

FRANCISCO CAMPOS E A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO: A BURGUESIA ENTRE EDUCAR E INSTRUIR O POVO

ALMEIDA, Admário Luiz de

*Aluno do Doutorado da Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia*

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira

Professor da Universidade Federal de Uberlândia

Departamento de Filosofia

Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação

Antecedentes: um breve histórico

A última reforma educacional do Império, apesar do parecer de Rui Barbosa, segundo seus críticos, não passar de uma obra literária significativa, não deixou de revelar preocupações com as necessidades provocadas pelos novos tempos. Rui estudou a questão com a profundidade que lhe era peculiar, não deixando de lado, entre outros fatores, a importância do incremento ao ensino popular como o maior investimento econômico de uma nação. Por outro lado, via como urgente a necessidade de mudança nos métodos e da preparação do professor, entendendo que itens como esses fariam com que a escola fugisse da rotina pedagógica, produzindo uma reforma eficaz.

A República, resultado de interesses opostos, sobretudo das oligarquias rurais e de setores do exército e da intelectualidade, significou, inicialmente, a possibilidade de mudanças, embora esses mesmos grupos oligárquicos tenham sempre controlado a vida nacional. Nesse sentido, o coronelismo havia sido *o formador da base da estrutura do poder no Brasil* e nada parecia acenar para uma mudança, fato que se comprovaria durante toda a Primeira República (Nagle, 1974, p. 3). No caso específico de São Paulo e Minas Gerais, *tratava-se de assegurar a supremacia política da área agrário-exportadora e de estabelecer mecanismos tributários e financeiros capazes de garantir sua expansão* (Fausto, 1974, p. 118). Os estudos de Cruz Costa (1967, p. 328/9) mostram que *feita a República, novas perspectivas abrir-se-iam para a vida econômica do País*. Citando José Maria Bello e fazendo menção a Minas Gerais, ele conclui, dizendo que a República, ao libertar as *províncias, despertou-lhes largo espírito de iniciativa*.

Assim, perpetuado o domínio das oligarquias rurais, a nível federal, não há na Primeira República decisões políticas que apontem para transformações no sistema educativo do país, apesar das cinco reformas entre 1890 e 1925. A fraqueza do Estado era evidente diante, por exemplo, de alianças e conchavos políticos como a chamada política dos governadores no governo de Campos Sales. Azevedo (1963, p. 189), estudando tais questões, cita como instrumento de enfraquecimento do poder central *a organização de polícias militarizadas, como pequenos exércitos capazes de fazer face ao governo central, o apelo freqüente à força e à indisciplina e as crises militares, produzidas pela exploração política dos quartéis*. Indo além, mostra, ainda, *a ausência de um sentimento público em que as instituições políticas pudessem apoiar-se e ganhar, por sua vez, outra ascendência no sentimento e no ideal coletivo*.

As mudanças aceleram-se, mais ainda, após a Primeira Guerra Mundial. O mundo ocidental abraçou novos valores, sofrendo alterações, conseqüentemente, a ordem econômica e política. Sodré (1967, p. 250), ao analisar as transformações pelas quais passava a economia brasileira, nesse contexto, mostra que os saldos da balança comercial brasileira *seriam anulados no pós-guerra e, mesmo durante ela, pelo serviço da dívida externa, que não suspendemos*. Ao lado disso, esgotara-se o velho modelo agro-comercial exportador e a necessidade de industrializar o país começou a fazer parte do pensamento dos setores dominantes, até porque

a acumulação interna vinha em processo; existia capitalização em desenvolvimento, à base desse mercado interno, cujas dimensões se ampliavam, e não apenas pelo surto demográfico. A demanda permanecia: era necessário atendê-la. Foi essa oportunidade circunstancial que permitiu o salto da industrialização, aqui, quando as relações de troca estavam em fase anormal (Sodré, 1967, p. 251).

Verifica-se, nesse instante, uma intensa efervescência ideológica e uma crise no seio das elites que comandavam a vida da nação. Estrutura-se e toma corpo uma classe média desejosa de aproximar-se do poder e, aos poucos, vai surgimento um proletariado urbano, em conseqüência do processo incipiente de industrialização, o qual fez surgir associações operárias, segundo Batalha (2000, p. 39), *mais mutualistas que sindicais e, com freqüência, tinham um caráter híbrido de organização política e sindical*. Do ponto de vista ideológico, socialistas e anarquistas pontificavam como as principais correntes a marcarem presenças no movimento operário. Menos visível, o positivismo era, também, uma dessas correntes, *claramente perceptível com uma identidade própria no caso da capital federal e do Rio Grande do Sul e muito mais difuso em outros lugares, já que*

freqüentemente mesclava-se com o socialismo e, até mesmo, com algumas expressões do anarquismo (Batalha, 2000, p. 25).

Intelectuais repensam o Brasil ao enaltecem sua cultura e seus valores. Militares, através do tenentismo, fazem-se presentes na cena política, engendrando movimentos revolucionários e grupos de protesto ao governo oligárquico, caso, por exemplo, da Coluna Prestes. Tais aspectos criam situações concretas capazes de jogar por terra o poder das oligarquias exclusivistas e excludentes. O Brasil vive um processo sutil de transformação.

No entender de Carlos Henrique de Carvalho (2004, p. 41), a educação *obedeceu as normas da instabilidade, próprias de uma sociedade heterogênea, marcada pelo legado cultural academicista e aristocrático*. Nesse universo, entretanto, *a República falhou em suas tarefas de revigorar/criar o ensino no Brasil*. Entretanto, ainda, segundo Carvalho,

o país necessita recrutar o seu povo para a educação e, ao mesmo tempo, estabelecer um sistema educacional público e completo, pois o seu fim não é apenas satisfazer a volúpia ou a fome de saber de cada um isoladamente, mas atender, pela educação, o interesse maior da nação: a consolidação do regime republicano calcado nos princípios de ordem e progresso.

A expansão do ensino e uma necessária revolução no pensamento pedagógico logo se fizeram sentir, acobertados pelos ideais da Escola Nova, *um movimento que reuniu personalidades de diversas tendências, unidas sob a maneira comum de colocar a educação a serviço da cidadania* (Cunha, 1986, p. 59). Apesar desse objetivo, os ideais esolanovistas, entre nós, estiveram muito mais ligados aos aspectos técnicos da educação do que à educação popular, propriamente dita. De qualquer modo, as reações a esses novos rumos pretendidos pela educação brasileira se fizeram ouvir. Um exemplo é o trabalho de Jonathas Serrano (1932, p. 118), *A Escola Nova*. Aqui. Nele, o autor procura mostrar que *a pedagogia social-radical de Dewey e Durkheim é a grande responsável das exagerações perigosas e inaceitáveis que se lêem, em frase não raro sedutora, em alguns dos nossos mais eminentes apologistas da Escola Nova*. Mais adiante, Serrano (p. 148) é enfático: *de Anchieta até a hora presente, foi a pedagogia cristã, integral e fecunda, que plasmou a alma nacional. [...] será ainda nas lições dessa pedagogia [...] que robustecerá cada vez mais a juventude do Brasil*.

Na primeira metade dos anos 20, início do processo de desintegração do regime oligárquico e marco simbólico das diversas tentativas de reformar o sistema nacional de ensino, educadores e intelectuais em geral, preocupados com a educação brasileira,

pensam uma Federação de Associações de Ensino e, até mesmo, a criação de um partido político, a Acção Nacional. Aos poucos e depois dessas tentativas, em particular no Rio de Janeiro, os novos ventos da escola nova adquirem *feição estruturada, em torno da Associação Brasileira de Educação, ABE* (Cunha, 1986, p. 59), a qual buscou, como objetivo primeiro, *promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperarem todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo* (Marta Carvalho, 2000, p.55).

Diga-se que os fundadores da ABE buscaram na *National Education Association*, dos Estados Unidos, o modelo de uma instituição organizada em departamento nos estados, independente do Rio de Janeiro, constituindo-se num *órgão legítimo de opinião das classes cultas, prontas a colaborar em perfeita harmonia com os governos*, aplaudir nos acertos e criticá-los nos erros e *lacunas de suas leis de educação e de ensino e de defender vigorosamente, neste terreno, os grandes interesses do Brasil*¹.

Autodenominada de apolítica, a Associação Brasileira de Educação viu-se envolvida numa contradição, pela prática de seus membros e, inclusive, de seus diretores. De qualquer modo, definindo-se como tal, talvez objetivasse *escapar à repressão política do governo Bernardes* (Marta Carvalho, 2000, p.56). Diga-se que seu Conselho Diretor estava eivado de resíduos positivistas, além de alguns de seus membros participarem, como diretores, do Club dos Bandeirantes do Brasil, *organização de caráter tendencialmente fascista e nitidamente belicista* (Marta Carvalho, 2000, p. 88). Aliás, o processo educacional estava visivelmente influenciado pelo escotismo e por práticas militares.

As discussões e disputas políticas no interior da ABE eram intensas. Com a fundação, em 1927, do Partido Democrático do Distrito Federal, um grupo, ligado ao seu Conselho, participou dessa organização partidária, aliás *o privilégio conferido à educação pelo Partido fez com que este surgisse como espécie de prolongamento da Associação* (Marta Carvalho, 2000, p. 72/3). De outro modo, é bom lembrarmos a existência de duas outras instituições: a primeira, em São Paulo, Sociedade Paulista de Educação, aliás, antecessora da ABE e, nem sempre sua parceira; a segunda, Federação Nacional das Sociedades de Educação, fundada em 1929, sem o apoio da Associação Brasileira de Educação.

Nessa perspectiva, nas lutas pelas transformações na educação brasileira, o papel da ABE foi significativo, porém, e não podia ser diferente, ela estava profundamente

¹ Discurso pronunciado na ABE, 19 nov. 1925, por Heitor Lyra Silva, apud. CARVALHO.

influenciada pelas disputas ideológicas que caracterizavam aquele momento histórico. Não nos esqueçamos de que, no quadro internacional, a guerra ideológica e as disputas pela hegemonia política e econômica do mundo eram incontestáveis. As chamadas democracias capitalistas ocidentais digladiavam-se, num jogo perigoso, com as idéias totalitárias do fascismo italiano e com o mundo socialista, àquelas alturas, uma realidade na Rússia. Em 1922, no Brasil, é fundado o Partido Comunista.

A chamada obra educacional da ABE

tinha como denominador comum o empenho na moralização dos costumes, proposta como obra de civismo: pregações; festas pedagógicas; controle do lazer por procedimentos vários, que abrangiam a seleção e a cesura de filmes, a elaboração de listas de livros recomendáveis e a organização de divertimentos infantis; constituição de Círculos de Pais destinados a alargar o raio de ação formativa da escola etc. [...] Somente a Seção de Ensino Técnico e Superior, em que estava sediado o grupo Labouriau, é que se diferenciava nitidamente desse tipo de intervenção cultural, promovendo cursos e conferências de 'alta cultura' para realizar uma 'demonstração prática' da viabilidade do ensino universitário no país. [...] À exceção das Conferências Nacionais e dos inquéritos sobre o ensino secundário e superior, o trabalho de estudos e debates ficou limitado às conferências e palestras que a Associação promoveu na cidade do Rio de Janeiro, com intensidade considerável nos anos de 1927 e 1928, sem dúvida, os anos em que a ABE gozou de maior prestígio na década (Marta Carvalho, 2000, p. 60 e 63).

Nesse contexto, verificamos, ainda, que as elites, mesmo intelectuais, cultivavam a imagem do povo brasileiro como uma gente degenerada, endêmica, viciosa, categorias sintetizadas na figura do Jeca Tatu, *em cuja representação exemplar confluem determinismos cientificistas de ordem vária*. Mas, ao mesmo tempo em que se lastimava tal realidade determinista, também, *se esperava superar o Jeca Tatu no trabalhador hiperprodutivo, tarefa da educação, excogitada no determinismo, como alteração do meio ambiente* (Marta Carvalho, 2000, p. 141). Deste modo, é possível compreender porque o entusiasmo pela educação, em setores da ABE, se resumia, fundamentalmente, na trilogia *saúde, moral e trabalho - três pilares principais em que se assentava a convicção a respeito da importância da educação* (Marta Carvalho, 2000, p. 147).

Em 1927, ao proferir conferência na ABE, Miguel Couto diz que *no Brasil só há um problema nacional: a Educação do Povo*. Naquele ano, em dezembro, a Associação promoveria a primeira Conferência Nacional de Educação. Com o evento, pretendia-se *organizar um amplo movimento de opinião pública, voltado para questões educacionais e, para tal fim, o discurso cívico e a propaganda da educação eram também os recursos principais* (Marta Carvalho, 2000, p. 60).

São parte desse afã mudancista as reformas estaduais de ensino, instrumentos dinamizadores do processo educacional. O próprio Governo Federal, em 1925, realizara

uma reforma, através de *João Luiz Alves ou Rocha Vaz, que se caracterizou por: participação do governo central na luta contra o analfabetismo; implantação do regime seriado, reorganização do ensino superior* (Cunha, 1986, p. 60/1). A Reforma de Minas Gerais ocorreria em 1927.

A reforma educacional mineira de 1927

Convencionalmente chamado de tradicional, o ensino do Brasil centrava-se *no mestre, havia a disciplina da palmatória, os métodos de soletração cantarelada* e, dentro desse mundo pedagógico limitado, *a função da escola era transmitir conhecimento*, numa concepção secularmente elitista da *escola* (Veiga, 2000, p. 50). Minas Gerais, entretanto, já vinha fazendo um esforço para mudar este panorama com as reformas realizadas, no período republicano, através de João Pinheiro, em 1906, e Mello Vianna, em 1925. Mas o ranço da *escola tradicional* continuava e era necessário preparar Minas para a modernidade. E esse era o objetivo do Presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada que entendia ter a educação um papel de destaque no processo de mudanças, mesmo porque da escolaridade dependia o direito ao voto e, portanto, à possibilidade de transformações no cenário político. Assim, segundo ele,

nunca nos devemos esquecer de que um regime de liberdade só pode estabelecer-se dentro de um regime de igualdade e fraternidade, e que, para que os cidadãos sejam irmãos e iguais, preciso é que o Estado ofereça a todos eles, sem exceção nem privilégios, igualmente, as oportunidades para o seu desenvolvimento (Andrada, 1981, p. 91).

E nessa perspectiva de escola como potencial instrumento de reconstrução social, acrescentava, ainda, que

da educação nacional, portanto, depende a formação da consciência nacional. Não é somente aos indivíduos que a escola imprime o selo de seu caráter. Por eles e através deles a sua influência se estende e se irradia sobre a sociedade e sobre as instituições do tempo, forjando os moldes em que se há de situar e mover o espírito público da época, ao qual a educação confere os seus pontos de apoio e as suas diretivas e, por conseguinte, o valor e a autoridade que venha a exercer no governo e na direção do país. Cada nação terá o espírito público correspondente ao seu sistema escolar (Andrada, apud. Peixoto, 1981, p. 93).

Para construir a estrutura que abrigasse tal visão, o grande colaborador de Antônio Carlos foi Francisco Campos, o qual foi nomeado como Secretário do Interior, a quem a Diretoria da Instrução estava subordinada. Membro ativo do Partido Republicano Mineiro, PRM, Francisco Campos houvera sido deputado estadual e federal no início dos anos de

1920. Malin (2007)², ao mostrar o caráter ideológico de Francisco Campos, diz que ele, desde o início de seu mandato, investiu *‘contra o Estado liberal e as instituições democrático-liberais, as quais qualifica de superstição política’*. Ainda, segundo Malin, Francisco Campos, ao contrapor-se, em 1921, ao pensamento de Rousseau quanto ao individualismo e os direitos do cidadão, dizia que

‘já é passado o tempo... da liberdade como um direito natural, superior e anterior à formação orgânica da sociedade: ambos, direito e liberdade, não passam de formas e modalidades da existência social ou órgãos destinados a uma função social específica... No regime moderno, as liberdades individuais passaram a ser garantidas pelo Estado e a administração do Estado a ser uma administração legal’.

Mais tarde, Francisco Campos se posicionaria frontalmente contra o tenentismo e a revolta fracassada dos 18 do Forte, a quem qualificou de *‘sombria aventura’*, *‘agressão à ordem tradicional do país’* e *‘flagelação da pátria’*. Lembra, também, Malin (2007), que Francisco Campos *temia as potencialidades de uma ‘revolução social anárquica’ da qual o tenentismo pudesse ser uma ponta-de-lança*. Num outro discurso, do mesmo contexto histórico, ofereceu como contribuição um *remédio preventivo*:

‘nestes períodos críticos de dissolução de um estado social e de liquidação de tradições é que é preciso conter os espíritos, refrear os impulsos, apertando as malhas desta armadura elástica que é a ordem legal, de maneira a tornar tanto mais rigorosa e estrita a disciplina quanto mais ativos os fermentos que trabalham pela decomposição’.

Político e professor da ciência jurídica, Francisco Campos era um homem respeitadíssimo pela sua inteligência e erudição. Por ocasião das discussões parlamentares em torno da reforma da Constituição de 1891, apoiou a proposta do presidente Arthur Bernardes (1922-1926), a qual fortalecia *os poderes do Executivo e do presidente da República, a União em detrimento dos estados e, de modo geral, a autoridade, em face da efervescência social e militar*.

Um outro aspecto citado por Malin refere-se ao pensamento religioso e educacional de Francisco Campos. Diz o biógrafo que Campos *via na educação religiosa a matriz da educação moral e na educação moral e cívica a maneira de combater os ‘males’ do tenentismo e do ‘falso liberalismo declamatório’*. Nessa perspectiva, diz Malin, *preconizou, sem êxito, o reconhecimento da religião católica como ‘a religião do povo brasileiro’*. Essa questão e outras similares estavam presentes nos temas defendidos por Francisco Campos, como legislador.

² Mauro Malin usou como fonte o trabalho de Jarbas Medeiros.

O contexto político em que se deu a discussão das propostas de reforma constitucional, cuja aprovação ocorreria em 1926, é, também, o palco dos ideais escolanovistas, das reformas educacionais em diversos estados e, portanto, da ação da ABE, em toda a sua plenitude. Francisco Campos é um desses reformadores educacionais, ao lado de Mário Casassanta (MG), Lourenço Filho (CE), Antônio de Sampaio Dória (SP), José Augusto Bezerra de Menezes (RN), Lisímaco Costa (PR), Anísio Teixeira (BA) e Fernando de Azevedo (DF - Rio de Janeiro), entre outros. Esses pensadores, embora estivessem na mesma luta pela expansão da educação e busca de um projeto de escola leiga, universal, gratuita e obrigatória, pertenciam a correntes ideológicas diversas. No entendimento de Antônio Flavio Barbosa Moreira (1990, p. 82/3),

a ambigüidade que permeou as esferas econômicas, política e ideológica [...] também caracterizou o movimento da Escola Nova. Os pioneiros, embora acentuadamente preocupados com os aspectos técnicos da construção 'científica' de ambientes instrucionais, voltavam-se, ao mesmo tempo, para questões sociais [...]. Além disso, [...] os pioneiros não formavam um grupo homogêneo: as tendências variavam desde uma postura liberal conservadora a uma posição mais radical.

Nessa ótica, Rita de Cássia de Souza (2007) evidencia que *a democracia para os reformadores possuía uma abrangência muito limitada. Para eles, ainda segundo essa estudiosa, a participação social não impede o controle, devendo ser uma participação restrita e liderada pelos mais capazes e preparados. Assim, a escola constituía-se em um espaço de preparação dessa participação social. Preparar-se para tal democracia era também e, fundamentalmente, reconhecer o poder instituído.*

Numa afirmação mil vezes repetida por pesquisadores e nem por isso vulgar, até porque a história da humanidade a respalda, Gramsci (2004, p. 15) diz que *todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria consciência [...].* Na mesma linha, Saviani (1992, p. 59) diz com todas as letras: *a escola nova não é democrática, na medida em que ela é uma proposta da burguesia e esta de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses [...] dela coincidem com a perpetuação da sociedade* (p. 52).

No caso do Brasil, o momento é de crise no seio das oligarquias dominantes e de ascensão da burguesia, mas também, do surgimento de um proletariado, influenciado por correntes de pensamento e atuação política como o anarquismo e o socialismo. Lembremo-nos de que o Partido Comunista foi fundado em 1922 e esse é um perigo em

potencial para a manutenção da hegemonia das elites tradicionalmente no poder. Daí o conceito de educação pública como *formadora e disciplinadora da população*, expresso por Francisco Campos no discurso de abertura do Congresso de Instrução Pública (Souza, 2001, p. 19).

Anísio Teixeira (2006, p. 253) faz outro percurso nas suas reflexões. Para ele, *todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais*. Nesse sentido, Anísio afirma que *o postulado da democracia [...] liga o programa de vida que representa a um programa de educação, sem o qual, uma organização democrática não poderia sequer ser sonhada*.

Como vemos vários intelectuais e pensadores da educação, no Brasil, defendiam os ideais anglo-saxônicos da Escola Nova, consolidados no pensamento de John Dewey e do seu discípulo William Kilpatrick, cujos princípios se opunham radicalmente àquilo que o Brasil havia cultivado durante toda a sua história educacional. A escola tradicional, agora, tinha uma oponente, produto das transformações históricas pelas quais passava o mundo ocidental, particularmente os Estados Unidos, com reflexos no Brasil do pós Primeira Guerra. Assim, conforme Saviani (1992, p. 54), a Escola Nova repudiava o método tradicional e relegava-o à condição de pré-científico, dogmático, medieval, aspecto que o próprio Saviani entende ser *uma crença totalmente falsa*.

Minas Gerais não era exatamente um estado que já estivesse superando sua condição agro-pastoril e se embrenhado pelas transformações urbano-industriais, porém sempre estivera presente e atuante na vida política e econômica da nação, sobretudo na chamada República Café-com-Leite, daí sua importância no processo de transformação pelo qual o país estava passando. Segundo Leite (2002, p. 487), citando o próprio Campos, o reformador mineiro *evidencia esses parâmetros educacionais* ao compreender que

até recentemente, a instrução visava transmitir soluções feitas e acabadas, porque à base do sistema de educação residia o pressuposto de que o mundo era atemporal, isto é, o mesmo, imutável, mundo do passado, tecido de experiências e de situações de cuja recorrência se compunha o presente e o futuro. A humanidade, porém, verifica que começou para ela uma época de transformações e mudanças... que demandam não apenas as noções e os conceitos adquiridos, senão qualidades, hábitos, processos, atitudes e comportamentos de espíritos capazes de inquirir, investigar, compreender e orientar no sentido de soluções novas, próprias e seguras .

Seguindo esses referenciais, Francisco Campos trabalhou no sentido de realizar uma reforma da educação mais ampla e representativa que a de 1925. Para Souza (2007), *a distinção crucial entre elas estava basicamente nos altos investimentos pessoais, econômicos e sociais realizados por Francisco Campos para implementação da reforma*. Desse modo, tendo horizontes bem definidos e incidindo prioritariamente sobre o ensino primário e o curso normal, a reforma Campos teve

quatro eixos filosófico-pedagógicos específicos, que determinaram a estruturação e organização dos livros didáticos utilizados em sala. São eles: técnica didático-pedagógica geral [...], técnica de aprendizagem da língua [...], proposição Cívico-nacionalista [...] e formação ético-moral (...). Esses eixos, considerados como fatores modernizantes, não se instalaram na estruturação do livro didático por acaso. Ao contrário, situam-se de forma paradigmática, com vistas ao mundo urbano/industrial que se descortinava desde o início do século XX, e que foram lançados em Minas Gerais, sob a forma de 'lições' a serem realizadas dentro da sala de aula (Leite, 2002, p. 477).

Como produção documental referente às mudanças na educação de Minas Gerais, a Reforma Francisco Campos resulta no *Regulamento do Ensino Primário* (Decreto-lei nº. 7970A, de 15 / 10 / 1927), no *Regulamento do Ensino Normal* (Decreto-lei nº. 5162, de 20 / 01 / 1928), no *Programa do Ensino Primário* (Decreto-lei nº. 8094, de 20 / 01 / 1928), no *Programa do Ensino Normal* (Decreto-lei nº. 8225, de 11 / 02 / 1928) e no *Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento* (Decreto-lei nº. 8987, de 22 / 02 / 1929).

Na ótica da reforma mineira de 1927, todos, através da escola, precisavam ter o mínimo de conhecimentos. Nessa pré-disposição teoricamente democrática, o Regulamento do Ensino Primário trazia à tona uma questão ideológica: a escola primária na confluência do instruir-educar, como expressa o seu artigo 249, evidenciado por Souza (2001, p. 36):

o ensino primário tem por fim, não somente a instrução, mas, antes e sobretudo, a educação, compreendendo-se como tal toda obra destinada a auxiliar o desenvolvimento physico, mental e moral das creanças, para o que deverá ser considerada a infância não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses próprios della.

O mesmo pesquisador indica para um item significativo dessa questão: a exposição clara da *diferença entre a tarefa da escola de instruir e a de educar*. [...] *Um nível mais avançado de instrução, entretanto, devia ser reservado àqueles que tivessem condição de utilizá-la corretamente*. O trabalho de Souza (2007) é bem elucidativo. No arcabouço da reforma, considerava-se a instrução, entendida *como domínio de conhecimentos*, algo perigoso, se colocado nas mãos das *classes sociais desfavorecidas podendo gerar desordem e revolta*. Esse mesmo entendimento ideológico da educação,

incluindo ou não a instrução, se caracterizava pela cortesia, pela civilidade e contribuía para impedir comportamentos revoltosos que colocassem em perigo a ordem social estabelecida. Peixoto (1981, p. 100) corrobora, ao dizer que os pressupostos que sustentaram a posição de Antônio Carlos e Francisco Campos estabelecem claramente o abismo que coloca entre as atividades de pensar e as de agir, entre as classes dominantes e as classes cominadas.

No que diz respeito à sua operacionalização, a reforma exigiu *altos investimentos em sua implementação: a vinda de professores estrangeiros; a imensa utilização da Revista do Ensino como divulgadora dos princípios da Reforma; a criação de Curso de Aperfeiçoamento para professores* (Souza, 2001, p. 16). Acrescente-se a esse arsenal a organização do Congresso de Instrução Pública em Minas Gerais, realizado antes da reforma, com a participação de, mais ou menos, 450 professores de todo Estado. Terreno para pesquisa e observação, o conclave funcionou como um termômetro e um instrumento de conscientização dos professores, cooptando-os como adeptos e defensores dos valores reformistas.

Vê-se que a Reforma de Francisco Campos não se caracterizou pelo voluntarismo e nem pela tentativa ou experimentação: acerto-erro. Havia um projeto de educação, conferindo à *escola a tarefa de educadora da sociedade, não devendo sua atuação limitar-se ao espaço inter-escolar, mas atingir as famílias dos alunos e o meio social no qual estivesse inserida* (Souza, 2001, 20). Desse modo, Francisco Campos usou a Revista do Ensino para publicar, antecipadamente, as teses que seriam discutidas no Congresso, tais como a organização geral do ensino, as questões pedagógicas, as instituições auxiliares da escola, o aparelhamento escolar, os desenhos e trabalhos manuais, a educação moral e cívica, o canto, a inspeção técnica, os programas e horários, a higiene e educação física, os exames e testes e as escolas infantis (Souza, 2001, p. 17/8).

Já no discurso de instalação do Congresso, Francisco Campos evidenciava:

saber ler e escrever não são porém, títulos suficientes à cidadania digna deste nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, poderá fazer eleitores, não terá feito cidadãos (Peixoto, 1981, p. 97).

A questão focalizada mostra que Campos via a escola como veículo de promoção e reconstrução social, daí a importância dada ao ensino primário, fornecedor de uma base comum a todos os cidadãos, bem como da Escola de Aperfeiçoamento, aparelho

responsável pela continuidade do processo de conscientização e cooptação dos professores.

O objetivo precípua da reforma, segundo Peixoto (1981, p. 109/10), *fica bastante nítido no Discurso de Agradecimento às Homenagens do Povo Mineiro, proferido por Campos em 08/12/1929*. Para ele, renovação do processo educativo não é apenas um modo novo de compreender a escola, senão também de compreender o mundo, não apenas uma pedagogia, mas também e, sobretudo, uma filosofia. Já no seu pronunciamento por ocasião de sua posse na Secretaria dos Negócios do Interior, lembrava que *em um país que, como o nosso, aspira a um rápido e intenso desenvolvimento industrial, o analfabetismo técnico é ainda mais pernicioso que o das primeiras letras* (Peixoto, 1981, p. 99).

Nesse universo, não esqueçamos que Francisco Campos é parte de um contexto social, político, econômico, cultural e religioso definido. Dicotomizando a função da escola, Campos parte dos interesses e funções das classes sociais: instrução para os que pensam e educação para aqueles que produzem. Segundo ele, essa diferença

baseia-se [...] na divisão social e técnica do trabalho, necessária à sobrevivência do modo de produção capitalista e visa atender às exigências de diversificação de mão-de-obra exigida naquele momento no País, em consequência da emergência do processo de industrialização.[...] chega ao extremo de admitir a possibilidade de desenvolvimento de todo um aparelhamento técnico sem o correlato desenvolvimento intelectual, estabelecendo assim claramente o abismo que coloca entre as atividades de pensar e de agir, entre as classes dominantes e as classes dominadas (Peixoto, 1981, p. 100).

Posicionando-se diante de problema dessa mesma natureza, Gramsci (2004, p. 20) diz dever-se *notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos*. No caso de uma sociedade cujo poder se concentra nas mãos de tradicionais “senhores feudais”, o que foi posto por Gramsci não é apenas uma suposição ou inferência a partir de dados históricos aleatórios. A escola vista por essa ótica é o *instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis* (p. 19), já que, ainda segundo Gramsci, é *possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais*. Assim, historicamente, são formadas *categorias especializadas para o exercício da função intelectual* (p. 18). Nessa perspectiva, no entender de Gramsci, dois *planos superestruturais* emergem: o da *sociedade civil* e o da *sociedade política ou Estado*, ambos *correspondem, respectivamente à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a*

sociedade e àquela de 'domínio direto' ou de comando (p.20/1), os chamados intelectuais orgânicos.

No caso específico da reforma de Francisco Campos, *a educação sai então do âmbito de cogitações dos políticos e passa a ser objeto de estudos específicos. Passa a ser considerado um tema eminentemente técnico* (Peixoto, 1981, p. 105). Nesse sentido, destaquemos o uso do jornal *Minas Gerais* e da *Revista do Ensino* como divulgadores das idéias reformistas, tendo em vista o caráter conservador de setores da sociedade mineira e a própria dimensão territorial do Estado. A revista, através de seus editoriais, repercutia e conscientizava (Souza, 2001, p.29). Desse modo, foi feita uma campanha de mobilização, visando atingir o professorado, o grande público e os setores tradicionalistas, em especial aqueles ligados à Igreja Católica. Neste sentido, destacaram-se os trabalhos do Diário de Minas (órgão do PRM – Partido Republicano Mineiro) e do Diário da Manhã (posteriormente Estado de Minas).

Ao analisarmos essa reforma, obrigatoriamente voltamo-nos para quatro destaques. O primeiro se refere à troca de experiências com o mundo exterior: a vinda de uma missão pedagógica europeia a Belo Horizonte e a ida de um grupo de professores mineiros para a Universidade de Colúmbia, Estados Unidos, buscando atualização. A propósito, em 1906, José Veríssimo (1985) já mostrava que *muito é o que havemos de aprender e mesmo a imitar dos Estados Unidos, [...] É preciso não confundir a adaptação inteligente, assimilação perfeita, com a cópia ou o arremedo grotesco.*

Segundo, a realização de cursos intensivos de aperfeiçoamento, destinados ao pessoal técnico e docente, em exercício nas escolas. Terceiro, a instalação e ampliação de bibliotecas escolares. Quarto, a criação da Escola de Aperfeiçoamento, ponto alto da reforma.

pretendeu-se criar uma elite de ensino capaz de provocar transformações internas na escola primária mineira, pode-se considerar que a instituição teve grande sucesso. (...) é interessante constatar que a ideologia de uma técnica educacional que se apresentava como 'científica' 'neutra' e 'racional' permitiu que a Escola de Aperfeiçoamento - pelo menos no momento das suas origens - fosse, ao mesmo tempo, o espaço concreto e de encontro do ideal de educação de uma elite de profissionais da Escola Nova e do ideal de modernização do sistema de controle político e social pretendido pelas elites governamentais do Estado mineiro (Prates, 2000, p. 82).

A Escola de Aperfeiçoamento, vista como núcleo gerador do processo de renovação, tinha como objetivo realizar um trabalho metódico na preparação dos recursos humanos, ao mesmo tempo em que buscava orientar, avaliar, testar e aplicar as novas idéias que moviam a corrente renovadora da reforma. Anotar que a missão europeia é a

grande inspiradora da escola. Um dos integrantes do grupo, Theodore Simon iniciou um curso de Psicologia aplicada à aprendizagem, o que bem demonstra o novo espírito pedagógico que tomava conta da educação de Minas Gerais.

Mourão (1962, p. 426) esclarece que a Escola de Aperfeiçoamento destinava-se à normalistas *com pelo menos dois anos de magistério e menores de 35 anos*, selecionadas por concurso, testes ou com base em informações de diretores e assistentes técnicos. Carlos Drummond de Andrade (1979, p. 158/160) cantaria o encantamento causado pelas alunas da Escola, a quem chama de *Escola novidadeira, dita de Aperfeiçoamento! Aquelas cinqüenta, duzentas, trezentas as professorinhas que invadem a desprevenida Belô [...] causavam alvoroço*. Diz Drummond, tal qual um porta-voz de Francisco Campos: *Carece elevar o nível do ensino por toda parte. [...] não insista em perturbar nossos racionais*.

Reportando-se ao trabalho da Escola, Peixoto (1981, p. 175) faz ver que, *do ponto de vista teórico a escola pautava seus trabalhos nos autores americanos, especialmente Dewey, Kilpatrick, embora o Regulamento e os Programas de Ensino Primário recomendassem a adoção dos Centros de Interesse de Decroly [...]*.

Na reforma de Francisco Campos, não há dúvidas, era de fundamental importância a Escola de Aperfeiçoamento e a Revista do Ensino, esta, um instrumento de veiculação dos propósitos da reforma, de conscientização dos professores, mas também de admoestação quando houvesse afastamento dos ideais traçados por Francisco Campos.

Considerações finais

O contexto histórico e as variáveis sócio-culturais do Brasil, quando Francisco Campos foi chamado para participar do governo de Antônio Carlos, em Minas Gerais, indicavam que novas forças sociais, econômicas e políticas surgiam e que a educação carecia de identificar-se com a modernidade de um mundo urbano-industrial que começava a ser plantado no Brasil. Saviani (1992, p. 51) diz que a *Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí*. Ao referir-se ao contraste entre o *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*, categorias identificadas por Nagle, Saviani (p. 62) lembra que *o importante do ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, [...] a escola com uma função explicitamente política*.

O *otimismo pedagógico*, diferentemente do *entusiasmo pela educação*, está inserido num outro contexto histórico: grande tensão, grande agitação e crise na hegemonia das oligarquias até então dominantes. Saviani (p. 52) mostra que essa crise foi *aguçada*, de certa forma, *pela organização dos trabalhadores*. Nesse momento, *várias greves operárias surgiram e vários movimentos organizacionais também se deram*. Saviani é enfático: *com o escolanovismo [...] a preocupação política com relação à escola refluíu*. A escola deixa de ser *um instrumento de participação política, de participação democrática*, e envereda pelos caminhos do planejamento *técnico-pedagógico*.

Essa análise de Saviani é corroborada por Peixoto (1981, p. 122) quando afirma que *o sistema escolar previsto por Campos transfere o papel político da escola para sua organização técnica*. Desse modo, *o Estado aumenta o seu controle sobre o aparelho escolar*. A partir de toda essa engenharia, podemos entender o porquê da *importância da disciplina*, naquele instante vista como *base para a construção de uma sociedade também disciplinada* (Souza, 2001, p. 35) e, mais ainda, o porquê da dicotomia *instruir (as elites) e educar (o povo)*.

Referências:

a) Bibliográficas

- **ANDRADA**, Antonio Carlos Ribeiro de. *Mensagem Presidencial de 1930*. In: *Civilização Mineira*, p. 208. Apud. PEIXOTO, Anamaria Casassanta. *A reforma educacional Francisco Campos - Minas Gerais, governo Presidente Antônio Carlos*. Vol. 1. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1981.
- **ANDRADA**, Antônio Carlos Ribeiro de. *Discurso na instalação da 2ª. Conferência Nacional de Educação*. In: *Civilização Mineira*, p. 198. Apud. PEIXOTO, Anamaria Casassanta, 1981.
- **ANDRADE**, Carlos Drummond de. *Esquecer para lembrar: Boitempo III*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- **AZEVEDO**, Fernando de. *A Cultura Brasileira – introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.
- **BATALHA**, Cláudio. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- **CARVALHO**, Carlos Henrique de. *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães: Uberabinha, MG: 1905-1922*. Uberlândia: Edufu, 2004.
- **CARVALHO**, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. São Paulo: Editora da Universidade São Francisco, 2000.
- **CUNHA**, Fátima. *Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/ EDUFF/ PROED, 1986.

- **CRUZ COSTA**. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- **FAUSTO**, Boris. Pequenos Ensaio de História da República (1889-1945). In: **FENELON**, Dea Ribeiro. *50 textos de História do Brasil*. São Paulo, HUCITEC, 1974.
- **GRAMSCI**, Antônio. *Cadernos do cárcere*, volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- **LEITE**, Sérgio Celani. *A reforma Francisco Campos e o livro didático*. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães, GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte, FCH/FUMEC, 2002.
- **MOREIRA**, Antônio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas-SP: Papyrus, 1990.
- **MOURÃO**, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.
- **NAGLE**, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, E.P.U./EDUSP, 1974.
- **PEIXOTO**, Anamaria Casassanta. *A Reforma Educacional Francisco Campos – Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos*. Vol. 1. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1981.
- **PRATES**, Maria Helena de Oliveira. *A Escola de Aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores*. In. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2000.
- **SAVIANI**, Dermeval. *Escola e democracia*. 26. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.
- **SERRANO**, Jonathas. *A Escola Nova*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.
- **SODRÉ**, Nelson Werneck. *História da burguesia brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- **SOUSA**, Rita de Cássia de. *Sujeitos da Educação e Práticas Disciplinares: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.
- **TEIXEIRA**, Anísio Spínola. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

b) Eletrônicas

- **MALIN**, Mauro. *Biografia de Francisco Campos*.
Site: www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_quesocial_refedu.htm - 9k -
Acesso: 16.02.07
- **SOUZA**, Rita de Cássia de. *Punição e disciplina: a Revista do Ensino e as reformas educacionais mineiras (1925-1930)*.
Site: www.anped.org.br/reuniões/25/ritacassiasouzat02.rtf
Acesso: 16.02.07