, a terreno inconveniente, o debate a que fomos convocados, sem lhe imprimir o caráter polêmico, de antagonismos pessoais, a que, em circuns-

• Documento elaborado quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) no Congresso Nacional, em julho de 1959. Sua republicação aqui objetiva fornecer elementos para um enfoque histórico da gestão. Para sua discussão atual, ver também, neste número, a seção Comunicações e Informações.

tância alguma, deveriam descer, como infelizmente já desceram, as discussões em matéria de tamanha magnitude. No esforço para a 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 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 refletem este outro 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, 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 renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão pal-

* Referência ao chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, também, como este, redigido por Fernando de Azevedo, e que procurava traçar rumos para a educação do País, após a Revolução de 1930. (N. do A.)

pitante, 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 mai 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 todoo.

Um pouco mais 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 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 primária, 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 de grau médio), além de, geralmente, mai 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 estímulos para o trabalho e de quaisquer

meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento 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 desvanecimento 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 se matriculam na 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 socioculturais 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 força das coisas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se dispôs 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, segundo 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 no País. Frequentemente, 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 aí temos apenas 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 qualificação 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 assembléias políticas, 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 da contrição ao ato da esperança.

Deveres para com as novas gerações

Precisamos convencer-nos, uma vez por todas, de que o futuro do Brasil não está na sombra dos conluios nem no tumulto das assembléias, mas no milagre eterno de 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 freqüentá-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 tem 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 vimos lutando e exaustivamente cuidando 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-la às suas críticas e acusações. Cremos, porém, que não traímos, em momento algum, a nossa missão e que não nos cabe a mínima responsabilidade pelo estado desolador e inquietante a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e também subscrevem este, 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 àquele Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenhou 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

E naquele mesmo Manifesto, tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a idéia que se procura agora concretizar no Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão na Câmara de Deputados. Vale a pena 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 tivemos 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 trecho daquele documento referente 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 socioculturais 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 deficiências de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando 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 preceitos 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 5^a 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, de 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 elaborar 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 melhorá-lo e ajustá-lo às condições atuais. As modificações que comportava foram introduzidas sem lhe desfigurar a estrutura e, particularmente — o que prevalece a tudo —, sem desviá-lo dos dispositivos constitucionais e dos princípios em que se inspiram.

A escola pública sob acusação

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação,

em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receamos 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 sugere e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que essa sinceridade nos custe 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 recrudesce, 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 se disfarça com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito 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 o desdobramento 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: constitui 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 mantém, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos "apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras insuspeitas e autorizadas de *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. E, 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 desemaranhá-la, restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apoia, 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 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, 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

O Estado de S. Paulo, de 1 de janeiro de 1959. Liberdade de ensino remunerada. In: Notas e Informações.

a virtude"². Ora, todos os que assinamos o Manifesto somos 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.

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 er-

¹ Père J. Henri Didon. *Indissolubilité et divorce. Conférences de Saint-Philippe du Roure*. (Conferências publicadas em 1880 e reeditadas em 1892). As palavras acima referidas são datadas de janeiro de 1880. ⁵ Palavras com que Rui Barbosa concluía, em 6 de junho de 1901, o seu discurso no Senado e se preparava para a defesa da reforma do ensino. In: *Obras Completas*, v. XXVIII, 1901. Tomo I. *Discursos Parlamentares*. Ministério da Educação e Cultura, 1958.

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 artigo 7º adotou o pacto de Latrão inscreveu depois, em dois tópicos do artigo 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 —, fora 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 final 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 renegar-se, 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 considerar a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882, empreendeu a reforma da legislação de ensino, e a agitação que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino 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 naquele país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com quatro projetos de lei, em que se encontravam aliás 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 já bastante complicada, agora, e muito mais rica de escolas de todos os graus e tipos e em fase 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 ensino do País. Cada uma delas teve fisionomia particular. A de 1879, do ministro Leôncio de Carvalho, abusou demagogicamente 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 dispensa, 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", reagiu 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 combalidos 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, o que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências divergentes e contraditórias de grupos de pressão. 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 ao Estado atribuído. Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferi-la, quando se trata de questão de direito — a um jurista, seja, por exemplo, o dr. Jaime Junqueira Aires, que os aponta e comenta 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 à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (art. 167)". "Não caberá aqui" (pondera o ilustre jurista) "relembrar 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. E não *sa 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 *principais* 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?

Avista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto nº 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 monopolizante 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,

Jaime Junqueira Aires. *Inconstitucionalidade do Substitutivo do Deputado Carlos Lacerda ao Projeto nº 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Rio de Janeiro, 15 de maio de 1959.

a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e têm, 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 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 de 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 ao nosso sistema educacional.

Se, na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não freqüentam escolas particulares senão 720.745 (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 65% 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 enxertou 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 20% ou 30% dos 60% que cabem agora a instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas (sobretudo secundárias e normais), tomará o impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolase instalações, e se entrará numa fase de reconstrução e progresso reais. A educação pública, por toda 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 peias 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 do 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 ou mais tarde, com maior força 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, 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 constantes de nosso sistema de ensino público. A escola, 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 âmbito, 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 edu-

cação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial — são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função pública ou caiu "sob a ingerência e direção do público", pela extensão e gravidade de suas conseqüências e por serem estas irreparáveis. E ao Estado, que tem um papel social de assimilação e 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, fomentar a convergência e a harmonia dos esforços humanos onde aqueles que olham de baixo não vêem senão a 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 das atividades humanas que escolheram, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições.

Educação para o trabalho e para 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. À reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível nem indiferente 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 descuidados. A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o trabalho é fonte e todas as conquistas materiais e culturais de toda a sociedade humana; incurtir-

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 a ser socialmente consideradas como de importância capital.

A revolução industrial, de base científica e tecnológica, que se expande por toda 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 mais 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 da educação. O fato de, na apreciação destes problemas, coincidirem com freqüência 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 parte e que impelem 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 este tipo de vida aparecia em forma predominante, renunciando assim a esti-

mular 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 o 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 adversas"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 conseqüência "da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam" determinam de fato e têm 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 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

⁵ Luis Reissig. *El ciclo agropecuario y el ciclo industrial en la educación*. In: *La Educación*, n. 12, oct./dic. 1958. Unión Panamericana. Washington, D.C.

universal, obrigatória e gratuita, e numa 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 — eos recursos do erário 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 desenvolva 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.

Assinam o manifesto:

Fernando de Azevedo, Júlio Mesquita Filho, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Anísio Spínola Teixeira, A. Carneiro Leão, José Augusto B. de Medeiros, Abgar Renault, Raul Bittencourt, Carlos Delgado de Carvalho, Joaquim de Faria Góes Filho, Arthur Moses, Hermes Lima, Armanda Álvaro Alberto, Paulo Duarte, Mário de Brito, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Milton da Silva Rodrigues, Nóbrega da Cunha, Florestan Fernandes, Pedro Gouvêa Filho, A. Menezes de Oliveira, João Cruz Costa, Afrânio Coutinho, Paschoal Lemme, José de Faria Góes Sobrinho, Haiti Moussatché, J. Leite Lopes, Gabriel Fialho, Jacques Danon, Maria Laura Mousinho, Maria Yedda Linhares, Anne Danon, Roberto Cardoso Oliveira, Oracy Nogueira, Luis de Castro Faria, Amilcar Viana Martins, Branca Fialho, Euryalo Cannabrava, Thaïes Melo de Carvalho, Ophelia Boisson, Francisco Montojos, Joaquim Ribeiro, Darci Ribeiro, Egon Schaden, Jayme Abreu, Juracy Silveira, Lidio Teixeira, Euripedes Simões de Paula, Carlos Correia Mascaro, Renato Jardim Moreira, Azis Simão, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Lúcia Marques Pinheiro, Armando de Campos, Laerte Ramos de Carvalho, Maria José Garcia Wereb, Fernando Henrique Cardoso, Samuel Wereb, Ruth Correia Leite Cardoso, Carlos Lyra, Joaquim Pimenta, Alice Pimenta, Maria Izolina Pinheiro,

⁴ Rui Barbosa. *Pelo exército e contra o militarismo*. In: *Obras Completas*. VII. Campanhas Jornalísticas. República (1893-1899), 2v. Casa de Rui Barbosa, Ministério da Educação, Rio de Janeiro, 1956.

Rui Galvão de Andrade Coelho, Mário Barata, Mário Travassos, Otacílio Cunha, Cesar Lattes, L. Laboriau, Celso Kelly, Bayard Demaria Boiteux, Mario Casassanta, Joel Martins, Raul Rodrigues Gomes, Per seu Abr ano, Linneu Camargo Schultzer, Douglas Monteiro, Moisés Brejon, Paulo Leal Ferreira, Paulo Roberto de Paula e Silva, Jorge Leal Ferreira, A.H. Zimmermann, Diogenes Rodrigues de Oliveira, Silvestre Ragusa, Nelson Martins, Paulo Maranhão, Alvaro Palmeiro, Otávio Dias Carneiro, Geraldo Bastos Silva, Joaquina Daltro, Helena Moreira Guimarães, Mariana Alvim, Irene de Melo Carvalho, Cecília Meirelles, Jorge Figueira Machado, Tarcisio Tupinambá, Teófilo Moisés, Albino Peixoto, Augusto de Lima Filho, Manuel de Carvalho, Milton Lourenço de Oliveira, Armando Hildebrand, Sílvia Bastos Tigre, Lafayette Belfort Garcia, Raul Lellis, Guy de Holanda, Adalberto Sena, Inezil Pena Marinho, Maria Thetis, Álvaro Vieira Pinto, Luis Eucidio Melo Filho, José Lacerda Araújo Feio, Victor Staviarski, José Alberto de Melo, O. Frota Pessoa, Alvaro Kilkerry, Afonso Várzea, Luis Palmeira, Fritz Delauro, Mecenas Dourado, Iva Waisberg, Alvércio Moreira Alves, David Perez, José de Almeida Barreto, Afonso Saldanha, José Barata, César Veiga, Mendonça Pinto, Augusto Rodrigues, Dulcie Kanitz, Neusa Worllo, Rubens Falcão, Jaime Bittencourt, Letelba Rodrigues de Brito, Honorio Peçanha, Ester Botelho Orestes, Aldo Muylaert, Tasso Moura, Maria Geni Ferreira da Silva, Paulo Campos, Baltazar Xavier, Gastão Gouvêa, Dalila Quítete, Miguel Reale, Wilson Martins, Roberto Danemann, Wilson Cantoni, Sílvia Maurer, Antonio Cândido de Mello e Souza, Alberto Pizarro Jacobina, Modesto de A breu, Zenaide Cardoso Schultz, Ismael França Campos, Oto Carlos Bandeira Duarte Filho, Viriato da Costa Gomes, Teresinha de Azeredo Fortes, Ce lita Barcelos Rosa, Zilda Farriá Machado, Alfredina de Souto Sales Sommer, Valdemar Marques Pires, Niel Aquino Casses, Hugo Regis dos Reis.