

PÂMELA FARIA OLIVEIRA

**AÇÕES MODERNIZADORAS EM MINAS GERAIS:
a reforma educacional Francisco Campos (1926–30)**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2011

PÂMELA FARIA OLIVEIRA

**AÇÕES MODERNIZADORAS EM MINAS GERAIS:
a reforma educacional Francisco Campos (1926–30)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: prof. dr. Carlos Henrique de Carvalho .

Uberlândia
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48a Oliveira, Pâmela Faria, 1986–
Ações modernizadoras em Minas Gerais: \h [manuscrito] : a reforma
educacional Francisco Campos (1926–30) / Pâmela Faria Oliveira. — 2011.

128 f. : il.

Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.

Dissertação (mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

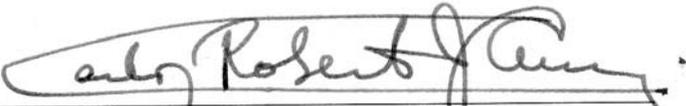
1. Reforma do ensino — Teses. 2. Educação — História — 1926–1930 — Teses. 3. Educação e estado — Teses. 4. Política e Educação — Teses. 5. Campos, Francisco, 1891–1968 — Teses. I. Carvalho, Carlos Henrique de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.3

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
Pontifícia Universidade de Minas Gerais – PUC/MG



Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

A finalização deste trabalho resulta de muitas horas de dedicação, disciplina, incertezas, preocupação e de muitas lágrimas. Porém: quanto aprendido! Quanto crescimento pessoal e profissional!

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, que compartilhou comigo as abdições das horas de lazer, as noites mal dormidas, as viagens adiadas e as angústias; que soube me compreender nas horas de impaciência e de muito cansaço.

Aos meus queridos pais, que, com palavras sábias, carinho e incentivo, proporcionaram-me a oportunidade de estudar e me aprimorar sempre.

Ao meu querido irmão, que me mostra o quanto a vida é simples e me faz sorrir sempre, mesmo nas horas mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Quantas pessoas fizeram parte da minha trajetória nesses dois anos de mestrado! A elas agradeço — com carinho. Em especial, ao meu orientador: professor doutor Carlos Henrique de Carvalho, que com dedicação me orientou neste trabalho e, muitas vezes, na vida. À professora doutora Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, que me deu carinhosas orientações informais. Aos professores doutores Humberto Aparecido de Oliveira Guido e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, cujas observações, críticas e sugestões apresentadas no exame de qualificação foram fundamentais para esta pesquisa. À minha querida prima-irmã Paula, que tanto me incentivou nessa árdua caminhada profissional e com quem sempre partilho confidências. A Clara, que me proporcionou muitos momentos de descanso e risada. A Lívia, representante do Seara Espírita Missionários de Alah que me aconselhou milhares de vezes, sempre com carinho. A Cíntia, que soube compreender minhas angústias e minha ansiedade. Aos meus avôs, em especial a vovó Maria, cujas preces e cuja torcida me deram força. À tia Lázara e a todas as freiras do Convento Irmãs Discípulas de Jesus Eucarístico, que me hospedaram tão bem no período de pesquisa em Belo Horizonte, MG. Aos meus amigos e familiares, que entenderam com paciência minha ausência. À minha turma de mestrado, com quem convivi e aprendi: Naísa, Daniele, Tânia, Lavine, César, Juliene, Leonardo e Astrogildo — amizades construídas nesse período e que compartilharam comigo a escrita deste trabalho e minhas angústias. Às minhas colegas e companheiras de trabalho da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), que tantas vezes dividiram comigo o meu cansaço, abraçaram-me e ouviram-me carinhosamente nos momentos difíceis. A Simone e Lúcia, que me deram apoio indispensável e fizeram comidas deliciosas. A Ângela, que generosamente me socorreu em vários momentos. Enfim, a Deus, que me fortalece sempre e põe ao meu lado pessoas tão especiais.

RESUMO

Esta dissertação objetiva caracterizar a educação de Minas Gerais na década de 1920, período em que houve muitas transformações nos setores político, econômico, social e educacional do país. Para tanto, a pesquisa enfocou a Reforma Educacional Francisco Campos a fim de identificar sua relação com a proposta de desenvolvimento do estado e situar seus fundamentos no processo de modernização de Minas Gerais. Esse propósito pressupõe entender o processo de modernização do país a fim de compreender mais amplamente a sociedade mineira de então, sobretudo entre 1926 e 1930, período de atuação de Francisco Campos como secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica para contextualização histórica e leitura crítica de discursos oficiais do governo Antônio Carlos Ribeiro de Andrada — que Campos compôs — a fim de contrastar o discurso oficial com o projeto político do governo. Tal contraste poderia evidenciar as relações entre os ideais da modernização, do liberalismo e da escola nova e as propostas educacionais apresentadas pela reforma para a educação em Minas Gerais.

Palavras-chave: reforma; Francisco Campos; Minas Gerais; modernidade; modernização; escola nova.

ABSTRACT

This master's degree dissertation aimed at characterizing education in the state of Minas Gerais in the 1920s, when the country were going through many political, economical, social, and educational changes. To do so, this research focused on the education reform designed by Francisco Campos so that to identify its relationship with the state's development project as well as to place its foundations in the process of modernizing this state. Such a goal required an understanding of modernization in Brazil as whole as well. This way one could understand Minas Gerais society deeply, above all between 1926 and 1930, period in which Campos hold a position in the state government staff as internal affairs secretary. Methodological procedures included bibliographic research to contextualizing the subject matter historically — and reading critically official speeches of Minas Gerais' governor at the time to contrasting the official discourse with governor Antônio Carlos' political program. Such a contrast could put into evidence the relationship between the ideals of modernization, liberalism, and New School and the educational changes presented by the education reform Francisco Campos planned for Minas Gerais in the 1920s.

Keywords: reform; Francisco Campos; Minas Gerais; modernity; modernization; New School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Reformas educacionais estaduais ocorridas na década 1920	20
QUADRO 2 – Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma João Pinheiro: governador, João Pinheiro; secretário do Interior, Manuel Tomaz de Carvalho Brito (1906)	22
QUADRO 3 – Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Wenceslau Brás: governador, Wenceslau Brás; secretário do Interior, Estevão Pinto (1910)	23
QUADRO 4 – Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Bueno Brandão: governador, Bueno Brandão; secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa (1910)	24
QUADRO 5 – Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Delfim Moreira: governador, Delfim Moreira; secretário do Interior, Américo Ferreira Lopez (1915)	25
QUADRO 6 – Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Artur Bernardes: governador, Artur Bernardes; secretário do Interior, Afonso Pena Júnior (1921–4)	26
QUADRO 7 – Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Olegário Maciel: governador, Olegário Maciel; secretário do Interior, Fernando de Melo Viana (1924)	27
QUADRO 8 – Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Francisco Campos: governador, Antônio Carlos; secretário do Interior, Francisco Campos (1926)	28
QUADRO 9 – Obrigatoriedade, gratuidade e laicidade nas constituições Federal e mineira de 1891 e no regulamento do ensino de Minas Gerais 1927	93
QUADRO 10 – Elementos dos princípios escolanovista no regulamento educacional de Minas Gerais para ensino primário — 1927	102
QUADRO 11 – Elementos dos princípios escolanovista no regulamento educacional de Minas Gerais para escolas normais — 1928	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fotografia oficial de Antônio Carlos de quando era presidente de Minas Gerais	48
FIGURA 2 – Localização de Dores do Indaiá no mapa de Minas Gerais (figura editada para fins didáticos)	49
FIGURA 3 – Francisco Luís da Silva Campos (figura editada para fins estéticos)	50

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – População residente por domicílio — 1900–2000

63

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1	
MODERNIZAÇÃO DE MINAS GERAIS PELA EDUCAÇÃO: DA REFORMA JOÃO PINHEIRO (1906) À FRANCISCO CAMPOS (1926)	18
1.1 Considerações iniciais	18
1.2 Marcos legais da educação moderna em Minas Gerais	18
1.3 Reforma Francisco Campos na modernização educacional de Minas Gerais	30
1.4 Modernidade em Minas Gerais	32
1.5 Discursos “modernos” de Francisco Campos e Antônio Carlos	36
1.6 À guisa de síntese	43
Capítulo 2	
PROJETOS MODERNIZADORES PARA MINAS GERAIS NOS DISCURSOS DE ANTÔNIO CARLOS E FRANCISCO CAMPOS	45
2.1 Considerações iniciais	45
2.2 Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, político por tradição familiar	45
2.3 Francisco Luís da Silva Campos, intelectual e político	48
2.4 Francisco Campos, secretário do Interior	53
2.5 Desdobramentos da aliança política Andrada–Campos	55
2.6 Princípios liberais no projeto político-educacional mineiro	57
2.7 Projetos políticos e a educação para Minas Gerais (1926–30)	66
2.8 À guisa de síntese	77
Capítulo 3	
DO PROJETO LIBERAL AOS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DA ESCOLA NOVA: PERSPECTIVAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DE FRANCISCO CAMPOS	78
3.1 Considerações iniciais	78
3.2 Princípios educacionais da escola nova	79
3.3 Princípios da escola nova na escola em reforma	91
3.4 Da ideia de homem livre à consolidação da cidadania: escola nova como princípio da ação política de Francisco Campos	108
3.5 À guisa de síntese	117
Considerações finais	119
Referências	125

INTRODUÇÃO

Este estudo dá continuidade a trabalhos de pesquisa que realizamos em minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujo ponto de partida foi a participação no programa de iniciação científica vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE). Essa experiência inicial no campo da pesquisa nos possibilitou aprofundar conhecimentos sobre o campo histórico-educacional e despertou nosso interesse pela pesquisa em história e historiografia da educação. De abril de 2006 a março de 2007, desenvolvemos o projeto de pesquisa *Organização do ensino público e representações de educação e civilização em Minas Gerais: Uberabinha (1888–1930) — análise documental e interpretação*, sob orientação do professor doutor José Carlos de Souza Araújo, da UFU. De agosto de 2007 a julho de 2008, sob orientação dos professores doutores Carlos Henrique de Carvalho e Wenceslau Gonçalves Neto, também da UFU, desenvolvemos o projeto intitulado *Estado, Igreja e educação: relações entre católicos e liberais no período republicano no contexto do Triângulo Mineiro – MG, Brasil (1892–1931)*, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Na primeira pesquisa, consultamos o jornal impresso *A Tribuna*, no Arquivo Público de Uberlândia; na segunda, atas, relatórios, recortes de jornais, revistas e outros documentos do período da pesquisa — também no arquivo público. Na lida com essas fontes, deparamo-nos diversas vezes com situações que suscitaram questionamentos relativos a problemas educacionais de natureza variada nos primeiros anos da República. A situação que mais aguçou nosso interesse foi o papel da reforma Francisco Campos em Minas Gerais, que nos levou a pesquisá-la no curso de mestrado em Educação da UFU.

Embora as reformas educacionais em curso na rede pública sejam assunto recorrente entre pesquisadores da área educacional, nossa pesquisa bibliográfica prévia apontou certa escassez de estudos sobre essa reforma, que esta dissertação busca suprir. Com o aporte da história da educação, buscamos compreender as relações educacionais ocorridas em Minas Gerais entre 1926 e 30, o que nos levou a estudar o contexto político e econômico na gênese da reforma e as transformações que ela ajudou a provocar na educação de Minas Gerais.

Como a reforma Francisco Campos aconteceu nos anos de 1920 — década marcada por tensões, enfrentamentos, avanços, recuos, negociações e debates sobre questões educacionais na imprensa e na política —, ela oferece possibilidades múltiplas para estudos

histórico-educacionais sobre os primeiros anos posteriores à proclamação da República. Além disso, as reformas educacionais foram abundantes nessas primeiras décadas.

Documentos encontrados no Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte, a bibliografia disponível na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de leis, decretos, discursos presidenciais, documentos oficiais da Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais e a bibliografia relativa ao tema, tornaram-se fontes úteis à nossa tentativa de “reconstruir” a trajetória da reforma Francisco Campos neste estudo. Acreditamos que esta investigação pode lançar luz sobre o período da reforma (1926–30) e o contexto político e administrativo da educação; sobretudo, cremos que ela permite entender mudanças mais recentes na gestão do sistema educacional e das escolas, assim como a interferência reformista nas relações de trabalho dos profissionais da educação em Minas Gerais.

Esta pesquisa objetivou tanto identificar a relação da reforma Francisco Campos com sua proposta de desenvolvimento do estado mineiro quanto situar os fundamentos da modernização — entendida aqui como modernidade para toda a sociedade mineira. A periodização começa em 1926 — porque nesse ano Antônio Carlos Ribeiro de Andrada assumiu o cargo de presidente¹ de Minas Gerais e Francisco da Silva Campos, o de secretário dos Negócios do Interior; e termina em 1930 — porque nesse ano Campos deixou a Secretaria dos Negócios do Interior. Nesse intervalo, tentamos delinear os interesses e as motivações que levaram o governo estadual a reformar a educação, sobretudo o ensino primário e o normal. Que ideais educacionais essa reforma trazia para Minas Gerais? Que mudanças a nova estrutura de ensino proposta pelo governo trazia para a modernização do ensino na sociedade mineira?

No período estudado, à escola foi atribuída a meta central de erradicar o analfabetismo, então visto como “chaga” nacional, responsável pelo atraso no desenvolvimento do país. A escola deveria criar um tipo ideal de cidadão, eliminando o analfabetismo, que trazia resistência ao progresso, na visão das elites. Eis, então, um dos ideais que a reforma se propôs a desenvolver; para tanto, esta previu a construção de muitas escolas como parte dos investimentos na educação. Essa proposta pôs Minas Gerais na vanguarda educacional do país ao inaugurar uma nova fase da configuração e do desenvolvimento do ensino no estado. Também se destacou pela relevância educacional apresentada à sociedade mineira, considerando-se os ideais de modernidade que norteavam as ações políticas da época. Buscava-se, assim, uma reforma que garantisse a modernização do ensino dos pontos de vista técnico-pedagógico e sociocultural.

¹ Designação dada aos governadores de estado na década de 1920.

Esse objetivo — e objeto — de pesquisa supôs considerar as seguintes categorias de análise: moderno, modernidade e modernização, progresso, educação, república, liberalismo e escola nova, as quais permeiam a discussão que fazemos. Partimos da hipótese de que inserir o estado no contexto de modernidade próprio do ideal republicano mediante a reforma era uma forma de exprimir os interesses da então classe dirigente mineira. Pela análise das falas e práticas desse político e da legislação pertinente, procuramos identificar a relação entre as propostas políticas de Campos e o projeto de modernizar Minas Gerais — intenções estas que se materializavam enquanto esse político constituía o arcabouço legal das ideias educacionais.

Moderno, modernidade, modernização

Em *O discurso filosófico da modernidade*, Habermas² discute as noções de moderno, modernidade e modernização, procurando superar o pessimismo ante as possibilidades de realizar o projeto moderno tal qual o formularam os iluministas (idade moderna, desenvolvimento do capitalismo, Revolução Industrial) e recolocar o potencial emancipatório da razão. Para Habermas, o conceito de modernização se refere a:

Um feixe de processos cumulativos que se reforçam mutuamente: à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e aumento da produtividade no trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal, à secularização de valores e normas, etc.³

Também Marshall Berman discutiu a modernidade, que ele vê como “[...] experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida”⁴ compartilhada hoje por homens e mulheres em todo o mundo. Ser moderno seria então “[...] encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”.⁵ O pensamento de Berman é corroborado por Habermas⁶ quando este afirma que, na modernidade, tudo que existe de firme volatiliza, que o sagrado é profanado e que os homens são, enfim, obrigados a ver

² Cf. HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

³ *Ibidem*, p. 14.

⁴ Cf. BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

⁵ *Ibidem*, p. 15.

⁶ Cf. HABERMAS, 1990, p. 66

sobriamente sua posição na vida e suas relações recíprocas. Berman⁷ caracteriza o conceito de modernização como processos sociais que dão vida às fontes de modernidade, que ele divide em três fases. A primeira fase da modernidade vai do início do século XVI ao fim do século XVIII — nela, as pessoas estão só começando a experimentar a vida moderna, mal fazem ideia do que as atingiu. A segunda fase começa com a “onda revolucionária” de 1789 — com a Revolução Francesa, ganhou vida o “moderno público”, consciente de que vive numa era revolucionária, mas que não chega a ser de todo moderno (ainda se prende a tradições).

Dessa dicotomia entre antigo e moderno, dessa era revolucionária, emerge e se desdobra a ideia de modernismo e modernização, traduzida em grandes mudanças nas várias esferas da vida individual e coletiva — seja a cultura, a sociedade, a economia ou a política. A última fase ocorre no século XX, quando

[...] o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento. Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a idéia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde muito de sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. Em consequência disso, encontramos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade.⁸

No dizer do historiador Jacques Le Goff,⁹ que tratou da ambiguidade da dicotomia entre antigo e moderno, a modernidade pode se camuflar ou se exprimir sob as cores do passado; e mais, a consciência dessa modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado. Eis como ele situa os desdobramentos históricos da ideia de moderno:

A palavra “moderno” nasceu com a queda do Império Romano no século V; a periodização da história em antiga, medieval e moderna instaura-se no século XVI, cuja “modernidade” foi assinalada por Henri Hauser [1930]. Théophile Gautier e Baudelaire lançam o conceito de “modernidade” na França no Segundo Império, quando a Revolução Industrial se está a impor; economistas, sociólogos e politólogos definem e discutem a idéia de modernização na seqüência da Segunda Guerra mundial, no contexto da descolonização e da emergência do terceiro mundo. O estudo do par Antigo/moderno passa pela análise dum momento histórico que segrega a idéia de modernidade e, ao mesmo tempo, a cria para denegrir ou exaltar — ou simplesmente, para distinguir e afastar — uma antiguidade, pois que tanto se destaca uma modernidade para a promover como a vilipendiar.¹⁰

⁷ Cf. BERMAN, 1986.

⁸ *Ibidem*, p. 16

⁹ Cf. LE GOFF, Jacques. Antigo/moderno. **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1984. V. 1: Memória — História.

¹⁰ LE GOFF, 1984, p. 372.

Segundo Habermas,¹¹ Hegel fora o primeiro filósofo a desenvolver um conceito preciso de modernidade. Embora ele não seja o primeiro filósofo dos tempos modernos, é o primeiro a quem a modernidade se tornou um problema. Esse começou a empregar o conceito de modernidade em contextos históricos, como conceito de época, e considera que os “novos tempos” são os “tempos modernos”. “O mundo novo, o mundo moderno, se distingue do antigo pelo facto de se abrir ao futuro, o começo do novo epocal repete-se e perpetua-se a cada momento do presente, o qual a partir de si gera o que é novo”.¹² Hegel entende que o “nosso tempo” é a “época mais recente”, logo a modernidade compõe a demarcação da “época mais recente” da “Idade Moderna”. Nessa cisão,

Se inserem os conceitos dinâmicos que no séc. XVII, surgem a par da expressão “tempos modernos” ou “novos tempos” ou que ganham então o seu novo significado, válido até os nossos dias: revolução, progresso, emancipação, desenvolvimento, crise, espírito da época, etc. [...] Os “modernos” põem em questão, com argumentos de crítica histórica o sentido da imitação dos modelos antigos, em face das normas só de uma beleza absoluta, aparentemente desligada do tempo, elaboram os critérios de um belo relativo e condicionado pelo tempo e, dessa forma, articulam a autocompreensão do Iluminismo Francês, como de um recomeço epocal. Conquanto o substantivo *modernitas* (juntamente com os adjectivos antitéticos *antiqui/moderni* fosse já usado num sentido cronológico desde os fins da Antiguidade, nas línguas europeias da idade moderna só muito tarde, mais ou menos a partir dos meados do séc. XIX, é que o adjectivo *moderno* foi substanciado, e de novo pela primeira vez no domínio das Belas Artes.¹³

Como se vê, modernidade pode então ser vista como uma nova consciência, uma sensibilidade, uma nova percepção de realidade que interferiu nos costumes e nos estilos de vida (na organização social) e cujos indícios mais visíveis foram reconhecidos na Europa do século XVII, sobretudo com ao advento da Revolução Industrial. A modernidade se espalhou mundo afora em forma de uma dinâmica de desenvolvimento e de exaltação do presente e do futuro — logo, de desprezo pelo passado.

Moderno, modernidade e modernização no Brasil

Em meados do século XIX, os países capitalistas desenvolvidos viviam o contexto da Segunda Revolução Industrial. Nesse momento, os ideais de moderno e modernização chegam ao Brasil, perceptíveis na mudança de monarquia para república, no processo abolicionista, no crescimento de atividades urbanas e outros. O Brasil experimentava avanços

¹¹ Cf. HABERMAS, 1990, p. 50.

¹² *Ibidem*, p. 18.

¹³ *Ibidem*, p. 19.

socioeconômicos que deixavam o regime monárquico cada vez mais obsoleto. A base da economia brasileira era o café; se isso denunciava o passado colonial do país (latifúndio, monocultura e escravidão), também dinamiza a realidade local, estimulando a construção de ferrovias e portos, os quais criariam condições favoráveis a atividades comerciais internas, ao crescimento de empreendimentos como os bancos e a uma série de iniciativas empresariais; todas podem ser lidas como traços da adaptação do país às práticas de modernização difundidas pelo mundo. Para substituir a mão de obra escrava, a economia cafeeira estimulou a vinda de europeus para o país.

O modernismo brasileiro foi desencadeado na década de 1920 — tardiamente, se comparado com outros movimentos modernistas. Em grande medida, resultou da assimilação de tendências culturais e artísticas lançadas por vanguardas europeias às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Mas tal assimilação foi seletiva: os elementos artísticos estrangeiros foram ajustados às singularidades culturais brasileiras. Esse movimento modernista repercutiu com força na cena artística e na sociedade na primeira metade do século XX, sobretudo na literatura e nas artes plásticas, e teve como ponto de partida — considera-se — a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, em 1922. Esse evento é tido como marco da divulgação de uma nova consciência artística no país, marcada, sobretudo, pela liberdade de estilo e pela aproximação com a linguagem falada, como no trabalho dos artistas da primeira fase do modernismo. Segundo Pécaut, esse evento foi um momento fundador segundo vários aspectos.

Aspirando a renovar as formas de expressão da arte brasileira, definiu o conteúdo da modernidade cultural: contemporaneidade ao lado das vanguardas européias futuristas e surrealistas, sensibilidade à descoberta psicanalítica e, simultaneamente, exploração dos alicerces da nacionalidade brasileira na busca de suas maneiras de ser, seus falares, sua diversidade étnica e cultural, e das indefinições que estão na raiz da sua universidade.¹⁴

Ainda no dizer de Pécaut, a modernidade no Brasil foi ideológica e irônica, uma mescla de cosmopolitismo com nacionalismo — porém mais tendente a este. Para esse autor, essa modernidade é contraditória porque imitamos ou repetimos civilizações mais evoluídas; logo, ainda somos primitivos. Mas a contradição trouxe, pelo menos potencialmente, o engajamento político de que a defendeu, pois o cosmopolitismo e o nacionalismo ocupariam o centro da questão política.

¹⁴ Cf. PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990, p. 27.

As características dos ideais de modernização foram bem específicas em cada estado, como se elas se ajustassem às singularidades de cada um. Exemplo claro disso é a modernização da escola pública, da qual tratamos no capítulo 1, onde procuramos identificar a relação entre reforma Francisco Campos e a proposta de desenvolvimento de Minas gerais, além de tentar situar os fundamentos da modernização, assumida como modernidade para a sociedade mineira. Também procuramos mostrar como as reformas educacionais foram pensadas no Brasil da década de 1920 e o relacionamento destas com a modernização dos estados brasileiros.

Ante a constatação de que Francisco Campos e Antônio Carlos foram representantes de uma elite que procuraram, via educação, desenvolver os ideais de modernização de Minas Gerais, no capítulo 2 buscamos identificar, nos discursos proferidos por Antônio Carlos, como esse governante e seu secretário do Interior — Campos — articularam e desenvolveram o projeto político para Minas Gerais entre 1926 e 1930; assim como eram as relações entre tal projeto e as intenções políticas de modernização da educação no estado. Essa tentativa de identificação se apóia num estudo biográfico desses dois políticos e na discussão do conceito de liberalismo, pois diziam que buscavam desenvolver uma política liberal — própria da ideologia do então Estado-Nação moderno.

Essa análise dos discursos mostrou que a reforma Francisco Campos propôs ampliar e melhorar o atendimento escolar primário para torná-lo mais eficiente investindo no aparato físico da escola e humano, além de recorrer aos princípios da escola nova, vigente em países mais avançados economicamente. Assim, no capítulo 3 buscamos identificar, nas especificidades de Minas Gerais, como essa reforma incorporou os ideais do movimento escolanovista, então visto como parte de um projeto de modernização do país; atentamo-nos às mudanças que esta proporcionou ao ensino mineiro na primeira metade do século XX com base em leis e decretos educacionais promulgados durante o governo de Antônio Carlos.

Capítulo 1

MODERNIZAÇÃO DE MINAS GERAIS PELA EDUCAÇÃO: DA REFORMA JOÃO PINHEIRO (1906) À REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1926)

1.1 Considerações iniciais

Nas primeiras décadas do século XX, houve algumas reformas educacionais no Brasil. A década de 1920 foi especialmente profícua, pois muitas se tornaram significativas no cenário educacional brasileiro, projetando os intelectuais que as desenvolveram; outras não trouxeram mudanças tão significativas ao sistema educacional da época em estudo. Em Minas Gerais, destacou-se a Reforma Educacional Francisco Campos (1926–30), índice da modernização do estado e a qual enfocamos neste capítulo, onde procuramos delinear um quadro das mudanças centrais que essa reforma trouxe ao desenvolvimento do ensino. Para tanto, recorreremos a uma análise dos discursos de Francisco Campos publicados em documentos oficiais da Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais, a fim de identificar os ideais de moderno e modernização e relacioná-los com as propostas educacionais expostas para Minas Gerais no momento da reforma.

1.2 Marcos legais da educação moderna em Minas Gerais

No decênio de 1920 no Brasil houve não só reformas educacionais, mas também transformações importantes nos setores político, econômico e social, resultantes, sobretudo, de uma crise oligárquica¹⁵ no país iniciada após a Primeira Guerra Mundial. Em essência, tratou-se da passagem de uma economia de natureza agrário-exportadora para uma sociedade de economia industrial-urbana.

¹⁵ Etimologicamente, oligarquia designa governo de poucos. Nos clássicos do pensamento político grego, que transmitiram o termo à filosofia política subsequente, essa palavra tem, muitas vezes, o significado mais específico e eticamente negativo de governo dos ricos, para o qual se usa hoje um termo de origem igualmente grega: plutocracia (aliás, já empregado por Xenofonte, *Recordações*, IV, 6, 12). Diz Platão: “Que sistema político... entendes por Oligarquia? — A constituição baseada no patrimônio... onde os ricos governam, enquanto o pobre não pode partilhar o poder” (*República*, 550 c.). De igual modo, Diz Aristóteles: “[...] poder-se-á dizer que existe democracia quando governam os livres; com maior razão ter-se-á uma Oligarquia quando governam os ricos, sendo geralmente muitos os livres e poucos os ricos” (*Política*, 1290b). Segundo a distinção aristotélica entre formas puras e formas viciadas de constituição a Oligarquia, como governo dos ricos, é a forma viciada da aristocracia — o governo dos melhores (*Política*, 1279b). Cf. BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: ed. UNB; Linha Gráfica, 1991.

Até o Movimento Revolucionário de 1930, que desestruturou as bases do Estado oligárquico, as necessidades do Brasil estavam representadas pelo modelo econômico agro-exportador, no qual só se admitia uma educação voltada exclusivamente ao atendimento dos interesses da oligarquia, destinando-se à reprodução dos quadros burocráticos e administrativos. Podemos afirmar que a educação escolar que vigorava até a Primeira República (1889–1930) não visava atingir amplos setores da população. Entretanto, como nenhum fato social ocorre isoladamente, a última década dos anos 1920 apresentou um conjunto de transformações nos setores econômico, político, social e cultural que favoreceu a expansão e a valorização da escolarização daí para frente.¹⁶

Após a Primeira Grande Guerra, o Brasil ficou mais independente de outros países. A crise do setor cafeeiro — base da economia — levou os agricultores a investirem noutros setores, abrindo caminho para a industrialização, ou seja, para um novo cenário que, de alguma forma, criou condições para um repensar nas estruturas do país.

Os acontecimentos daquele período, quando diferentes experiências e ideais se encontraram, propiciaram um terreno bastante fértil de elaborações e debates e nesse meio, a educação começou a ser discutida por diversos grupos, e a escola primária se transformou em tema de reivindicações constantes e o meio eficaz/disponível para o enfrentamento de um conjunto de problemas, dos quais o analfabetismo era considerado o maior. A escola transformou-se no maior e principal instrumento que possibilitaria ao País superar seu maior entrave rumo ao progresso, como também no principal instrumento de disseminação dos novos valores idealizados para a sociedade brasileira.¹⁷

Nesse novo contexto, as reformas do ensino — discutidas desde o período imperial — ganharam relevo, pois os dirigentes do país passaram a ver a educação como algo básico: forma de preparar os cidadãos, erradicar o analfabetismo e formar mão de obra para as novas atividades econômicas. Diz Rodrigues¹⁸ que esta conscientização decorria de preocupações oriundas, em geral, de problemas como o analfabetismo, tido como o mais grave, porque contrariava os ideais de desenvolvimento.

Ter-se-ia estabelecido no país “sob a pressão de causas econômicas, sociais e políticas”, e dessa “fermentação de idéias” que depois da Guerra de 1914, se “alastrava por todos os domínios culturais, um novo estado de coisas”, do qual eram “sintomas” o movimento de renovação educacional, a Semana de Arte Moderna e as revoltas tenentistas. Espreada-se por toda parte, segundo Fernando Azevedo, “um sentimento cada vez mais vivo de desconfiança em relação ao antigo estado de coisas e às ideais estabelecidas e uma aspiração, vaga ainda quanto ao conteúdo e ao sentido das reformas, mas nem por isso menos vigorosa quanto à vontade de destruição e mudanças econômicas sociais e políticas”.¹⁹

¹⁶ RODRIGUES, Almerinda M. R. V. **O movimento da Escola Nova no sul de Mato Grosso: uma análise de suas contribuições para a educação do Estado na primeira metade do século XX.** Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2006, p. 30.

¹⁷ *Ibidem*, p. 32.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação.** Bragança Paulista: ed. USF, 1998, p. 19.

Como “As relações econômicas capitalistas produziram uma sociedade moderna que representa sob o nome tradicional de *sociedade burguesa* uma realidade completamente nova e incomparável com as formas clássicas da *societas civilis* ou da polis”,²⁰ a elite da década de 1920 via a industrialização como forma de mudar o Brasil política e socialmente. E para suprir as demandas dessa sociedade estruturada na indústria, as propostas “modernizadoras” buscavam novos métodos, novas técnicas e novos modelos de educação. Segundo Nagle,²¹ diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como instrumento de correção do processo evolutivo e força propulsora do progresso da sociedade. A crença nos poderes da escolarização se difundia amplamente — prova disso foram as várias iniciativas e reformas dos governos federal e estadual no campo da escolarização: não houve antes de 1930 uma discussão tão intensa e sistemática nem planejamento e execução de reformas da instrução pública.

Contudo, as manifestações concretas dessa crença, sobretudo as que se materializaram em reformas da instrução pública, não ocorreram igualmente em toda a sociedade. As desigualdades regionais se traduziram em níveis diferentes de realização. Nas regiões representativas da parte mais evoluída dos “dois brasis”, tais manifestações tiveram mais oportunidade de ocorrência; além disso, havia imperativos constitucionais que, padronizados em sua interpretação, definiam as competências da União e dos estados de maneira não corrente. E mais: não se pode esquecer que o estadualismo substituíra a federação, pois essa mudança permeou marcadamente certos rumos da objetivação daquela crença.

Como foi dito, esta pesquisa enfoca a reforma Francisco Campos na educação de Minas Gerais. Mas vemos como importante apresentar reformas em outros estados (QUADRO 1) que se tornaram mais conhecidas porque seus elaboradores, dentre outros educadores, participaram ativamente do movimento escolanovista no Brasil.

QUADRO 1
Reformas educacionais estaduais ocorridas na década 1920

SÃO PAULO	CEARÁ	BAHIA	MINAS GERAIS	RIO DE JANEIRO (DIST. FEDERAL)	PERNAMBUCO
Reforma de 1920, a cargo de Sampaio Dória	Reforma de 1922–3, a cargo de Lourenço Filho	Reforma de 1925, a cargo de Anísio Teixeira	Reforma de 1927–30, a cargo de Francisco Campos	Reforma de 1922–6 e de 1928, a cargo de Fernando de Azevedo	Reforma de 1928, a cargo de Carneiro Leão

²⁰ HABERMAS, 1990, p. 40.

²¹ Cf. NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Saviani²² afirma que até os anos de 1920 a educação das massas ainda não se impusera como objeto de preocupação político-educacional. Isso ocorreu na reforma paulista de Sampaio Dória, que procurou encontrar uma fórmula para combater o analfabetismo diante do ideário republicano que punha a instrução popular como dever principal. Ainda segundo Saviani, Sampaio Dória concluiu que dar instrução a alguns e não a outros é injusto, por isso instituiu que, nos primeiros dois anos, o ensino primário seria obrigatório e gratuito para alfabetizar todas as crianças em idade escolar. Essa reforma abriu o ciclo das reformas estaduais que marcaram a década de 1920.

As reformas posteriores à de Sampaio Dória — diz Saviani²³ — abriram um ciclo marcado pela introdução mais sistemática de ideias inovadoras, pelas reformas de Minas Gerais, do Distrito Federal e de Pernambuco, que modificaram diversamente a instrução pública. Segundo Saviani,²⁴ as mudanças principais incluíram ampliação da rede de escolas, aparelhamento técnico-administrativo, melhoria das condições de funcionamento, reformulação curricular, início da profissionalização do magistério, reorientação das práticas de ensino e, mais ao fim da década de 1920, penetração do ideário escolanovista. Embora tenham traços comuns, essas reformas apresentam características bem específicas, graças à diversidade e desigualdade regionais, manifestas em níveis sociais distintos.

Das reformas educacionais mineiras, sobretudo as pré-reforma Francisco Campos, podemos destacar as que trouxeram mudanças significativas: a reforma João Pinheiro (1906), a Wenceslau Brás (1910), a Bueno Brandão (1910–1), a Delfin Moreira (1915–6) e a Mello Viana (1924–6), além das modificações educacionais no governo Artur Bernardes (1921–4). Os quadros a seguir apresentam dados²⁵ dessas reformas que — acreditamos — permitem acompanhar a evolução da educação em Minas, pois mostram as mudanças principais em cada reforma, com ênfase no ensino primário e normal. (É claro: essas reformas apresentaram outras mudanças, mas as vemos como pouco relevantes ao ensino.)

²² Cf. SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

²³ Cf. *ibidem*.

²⁴ Cf. *ibidem*.

²⁵ Cf. MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República**. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de pesquisas educacionais de Minas Gerais, 1962.

QUADRO 2

Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma João Pinheiro: governador, João Pinheiro; secretário do Interior, Manuel Tomaz de Carvalho Brito (1906)

ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	ENSINO PRIMÁRIO	ENSINO SECUNDÁRIO	ESCOLA NORMAL	ENSINO SUPERIOR	ENSINO TÉCNICO PRÁTICO E PROFISSIONAL
—	<p><i>Lei 439, de 28 de setembro de 1906 — reforma de base na instrução pública</i></p> <p>Introduziu pela primeira vez no estado o novo sistema de grupos escolares.</p> <p>Previu a possibilidade de ser criado, nos grupos escolares, o ensino técnico primário.</p> <p>Previu educação profissional para alunos pobres.</p> <p>Estendeu a fiscalização a escolas particulares.</p> <p>Determinou horários e programas de instrução elementar.</p> <p>Desenvolveu instruções metodológicas para ensino primário.</p> <p>Determinou que os métodos a serem usados no ensino primário seriam o intuitivo e prático, com base no sistema simultâneo.</p> <p>Reconheceu o ensino particular.</p> <p>Classificou escolas isoladas em urbanas, distritais e de colônias.</p> <p>Obrigou o governo a criar escolas noturnas para adultos.</p> <p>Definiu a idade escolar em 7–14 anos para meninos e 8–12 para meninas.</p> <p>Enfocou a inspeção do ensino primário — governo se preocupou muito com disciplina.</p> <p>Criou o Conselho Superior de Instrução Pública.</p> <p>Separou os sexos nos prédios escolares.</p> <p><i>Decreto 1.969, de 3 de janeiro de 1907</i></p> <p>Aprovou regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas de Minas Gerais.</p>	—	<p>Previu fundação de uma “escola normal modelo” na capital para melhorar e aperfeiçoar o ensino primário via capacitação de professores.</p> <p>Preocupou-se com métodos de ensinar para facilitar aos alunos a aprendizagem.</p> <p>Introduziu disciplinas Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil.</p> <p>Previu provimento das cadeiras das escolas normais por concurso — mas a lei tinha um dispositivo que permitia interferência política.</p> <p>Definiu que estabelecimentos equiparados deviam seguir os mesmos programas de ensino de escolas normais oficiais</p> <p>Definiu curso na escola normal de de três anos.</p> <p>Determinou que os métodos a serem usados no ensino normal seriam o intuitivo e prático, com base no sistema simultâneo.</p> <p>Nas Escolas normais a prática profissional seria feita nos grupos escolares e nas escolas isoladas.</p>	—	—

Como se vê, a reforma feita pelo presidente João Pinheiro da Silva e seu secretário do Interior — Manuel Tomaz de Carvalho Brito — em 1906 instituiu o novo sistema de grupos escolares; antes, os professores ensinavam em aulas heterogêneas —

reuniam crianças de quatro classes com um professor só —, o que deixava o ensino deficiente, pois os mestres tinham de se esforçar para manter todos os alunos em atividade ao mesmo tempo e sem que se dispersassem. Esse governo reformulou o ensino primário, o normal e o superior, começou a pensar na criação de uma “escola normal modelo”, intensificou a fiscalização e aprovou o regimento interno dos grupos escolares, onde se pode perceber a preocupação com métodos de ensinar para facilitar a aprendizagem aos alunos. Os métodos prescritos pela reforma foram o intuitivo e o prático, com base no sistema simultâneo.

O governo ainda regulamentou o ensino primário e normal, subscreveu o regimento interno dos grupos escolares, da escola normal da capital e das escolas isoladas. Porém, podemos perceber que não houve muitas inovações no ensino normal; nesse nível, a reforma foi elementar, pois o curso normal continuou a ser simples e resumido.

A reforma Wenceslau Brás deu atenção especial ao ensino ao aprovar o regulamento da reorganização das escolas. Uma das mudanças-chave foi a mudança na duração do curso normal, que passaria de três anos para quatro. A reforma também classificou a escola normal de Belo Horizonte como escola modelo.

QUADRO 3

Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Wenceslau Brás: governador, Wenceslau Brás; secretário do Interior, Estevão Pinto (1910)

ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	ENS. PRIM.	ENS. SEC.	ESCOLA NORMAL	ENSINO SUPERIOR	ENSINO TÉCNICO PRÁTICO E PROFISSIONAL
—	—	—	<p><i>Decreto 2.836, de 31 de maio de 1910</i></p> <p>Reorganizou escolas normais do estado.</p> <p>Definiu que ensino normal seria em quatro anos, e não três, como previra a reforma João Pinheiro.</p> <p>Classificou a escola normal da capital como escola modelo.</p> <p>Para a prática profissional haveria escolas primárias anexas às escolas normais.</p> <p>Mesmo com o progresso alcançado com essa reforma, o curso normal ainda era curto e escasso de elementos formativos.</p>	—	—

QUADRO 4

Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Bueno Brandão: governador, Bueno Brandão; secretário do Interior, Delfin Moreira da Costa (1910)

ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	ENSINO PRIMÁRIO	ENS. SEC.	ESCOLA NORMAL	ENS. SUP.	ENSINO TÉCNICO PRÁTICO E PROFISSIONAL
<p>Criou escolas infantis (pré-primárias)</p> <p>Previu uso do método indutivo e experimental.</p> <p>Proibiu castigos, mas deveria haver disciplina.</p> <p>Definiu a idade escolar para pré-primário em 4–7 anos.</p> <p>Criou uma escola infantil na capital, constituindo uma experiência feita então no ensino pré-primário.</p> <p>Fez programas de ensino para a escola infantil</p>	<p><i>Lei 533, de 24 de setembro de 1910 — decreto 3.191, de 9 de junho de 1911.</i></p> <p>Revisaram disposições referentes ao ensino pré-primário, primário e normal.</p> <p>Preocuparam muito com inspeção escolar.</p> <p>Além de professor de grupos, escolas isoladas e escolas de distritos, professor rural, colonial ou dos povoados, criaram a categoria professor adjunto.</p> <p>Estabeleceram escola feminina, masculina e mista, classificadas em urbanas, distritais, rurais, coloniais ou noturnas, conforme a localização.</p> <p>Apresentaram estudo minucioso das condições dos prédios escolares.</p> <p>Definiram a idade escolar em 7–16 anos — para escola noturna: 16–40 anos.</p> <p>Reforçaram o ensino primário gratuito obrigatório.</p> <p>Regulamentaram ensino da leitura segundo método sintético; noutras disciplinas, seria o indutivo, prático ou empírico; o modo de ensino seria simultâneo, proibindo-se qualquer outro.</p> <p>Sugeriram, à escolha do professor, os sistemas froebeliano, Della Voss, sueco ou americano, nos trabalhos manuais.</p> <p>Acrescentaram aos programas de escolas rurais e escolas noturnas as disciplinas Geografia, Coisas da Natureza e Trabalho Manuais.</p> <p>Destinaram a escola noturna ao sexo masculino.</p> <p><i>Decreto 3.405 de 15 de janeiro de 1912</i></p> <p>Instruiu execução dos programas para exercícios físicos.</p> <p>Criou muitas escolas rurais e previu as dominicais.</p> <p><i>Decreto 4.041 de 4 de novembro de 1913</i></p> <p>Aprovou o programa de trabalhos manuais para o curso primário.</p>		<p><i>Lei 533, de 24 de setembro de 1910 — decreto 3.191 de 9 de junho de 1911</i></p> <p>Reviu disposições referentes ao ensino pré-primário, primário e normal.</p> <p>Não previu obrigação do professor com Deus — interpretava-se o ensino leigo como um ateísmo oficial — nem deveres dos alunos com Deus.</p> <p><i>Decreto 3.123 de 6 de março de 1911 — regimento interno da escola normal de Belo Horizonte</i></p> <p>Estabeleceu quatro anos para o curso normal.</p> <p><i>Decreto 3.738 de 5 de novembro de 1912 — regulamento das escolas normais regionais</i></p> <p>Fixou normas para execução da lei 560, de 12 de setembro de 1911.</p> <p>Criou escolas normais regionais, que admitiam alunos de ambos os sexos.</p> <p><i>Lei 602 de 12 de setembro de 1913 — dispôs sobre o provimento efetivo de professores primários interinos e determinou outras medidas</i></p> <p>Definiu que professores interinos podiam ser efetivados</p> <p>Proibiu o governo de equiparar a escola normal da capital aos colégios e institutos profissionais.</p> <p><i>Decreto 3.823 de 18 de fevereiro de 1913</i></p> <p>Apresentou dispositivos sobre uniformização do ensino normal nas escolas regionais e nas equiparadas.</p> <p><i>Decreto 4.128 de 17 de fevereiro de 1914</i></p> <p>Aprovou programas de ensino para escolas normais regionais e equiparadas — caráter definitivo</p> <p><i>Decreto 4.139 de março de 1914</i></p> <p>Aprovou programas da escola normal da capital, válidos para 1914; em geral os dois programas eram substancialmente iguais, mas diferiam no aprofundamento de certas disciplinas.</p>	—	<p>Introduziu mudanças no ensino profissional.</p> <p>Previu a criação de escolas normais regionais para preparar professores de trabalhos manuais e agricultura.</p> <p>Criou o ensino complementar primário (agrícola e industrial), acentuadamente profissional.</p> <p><i>Lei 602, de 12 de setembro de 1913</i></p> <p>Autorizou o governo a criar na capital um instituto profissional feminino para educação profissional do sexo a que se destinaria.</p>

No governo de Júlio Bueno Brandão, cujo secretário do Interior era Delfim Moreira da Costa Ribeiro, houve muitas conquistas para instrução escolar em Minas Gerais. Esse governo fez uma revisão completa das disposições referentes ao ensino, determinando normas para pré-primário, primário e normal. A reforma Bueno Brandão/Delfim Moreira não divergiu muito da reforma João Pinheiro; mas inovou ao criar escolas rurais, prever as escolas dominicais (baseadas no ensino do senhor), as instruções para exercícios físicos em grupos escolares e escolas singulares e, sobretudo, ao estabelecer a primeira escola infantil.

QUADRO 5

Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Delfim Moreira: governador, Delfim Moreira; secretário do Interior, Américo Ferreira Lopez (1915)

ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	ENSINO PRIMÁRIO	ENSINO SECUNDÁRIO	ESCOLA NORMAL	ENS. SUP.	ENSINO TÉC. PRÁTICO E PROFIS.
<p><i>Decreto 4.508, de 19 de janeiro de 1916</i> Instrui o programa de ensino da escola infantil.</p>	<p><i>Lei 657, de 11 de setembro de 1915</i> Modificou disposições referentes ao ensino primário, secundário e normal.</p> <p><i>Decreto 4.508, de 19 de janeiro de 1916</i> Aprovou programas de ensino de grupos escolares, de escolas singulares, distritais urbanas e noturnas e de escolas rurais.</p> <p><i>Lei 676 de 12 de setembro de 1916</i> Determinou providência para nomeação de professores primários.</p> <p><i>Decreto 4.508, de 19 de janeiro de 1916</i> Aprovou os programas de ensino primário no Estado. Criou grupos escolares.</p> <p><i>Decreto 4.798, de 31 de maio de 1917</i> Modificou o regulamento geral da instrução na parte referente a férias escolares.</p> <p><i>Decreto 4.930 de 6 de fevereiro de 1918</i> Aprovou o programa de ensino primário.</p>	<p><i>Lei 657, de 11 de setembro de 1915</i> Modificou disposições referentes ao ensino primário, secundário e normal.</p> <p><i>Lei 676 de 12 de setembro de 1916</i> Prescreveu outras disposições relativas ao ensino secundário.</p>	<p><i>Lei 657, de 11 de setembro de 1915</i> – Modificou disposições referentes ao ensino primário, secundário e normal.</p> <p><i>Decreto 4.357, de 30 de março de 1915</i> – Aprovou programas de ensino para escola normal da capital para o ano letivo de 1915.</p> <p><i>Decreto 4.524, de 21 de fevereiro de 1916</i> – Unificou as escolas normais, cujo modelo seria a escola normal da capital – Previu, para a escola normal da capital, admissão só de pessoas do sexo feminino com idade superior a 14 anos; as demais escolas admitiriam de ambos os sexos.</p> <p><i>Lei 676, de 12 de setembro de 1916</i> – Ordenou a organização das matérias do curso normal, nas escolas regionais do estado, de acordo com a escola normal modelo.</p> <p><i>Decreto 4.524, de 21 de fevereiro de 1916</i> – Promulgou o regulamento de uniformização das escolas normais.</p> <p><i>Decreto 4.537, de 1º de março de 1916</i> – Aprovou programas de ensino das escolas normais uniformizadas.</p> <p><i>Lei 690, de 10 de setembro de 1917</i> – Prorrogou para mais três anos o prazo em que não poderiam ser concedidas regalias de equiparação a escolas normais a estabelecimentos particulares.</p> <p><i>Decreto 4.724, de 20 de março de 1917</i> – Aprovou programas de ensino para escolas normais-modelo regionais e equiparadas.</p> <p><i>Decreto 4.955 de 3 de abril de 1918</i> Aprovou programa de ensino das escolas normais-modelo regionais e equiparadas.</p>	—	—

Embora sem modificações fundamentais, os ensinos primário, secundário e normal foram alterados mediante outro dispositivo em 1915, no governo de Delfim Moreira, cuja reforma enfatizou o ensino pré-primário, estabelecendo instruções para o programa de ensino da escola infantil. Além disso, houve vários atos administrativos referentes a escolas normais. Segundo Mourão,²⁶ em 1916 o secretário do Interior Américo Ferreira Lopes mostrou a Delfim Moreira, numa exposição minuciosa de motivos, a necessidade de unificar o ensino nas escolas normais modelo, regionais e equiparadas do estado, o que se concretizou nesse mesmo ano. Todavia, essa reforma não fez grandes modificações no ensino.

QUADRO 6

Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Artur Bernardes: governador, Artur Bernardes; secretário do Interior, Afonso Pena Júnior (1921–4)

ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	ENSINO PRIMÁRIO
—	<i>Lei 726, de 30 de setembro de 1918</i>
	Autorizou o governo no artigo 6º a reformar o ensino primário normal e secundário.
	Criou grupos escolares.
	<i>Lei 752, de 27 de setembro de 1919</i>
	Algumas disposições sobre o ensino primário.
	<i>Lei 800 de 27 de setembro de 1920</i>
	Reorganizou o ensino primário, além de outras providências
	Classificou escolas primárias em três categorias: de 1º grau, de 2º grau e grupos escolares; as escolas urbanas seriam de 2º grau; as distritais, de 1º ou de 2º grau, conforme a conveniência; as rurais e as coloniais, de 1º grau; mas previu a possibilidade de uma escola de 1º grau ascender a 2º, de acordo com a sua frequência e aproveitamento.
	Incluiu no programa o ensino de urbanidade e, nas escolas femininas, noções de puericultura.
	Determinou que as escolas mantidas pela municipalidade ou por associações e as escolas particulares mantidas por normalistas, bem como alunos pobres de escolas particulares, fossem subvencionadas com auxílio do estado e iniciativa das câmaras ou das associações em matéria de ensino.
	Facultou (supostamente que pela primeira vez em Minas) “o ensino da religião da maioria das habitantes da localidade”, ficando esclarecido que seriam ministrados fora das horas dos trabalhos escolares e em caráter facultativo; é a primeira vez que o ensino religioso é permitido nas escolas de Minas.
	Instituiu hortos agrícolas anexos às escolas públicas e aos clubes de produção pelo sistema cooperativo — embora isso tenha sido difícil de ser executado.
	Estabeleceu obrigatoriedade do ensino primário.
	Previu que cursos complementares ao curso primário seriam industriais, comerciais e agrícolas; os cursos agrícola e comercial continuavam os mesmos, mas seria incluída a estenografia no curso industrial; a novidade veio no curso comercial, que incluiu Francês ou Inglês prático, Escrita e Redação Comercial, Datilografia e Estenografia, estudadas em um ano.
	Criou o serviço médico escolar para alunos, professores e pessoal escolar, além de polícia sanitária nas escolas, profilaxia, educação sanitária, correção de defeitos e anomalias, bem como clínica médica e odontológica gratuitas para alunos pobres.
	Previu medidas supletivas para deficientes e classes especiais desde que houvesse mais de 20 alunos com deficiência.
	Previu conselho escolar em cada município.
	Criou a diretoria de instrução na Secretaria do Interior; escolas rurais e outras escolas, além de nomear professores de ensino elementar.

²⁶ Cf. MOURÃO, 1962.

De 1921 a 24, Artur da Silva Bernardes presidiu Minas Gerais e, também, reformou a educação do estado. Para nós, a reforma do ensino primário e normal, que criou muitas escolas rurais, nomeou professores de ensino primário e facultou, pela primeira vez, o ensino da religião católica nas escolas mineiras, foi a modificação mais importante dessa reforma; mas não pretendeu modificar o ensino nos quesitos organização, metodologia e programas, a exemplo de muitos de seus antecessores. Além dessas ações, foi criada a Escola Superior de Agricultura e Veterinária.

Artur Bernardes deu lugar a Olegário Maciel, que assumiu a presidência tendo como secretário do Interior Fernando de Melo Viana, e juntos subscreveram o Regulamento do Ensino Primário. Em 1925, esse governo fez muitas realizações no ensino escolar: concedeu gratificação especial a professores normalistas, equiparou muitas escolas normais à Escola Normal Modelo, criou numerosos grupos escolares, construiu muitos prédios escolares e aprovou o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais e os programas de ensino nos jardins da infância, dos cursos complementares, dos cursos primários agrícolas e do ensino primário.

QUADRO 7

Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Olegário Maciel: governador, Olegário Maciel; secretário do Interior, Fernando de Melo Viana (1924)

ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	ENSINO PRIMÁRIO	ENS. SEC.	ESCOLA NORMAL	ENS. SUP.	ENSINO TÉCNICO PRÁTICO E PROFISSIONAL
<i>Decreto 6.833 de 21 de março de 1925</i> Criou na capital a Escola Maternal,	<i>Lei 864, de 19 de setembro de 1924</i> – Aprovou o regulamento do ensino primário expedido pelo Poder Executivo com o Decreto 6.655 de 19 de agosto de 1924 — lei 895, de 10 de dezembro de 1925		<i>Lei 891 de 8 de setembro de 1925</i> Concedeu gratificação especial a professores normalistas que, no ano seguinte, regessem escolas rurais ou distritais.	—	—
<i>Decreto 6.998, de 2 de outubro de 1925</i> Aprovou programas de ensino nos jardins de infância.	Dispôs sobre o ginásio mineiro e a escola de farmácia, além de alguns dispositivos sobre o ensino primário referentes à possibilidade de convênio entre estado e união e entre aquele e as câmaras municipais para o ensino primário e rural.		<i>Decreto 6.831, de 20 de março de 1925</i> Aprovou regulamento do ensino nas escolas normais.		
Denominou o curso pré-primário de “escola infantil”, minuciosamente regulamentado em suas diretrizes e programas.	<i>Decreto 6.758 de 1º de janeiro de 1925</i> Aprovou programas do ensino primário. <i>Decreto 7.007, de 13 de outubro de 1925</i> Aprovou programas de ensino nos cursos complementares aos cursos primários; havia os agrícolas, industriais e comerciais. Governo foi pródigo em construções.		Separou disciplinas do curso fundamental — mais elementares — e as do curso normal, com mais desenvolvimento. — Citou, pela primeira vez, que o ensino normal poderia ser ministrado por uma escola normal superior a ser localizada na capital; o ensino nas escolas normais constaria de dois cursos — fundamental e normal. <i>Decreto 6.832 de 20 de março 1925</i> Aprovou os programas do ensino nas escolas normais.		

QUADRO 8

Organização e modificações das principais reformas mineiras — reforma Francisco Campos: governador, Antônio Carlos; secretário do Interior, Francisco Campos (1926)

ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	ENSINO PRIMÁRIO
<p><i>Decreto 7.970-A, de 15 de outubro de 1927</i> Especificou o material destinado aos jardins de infância; as coleções eram Froebel Montessori e Decroly. Criou escolas infantis.</p>	<p><i>Lei 926, de 24 de setembro de 1926.</i> Autorizou a reforma do ensino primário. <i>Decreto 7970-A, de 15 de outubro de 1927.</i> Aprovou regulamento do ensino primário. Deu importância aos métodos de ensino e à finalidade educativa da instrução primária. Determinou a aplicação da pedagogia e psicologia educacional no ensino. Definiu o ensino ministrado em duas categorias: fundamental (escola infantil de 3 anos de idade e escola primária de 4 anos de idade) e o complementar de caráter técnico profissional. Autorizou a iniciativa particular a ministrar ensino primário, sob supervisão do estado. Tornou obrigatória a frequência escolar, salvo em casos específicos. Criou a Inspetoria Geral da Instrução Pública, o Conselho Superior de Instrução (dividido em uma seção administrativa e uma técnica) e as federações escolares. Regulamentou que a seção técnica havia de “estudar e ensaiar, sob a sua direção técnica, os recentes processos de instrução primária tais como os Decroly, Dalton Plane, Escola Livre, Escola Ativa, etc., sugerindo meios práticos de introduzi-los gradativamente na instrução pública do estado”; e a atribuição de “incentivar a aplicação dos testes pedagógicos e psicológicos e promover a sua padronagem”. Dividiu as regiões escolares — denominadas “Federações Escolares Municipais” e a ser presididas pelo diretor do grupo escolar — para ter mais controle da educação. Previu que os promotores de justiça teriam a função de inspetores escolares nas comarcas (havia inspetores distritais e inspetores auxiliares). Definiu que os alunos aprenderiam cuidados de higiene escolar e lhes ofereceu assistência médica e dentária (a cargo da Inspetoria de Higiene e Assistência Médica e Dentária Escolar); também o pessoal docente e administrativo seria submetido à inspeção de saúde. Fez especificações minuciosas dos prédios e do mobiliário escolares. Instituiu nas escolas o auditório e o escoteirismo como instrumento de educação física moral e cívica em caráter facultativo. Instituiu a Associação de Mães e Famílias, o Conselho Escolar Municipal, caixas escolares para pobres e fundo escolar. Definiu os graus de ensino no regulamento em dois, com escolas de duas categorias: infantis e primárias (jardins de infância e escolas maternais) Definiu a finalidade do curso primário: não visar só à instrução, mas também — e sobretudo — a educação, isto é, o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças. Classificou as escolas primárias em: rurais, distritais e urbanas singulares; escolas reunidas e grupos escolares; havia escolas para débeis orgânicos e escolas ou classes para retardados. As disposições gerais do regulamento declararam a possibilidade de ser ministrado o ensino da religião católica fora das horas dos trabalhos escolares pelos ministros dessa crença; depois, por um decreto especial, o ensino religioso foi permitido em horário escolar. <i>Decreto 7.680, de 3 de junho 1927</i> Aprovou o regulamento da assistência e proteção a menores abandonados e delinqüentes, que seriam internados em escolas de preservação, de reforma ou institutos ou asilos especiais. Cuidou do ensino que se pode chamar emendativo e supletivo, destinado à educação de cegos surdos e mudos. <i>Lei 989, de 20 de setembro de 1927</i> Instituiu o fundo escolar. Criou grupos escolares. <i>Decreto 8.094, de 22 de dezembro de 1927</i> Aprovou os programas do ensino primário com sugestões para preparo das lições em adaptação ao método Decroly. <i>Lei 1.036, de 25 de setembro de 1928</i> Aprovou o regulamento do ensino primário e normal. Criou escolas primárias, grupos escolares e instituiu decretos prevendo abertura de créditos especiais à educação. <i>Lei 1.092, de 12 de outubro de 1929</i> Permitiu instrução religiosa no horário escolar em estabelecimentos mantidos pelo estado. <i>Decreto 8.960, de 31 de janeiro de 1929</i> Organizou o ensino agrícola primário.</p>

O governo Melo Vianna findou em 1926. Em 7 de setembro, assumiu Antônio Carlos Ribeiro de Andrada assumiu a presidência do estado e escolheu, para ser secretário de Interior, Francisco Luís da Silva Campos. Ambos fariam uma reforma importante, mais ampla que a de 1925 e que ficou conhecida como Reforma Educacional Francisco Campos (1926–30). No dizer de Vidal, o anúncio dessa reforma

[...] revestiu-se de pompa e circunstância. De acordo com os jornais, 6.000 pessoas integraram a festa cívica do centenário, crianças entoaram o hino do 1º Centenário do Ensino Primário (letra de Nestor dos Santos Lima e música de Luigi M. Guido), alunos desfilaram na cidade e a *Revista de Ensino* (órgão oficial da Diretoria de Instrução Pública em Minas Gerais) lançou um número especial.²⁷

Para Vidal,²⁸ o decênio de 1920 marcou a história da educação brasileira. Um dos marcos foi a data comemorativa do centenário de promulgação da primeira lei do ensino primário, já bastante esquecida, mas de grande repercussão no período em estudo. Diz essa autora:

O dia 15 de outubro de 1927 suscitou um conjunto diferenciado de manifestações públicas sobre a educação. Não apenas educadores e políticos tingiram as páginas dos jornais com avaliações positivas ou negativas sobre os 100 anos de promulgação da primeira lei do ensino primário do Brasil independente. Mas disputaram nos bastidores e na cena política os sentidos atribuídos à herança do passado e propuseram a refundação do presente e a redefinição do porvir. É nesse jogo de representações que podemos situar a promulgação, no dia 15 de outubro de 1927, da reforma Francisco Campos na educação mineira.²⁹

Como se viu, os primeiros decênios do século XX se caracterizaram pela criação de muitas escolas e pela preocupação excessiva com programas de ensino. Quase sempre havia um novo planejamento a ser aprovado, quer no ensino primário, quer no normal. Cada reforma constituiu uma tentativa de valor inestimável, pois servia de referência às posteriores e possibilitava refletir sobre problemas educacionais com base nos múltiplos problemas da sociedade, embora essas diretrizes diferentes tenham deixado a desejar em mudanças mais profundas no ensino mineiro à época. Cada novo governo pretendeu rever os programas, mas pouco mudava o que havia sido feito antes. A reforma da educação era a expressão do desejo dos governantes de modificar o estado de precariedade da instrução primária.

²⁷ VIDAL, Diana Gonçalves. Modernismos, modernidades e educação: o lugar dos intelectuais no Brasil dos anos 1930. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et al.* (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009, p. 123.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, p. 123.

Contudo, se tais iniciativas visavam superar a situação de precariedade, uma análise das mudanças peculiares a cada reforma mostra que essas ações eram modificadas quase sempre na mudança de governo, pois os novos dirigentes criavam novas leis e novos decretos para mudar a situação precária. Dito de outro modo, os políticos de então não inventavam um imaginário político; antes, apropriavam-se de características das reformas anteriores e lhes acrescentavam outros ingredientes. Reformulavam o já formulado — às vezes por outros grupos políticos. Logo, destacaram-se necessariamente não porque foram audazes em suas sugestões, mas porque se faziam porta-vozes de opinião já formada e se punham ao lado de agentes já constituídos, em prol da continuidade do projeto modernizador em desenvolvimento desde o início da República.

1.3 Reforma Francisco Campos na modernização educacional de Minas Gerais

Segundo Peixoto,³⁰ marcou a reforma Francisco Campos uma grande preocupação com a face técnico-pedagógica do sistema escolar.

Foi no setor educacional, atribuição de Francisco Campos, que o governo de Antônio Carlos teve atuação mais notável. Em setembro de 1927 foi criada em Belo Horizonte a Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais). Foi, entretanto na renovação de todo o ensino primário e normal do Estado, em experiência pioneira no país, que Francisco Campos mais se destacou. Seguiu nessa renovação os postulados da “escola nova”, que haviam chegado ao Brasil, através de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, após a Primeira Guerra Mundial.³¹

Embora tenha criado uma universidade, essa reforma se destacou, de fato, pelas muitas modificações que fez no ensino primário e normal e porque introduziu os ideais educacionais da “escola nova”, o que fez dela a pioneira no país. No dizer de Veiga,³² o expoente máximo da “escola nova” foi o norte-americano John Dewey, cujo pensamento se alicerça na matriz do interesse, que para ele não é algo dado ou estático, mas algo vinculado à atividade e à experiência. Nessa ótica, o ambiente escolar deve estimular a criança a desenvolver seus interesses fundamentais: conversação e comunicação; pesquisa e descoberta; fabricação e construção de objetos, expressão artística.

³⁰ PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil** — anos vinte. São Paulo: Loyola, 1983.

³¹ ABREU, Alzira Alves de et al. (Coord.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930**. Rio de Janeiro: ed. FGV; CPDOC, 2001. 5v., p. 999.

³² Cf. VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

Dewey considera ainda que a educação interage de forma direta com os movimentos sociais, cabendo à escola formar as novas gerações conforme as demandas produtivas e políticas de caráter democrático. Ele concebe o espaço escolar como uma “comunidade em miniatura” que deveria favorecer vivências produtivas em laboratórios, oficinas e cozinhas, por exemplo, além de estimular jogos.³³

Para Francisco Campos, os postulados da “escola nova” representavam os ideais de modernidade que seu governo tanto almejava, pois vão contra o ensino tradicional, que — para ele — deveria ser substituído.

Francisco Campos via a escola tradicional, segundo Jarbas Medeiros, como de natureza retórica e ornamental, dirigida para a formação de elites. A “escola nova” deveria ensinar a pensar, a inventar e a criar soluções para a multiplicidade de novos problemas da complexa vida *moderna*. Para ele o futuro das instituições democráticas dependia sobretudo “da orientação e do incremento do ensino primário, o qual deixando de formar homens, orientar a inteligência e destilar o senso comum, “poderá fazer eleitores, não terá feito cidadãos”.³⁴

Essa passagem textual deixa entrever a importância que Campos dava às orientações educacionais que ele propunha. Com base nos postulados da “escola nova”, seria possível formar cidadãos capazes de participar da nova sociedade *moderna* através do voto — concretização da democracia como participação de todos. Como diz Nagle,³⁵ da escola dependeriam as soluções para os problemas do país (da sociedade); a escola era a base para consolidar a sociedade moderna dita democrática e modernizar Minas Gerais.

Werebe,³⁶ salienta, porém, que:

Seria fácil e simples se pudessemos resolver os problemas sociais através da escola, e só com ela. Esta crença no poder “mágico” da escola repousa em teorias idealistas que esquecem as relações da educação com os fenômenos sociais e que admitem, de certa forma, uma independência da ação em face do universo social.³⁷

Francisco Campos se tornou secretário do Interior em 1926, a convite de Antônio Carlos. Até então o líder do governo de Artur Bernardes na Câmara dos Deputados, Antônio Carlos fora escolhido pelo Partido Republicano mineiro (PRM) para presidir Minas Gerais entre 1926 e 30. Ele foi eleito em março de 1926. Ao ser empossado, em 7 de setembro,

³³ Cf. VEIGA, 2007, p. 227.

³⁴ ABREU, 2001, p. 999; grifo nosso.

³⁵ NAGLE, 2001.

³⁶ WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

³⁷ *Ibidem*, p. 113.

indicou, para Secretaria do Interior, Campos, que deixaria a Câmara para se tornar o auxiliar mais influente do Executivo mineiro.³⁸

Segundo Jarbas Medeiros, Francisco Campos, ao contrário da grande maioria dos políticos conservadores da época, “já trazia ao debate e à ação administrativa pública, na década de 1920, os conceitos e os programas que objetivavam a montagem, entre nós, de um Estado nacional, antiliberal, autoritário e *moderno*. Colocando dentro da estrutura de poder então vigente, nela trabalhava não certamente para solapar suas bases sociais — e nisso qualificava-se como um conservador —, mas sim para substituir e reconstruir, do *alto* [grifo do autor], as suas instituições políticas e burocráticas, *modernizando-as*” [grifo nosso].³⁹

Ao ser lançado à política de Minas Gerais, Campos almejava alterar o quadro político ao introduzir novos valores representativos do estado, que então se encontrava imbuído do espírito de modernização. Mas, ao assumir o compromisso de não solapar as bases sociais da estrutura do poder vigente, Campos mostrou princípios conservadores, o que remete à contradição a que se refere Le Goff: defender ideais modernos — no caso de Campos, a modernização de Minas Gerais pela educação — porém mantendo-se traços de conservadorismo. Logo, à reforma educacional como modernização do estado subjazia a vontade de um político conservador. Reconhecer a influência — e a contribuição — da proposta reformista de Campos na modernização de Minas Gerais supõe entender como esta ocorreu.

1.4 Modernidade em Minas Gerais

Em Minas, a modernização teve uma trajetória complexa e multifacetada. Por diversos fatores a modernidade não se implantou por inteiro nem de uma só vez. Talvez o principal seja que os ideais de modernidade difundidos no estado estiveram misturados a elementos de uma sociedade tradicional, cuja população era expressivamente rural, cuja economia apoiava-se na produção agrária voltada a um mercado interno e cujo poder político era oligárquico. Noutros termos, é provável que essa feição rural reduzisse a velocidade da assimilação de traços modernos em Minas Gerais. Outro fator a ser destacado é que a modernidade mineira não resultou em democratização de direitos políticos nem em universalização de direitos universais e desenvolvimento material autônomo — seus objetivos principais. Isso confirma sua precocidade (a maior parte da população mineira era rural), sua incompletude (a economia ainda era de base agrária) e seu bloqueio (pelo poder político oligárquico).

³⁸ ABREU *et al.*, 2001.

³⁹ *Ibidem*, p. 998.

Wirth⁴⁰ caracteriza Minas Gerais como uma contradição: mantinha relações complexas com unidades mais ricas e dinâmicas do sul, mas se ligava às vastas e dependentes regiões do Norte. Minas era bem dotada de energia e recursos, além de ter uma localização viável (o estado está entre os centros modernos da região de São Paulo e das região Norte, para as quais é via de passagem, o que viabilizava seu crescimento, pois se movimentava nos sentidos econômicos e sociais). Estava entre os três principais estados em produção industrial, transporte e renda estadual, mas tinha renda per capita deficiente, índice alto de analfabetismo e saúde pública precária. Ao mesmo tempo possuía grande poder político, dominou a federação da República Velha (1889–1930) com São Paulo e Rio Grande do Sul. Noutros termos, o estado combinava força política com uma relativa fraqueza econômica e social.

Mesmo com esses obstáculos à efetivação completa da modernidade, Antonio Paula⁴¹ considera que o estado de Minas nasceu moderno e aponta indícios dessa modernidade, tais como uma rede urbana em crescimento (vilas) e a produção de ouro (mineração), que trazia uma estrutura ocupacional diversificada e consolidava um comércio interno intenso. No plano cultural, as manifestações artísticas e literárias já mostravam grande influência da cultura europeia (fonte de modernidade); os artistas traziam novas concepções de arte e tentavam inculcar nos mineiros os novos conceitos de modernidade através da arte. Na economia, havia a agricultura de abastecimento interno, a atividade manufatureira e a formação da indústria — fontes de modernização. A esses indícios se junta o avanço na educação, proposto pelo estado como forma de promover o progresso, e a política liberalista republicana, que consubstanciava as ideias modernas entre os mineiros.

Sob vários aspectos, Minas Gerais tem singularidade no relativo à recepção-aclimatação de certas criações da modernidade. Vão se desenvolver em Minas Gerais vários sistemas — um sistema urbano, um sistema estatal, um sistema cultural, um sistema religioso, um sistema monetário mercantil — que têm especificidades no quadro brasileiro.⁴²

Se assim o for, então a marcha pela modernidade em Minas Gerais desde o seu nascimento prosseguia nos anos da República, às vezes lentamente, às vezes mais acelerada em alguns momentos. Por outro lado, se consideramos que a sociedade rural reduzia a aceleração do desenvolvimento da modernidade no estado, então é provável que um fator influente na modernização seja a formação das cidades. Ora, segundo Antonio Paula,⁴³ as cidades significam

⁴⁰ Cf. WIRTH, John D. **O fiel da balança**: Minas Gerais na federação brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

⁴¹ PAULA, João Antonio de. **Raízes da modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

⁴² *Ibidem*, p. 12

⁴³ PAULA, 2000.

um novo padrão de sociabilidade, permitem novas relações políticas e econômicas, além de moldarem novos costumes, novas sensibilidades e novas mentalidades. Dito de outro modo, o surgimento das cidades com superação do rural é traço decisivo de modernidade.

O processo de urbanização começou na década de 1920, quando muitas cidades mineiras começavam a se formar. Wirth⁴⁴ salienta que o movimento, os cinemas, as farmácias, as escolas, os centros de saúde pública e, acima de tudo, a oferta de trabalho atraíam os moradores do campo. Mas a maioria das cidades pequenas à época não se diferenciavam o suficiente do meio rural; para manter um estilo de vida de fato urbano, dependiam da população campesina. Assim, para consolidar o projeto de modernidade e tentar mudar a mentalidade rural, surgiu Belo Horizonte: a nova capital, uma cidade planejada tida como símbolo da modernidade não só mineira, mas também brasileira.

Belo Horizonte é a síntese da própria trajetória da modernidade mineira. A cidade nascida do avanço científico e tecnológico, das novas técnicas construtivas, das inovações urbanísticas de Haussmann [na Paris da segunda metade do sec. XIX], da ruptura política com a velha ordem colonial-imperial. Cidade contemporânea das grandes transformações do auge do modernismo europeu — as vanguardas artísticas, o cinema, a emergência das sociedades de massa, da velocidade e da explosão urbana. Cidade sintonizada com os novos termos de urbanização modernista — amplas avenidas, amplos espaços públicos, parques e jardins, espaços distribuídos funcionalmente.⁴⁵

A formação de algumas cidades e a consolidação de outras desembocaram em outro elemento fundamental da modernização, em especial no período republicano: o surgimento da indústria, para produzir novos materiais e desenvolver novas técnicas de construção; com ela vêm, também, a reorganização de espaços urbanos, a disciplina e o controle, a divisão de trabalho, a renda e o consumo. Como resultado, as classes inferiorizadas passaram a enfrentar a discriminação e exclusão. Assim, essa modernidade “à mineira” não conseguiu “[...] se sintonizar seja com o principal do processo de democratização política resultante da modernidade, seja com o estabelecimento de relações econômicas capazes de produzir a melhoria das condições de vida do conjunto da população”.⁴⁶

Contudo, não se pode negar que essa modernidade “à mineira” trouxe novos conceitos, novas formas de conceber o Estado e a educação, cujas implicações mais imediatas são a formação do Estado moderno e do mercado de relações capitalistas, a revolução estética e intelectual, além das mentalidades (liberdade individual).

⁴⁴ WIRTH, 1982.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 57.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 81.

A mais marcante das características do Estado no Brasil, desde sempre, é sua permanente impermeabilidade para a democracia. Privatizado, explicitamente, no período das capitâneas hereditárias, foi “oligarquizado” durante o restante do período colonial. Não foi diferente o quadro do período imperial. E se, na República, não dominam mais os interesses dos cafeicultores e seus aliados, dominam outras oligarquias, as bancárias e financeiras, os grandes grupos estrangeiros, como o comprova, cotidianamente, a atual política de Estado no Brasil e suas privatizações e sua submissão a ordem internacional excludente.⁴⁷

No tocante à urbanização e difusão da educação escolar pública, a industrialização estimulou um projeto de remodelação da escola e do espaço urbano. A preocupação com o ensino público esteve presente desde o governo provincial, mas essa presença não bastou para alterar o índice de analfabetismo na região — ainda alto. Assim, a preocupação maior das autoridades locais passou a ser a extirpação da “chaga” do analfabetismo, pois disso dependeria a modernização do estado.

Estes sinais de modernidade, a presença de instituições e de certa vocação para o moderno que marcam a trajetória de Minas Gerais; a precoce estrutura urbana; a imposição do Estado; o dinamismo econômico e cultural; a constituição de interações sociais, embriões de uma sociedade civil e autônoma, tudo isto não deve obscurecer o fato básico e determinante: esta modernidade teve limites, teve bloqueio estrutural — o fato mesmo de ter sido, em última instância, uma modernidade sancionadora, reprodutora de uma estrutura social excludente, de uma estrutura econômica dependente, de uma estrutura cultural incapaz de forjar uma perspectiva efetivamente nacional-popular, isto é, a modernidade aqui não se fez instrumento emancipatório, democratizante. Trata-se, como se sabe, de processo que marcou o conjunto da trajetória da modernidade no Brasil, que aqui exibiu, quando o fez, apenas seu lado superficial e decorativo, aliando-se, de outro lado, com o mais conservador e arcaico das velhas estruturas oligárquicas que dominavam e ainda dominam o país.⁴⁸

Como se vê, a modernidade mineira esbarrou em obstáculos que impediram a efetivação total de seus princípios e objetivos principais. Isso ocorreu porque — diria Wirth⁴⁹ — a sociedade era caracterizada como fundamentalmente conservadora e hierárquica. Conservadora porque as concentrações urbanas de então refletiam valores da sociedade agrária — estáveis e conservadores; hierárquica porque era tradicional — o abismo entre ricos e pobres não era um desafio; antes, aumentava e legitimava a ordem social. Na estabilidade dessas duas classes, uns poucos privilegiados monopolizavam os papéis de status no comércio, na agricultura e na política. Eram grupos de poder fechados por laços de parentesco, daí a durabilidade e legitimidade dessa sociedade classista.

⁴⁷ WIRTH, 1982, p. 98.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 56.

⁴⁹ *Ibidem*.

Em suma, caso se possa dizer que a sociedade mineira era “Aberta à mudança”, isso não significou romper com o tradicionalismo nem com o conservadorismo de sua elite — ainda “[...] localista e isenta de crises de identificação e função. A cultura regional não era estática”. Assim, a modernização do estado — “A urbanização, as comunicações de massa e a educação das massas [...] assim como a revitalização e renovação da cultura regional”⁵⁰ — estava só começando na década 1920.

1.5 Discursos “modernos” de Francisco Campos e Antônio Carlos

Esses traços da elite mineira — querer se modernizar sem abrir mão da tradição e do conservadorismo — são patentes em Francisco Campos, como dissemos há pouco. Além disso, ele almejava à modernidade mineira, mas também esbarrou em obstáculos, pois a faceta pró-modernização de seu discurso não escondia seus vínculos com a estrutura oligárquica — mais conservadora, mais arcaica. Mesmo propondo mudanças de mentalidade, ele contribuiu para manter a ordem vigente — a estrutura social excludente — porque não conseguiu efetivar a modernização como instrumento emancipatório democratizante. Seus discursos publicados em documentos oficiais da Secretaria dos Negócios do Interior têm marcas de tais características; reunidos pela Inspeção Geral da Instrução no livro *Pela civilização mineira*, permitem encontrar uma via de compreensão e interpretação da reforma de ensino levada a efeito sob os auspícios do presidente Antônio Carlos.

Nossa análise parte do documento “Exposição de motivos do Novo Regulamento do Ensino Primário — 14 de outubro de 1927”. Nele, Campos mostra que a escola é instrumento de educação, refere-se aos objetivos da escola primária e defende que esta deve se vincular aos problemas da vida diária, pois se refletem na escola as aspirações de cada época e de cada sociedade. Para ele, a finalidade da escola é socializar, ampliar, orientar, *disciplinar e adaptar* a criança à vida social. Em suas palavras,

Si a escola, porém, pela educação, adapta a criança á vida social, fazendo-a assimilar a ordem intellectual e moral reinante, de que é um poderoso instrumento de conservação, ella, por sua vez, como órgão de aspirações e de ideaes, reage sobre a sociedade, a cujo serviço é destinada, introduzindo-lhe na circulação fermentos e reactivos que lhe provocam alterações e transformações profundas, agindo, quer immediatamente, por influencia directa, quer mediata e indirectamente, por intermédio dos futuros cidadãos, cuja intelligencia e cujo character receberam a marca da sua influencia, indelével por que impressa em metal ainda em via de resfriamento e de condensação e, por conseguinte, plástico e ceroso.⁵¹

⁵⁰ WIRTH, 1982, p. 147.

⁵¹ CAMPOS, Francisco Luis da Silva. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930, p. 13.

Como se lê nessa passagem, Francisco Campos via na escola a finalidade de *moldar* a criança à vida social reinante — como um instrumento de *conservação* — e de formar cidadãos que transformassem a sociedade, modernizando-a. Essa finalidade revela contradição nos ideais de Campos: defender a modernização baseada na liberdade do indivíduo e defender a escola como instrumento de conservação, orientação e disciplina que adapte a criança, isto é, cerceie sua liberdade.

Além dessa defesa contraditória, o documento se refere a outros assuntos: à garantia de cooperação entre escola e meio social; à condição da escola como sociedade em miniatura e da escola primária como fim em si mesmo (não prepararia para graus superiores); às contribuições da psicologia e biologia ao entendimento do desenvolvimento físico e psíquico da criança; ao uso de novas orientações e novos pensamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem (frases como “[...] quem não está aberto a inovações é retrogrado” confirmam sua aspiração à modernização) e à introdução do método Decroly (centros de interesse); à qualidade dos programas de ensino e à importância da formação do professorado com a reforma do ensino normal; à dificuldade de implantar a reforma e à responsabilidade da inspeção técnica e da assistência médica e odontológica; ao fundo escolar e à organização do conselho superior de educação; à organização do magistério em carreira regular; à importância da educação física e da organização das classes especiais para débeis; enfim, ao aparelhamento e à construção de prédios escolares. A abrangência do documento leva a pensar que Campos via, na melhoria da educação, um fator importante de desenvolvimento (da modernização) de Minas Gerais.

O discurso da época vê o presente como algo condenado e lastimado ao aludir a um futuro dependente de uma política educacional para conduzir o progresso do país. Carvalho é esclarecedora dessa visão ao afirmar que:

Romper com a sociedade presente, transformá-la em passado, superá-la são operações que se constroem no discurso. As referências à obra educacional determinam-na como reiterada operação de apagamento do presente e promessa de um futuro grandioso. [...]. Afirmer a importância da educação era muitas vezes, espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos do meio ambiente ou da raça, tornariam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico.⁵²

As expectativas relativas à escola primária traduziam expectativas de melhorar a qualidade da escola normal para garantir formação docente pedagógica especializada para a remodelação empreendida. Para Campos, a melhoria completa do ensino primário dependia de renovação do ensino normal. Eis por que publicou a “Exposição de motivos do

⁵² CARVALHO, 1998, p. 141.

Regulamento do Ensino Normal — 20 de janeiro de 1928”, onde defende tanto a importância das escolas de aplicação para o desenvolvimento da qualidade da educação primária, a importância do professor para melhorá-la e a incorporação de técnicos e psicólogos ao ensino normal quanto a presença da biologia, higiene e psicologia educacional no curso da escola normal; enfim, institui o curso de aperfeiçoamento (seminário pedagógico) para treinar uma elite de professores e técnicos nos moldes dos novos métodos de ensino. O “Discurso de instalação do curso de aperfeiçoamento — 14 de junho de 1928”, cujo objeto era o aperfeiçoamento docente, reiterou o conteúdo do documento.

Essas aspirações patentes no discurso de Campos revelam uma proposta de reforma do espírito, dos processos e da organização do ensino primário. Noutros termos, além de renovar e readaptar a escola normal, era preciso rever o currículo primário, isto é: refundir-lhe os programas, estatuir métodos e processos de ensino, renovar seu espírito e demarcar-lhe novas finalidades. No dizer de Campos,

Renovaram-se a compreensão, as exigências e a finalidade do ensino primário, os seus methods, os seus processos e os seus programmas; uma larga e fecunda actividade prática e theorica tem-se exercido, infatigavelmente, na investigação dos seus termos, dos seus fins e dos coefficients intellectuaes e moraes de sua organização; experiências, tentativas, reformas e projectos multiplicam-se, dia a dia, no sentido de aproxima-lo cada vez mais das finalidades e exigências que lhe estão, visivelmente, a impor não apenas o estado actual, senão as formas virtuaes que tendem a revestir e definir a nossa cultura e, por conseguinte, a nossa concepção dos valores humanos.⁵³

Francisco Campos identificou nesse momento a necessidade de repensar na sociedade mediante uma nova ideia de educação e, com base nesta, remodelá-la, renová-la e reformá-la segundo as novas formas de pensar e atuar naquela. Por isso propunha estudos mais aprofundados, reformas, experiências, tentativas, projetos e atividades práticas e teóricas, a fim de suscitar novos métodos e técnicas para um ensino de qualidade, que satisfizesse os interesses da sociedade que começava a se formar.

A industrialização e, com ela, o processo de concentração urbana implicando a convivência forçada, no espaço da cidade e no tempo da produção — expropriação capitalista, de novas “elites” urbanas com populações urbanas resistentes à nova ordem que vinha sendo implantada — definiam o teor de controle social esperado na escola. Medidas do tipo educacional certamente se apresentavam como recursos disponíveis de adequação dos costumes urbanos às exigências do trabalho industrial na ordem capitalista, apresentando-se como alternativa à pura violência policial.⁵⁴

⁵³ CAMPOS, 1930, p. 41.

⁵⁴ CARVALHO, 1998, p. 169.

A criação da cadeira de biologia e higiene e da de psicologia educacional mostrava a tentativa de modernizar a educação buscando um conhecimento mais aprofundado e abrangente sobre a criança, isto é, sobre sua fisiologia e sua psicologia a fim de introduzir métodos mais eficazes de educação. Enquanto a biologia proviria um saber mais aprofundado da evolução física do educando, a psicologia ofereceria um entendimento mais profundo da intelectualidade da criança. Essas disciplinas ganharam relevância com a entrada da “pedagogia moderna”, que Carvalho explica com mais clareza:

A “ciência suprema do mestre” residia no “conhecimento do discípulo” no método tradicional”, os alunos se dobravam a “rígidas prescrições gerais”; no “método moderno”, o ensinamento é que se adaptava “ao discípulo como centro do mundo escolar”. Tal adaptação deveria alicerçar-se em “estudo profundos sobre a evolução física, moral e intelectual da criança, nos quais a “pedagogia experimental’ vinha-se “firmando brilhantemente” [...] A “psicologia moderna” fornecia as “regras diretoras da escola nova: fazer agir a criança; ocupá-la em trabalhos cuja utilidade ela sintia; despertar o interesse a fixar a atenção, partindo sempre do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, encadeando observações ate a descoberta de um principio e a verificação ulterior das aplicações desse principio inconscientemente já feitas”.⁵⁵

Para Francisco Campos, o ensino na escola normal deveria ser baseado na técnica e na ciência, pois a prática é rotineira e obstinada, adormecida em seus processos repetitivos e executa os mesmos movimentos; se a inteligência não intervém, sua tendência é continuar a repetir sempre. Ele defende que foi da mais poderosa organização do mundo moderno — a indústria —, isto é, de sua rotina, suas práticas, seus hábitos, a repetição de seus processos, que emergiu a ciência da organização racional do trabalho humano ou da organização das técnicas industriais — o taylorismo. Noutros termos, a escola era vista como espaço de moralização dos costumes, uma contribuição para disciplina do corpo e do espírito que os tornassem compatíveis com o mundo da fábrica.

A “organização racional do trabalho” traduziu-se, em alguns casos, na valorização de métodos da chamada “pedagogia moderna” enquanto possibilidade de realização, no meio escolar, das novas máximas organizadoras do trabalho industrial. A idéia de que aqueles métodos permitiriam conseguir melhores resultados com menos esforços, à semelhança dessas máximas, parece ter determinado o crivo principal de valorização das inovações pedagógicas: sua maior eficiência comparativamente à chamada pedagogia tradicional. Providências como testes, organização de classes homogêneas, atendimento aos interesses e habilidades individuais dos alunos eram valorizadas, dessa perspectiva, não somente no circuito estrito da ABE [Associação Brasileira de Educação] carioca mas no meio educacional.

⁵⁵ CARVALHO, 1998, p. 228.

Lourenço Filho, por exemplo, em artigo de 1929 sobre “A Escola Nova” apontava duas tendências principais na “pedagogia moderna”, referindo-se a uma delas como “taylorismo na escola”: abrangendo “inovações ou sistemas que visam dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos”, esta tendência encararia a escola “como a produção de modernas indústrias, que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal”.⁵⁶

Francisco Campos argumenta ainda que, da rotina e da prática, resultariam a renovação da técnica pedagógica e as aquisições metodológicas e psicológicas, que começam a atuar no domínio do ensino primário renovando-lhe o espírito e operando uma verdadeira revolução em seus processos. Nesse momento, testes de inteligência, graduação e classificação dos alunos, noção de diferenças individuais, técnicas do ensino — ainda em tentativa — constituídas de planos de instrução individual, processos da escola ativa, pedagogia de Dewey, aquisições e postulados psicológicos: tudo compõe os pressupostos desse movimento de reforma da escola que modifica sua prática, seus processos, seu mecanismo, seus hábitos; que lhe exige adaptação às necessidades do mundo contemporâneo, aos imperativos de sua ciência, de sua indústria, de seu trabalho e de sua cultura.

Em sua argumentação, Campos mostra que esse movimento de renovação educacional já ocorria em países mais desenvolvidos economicamente, tais como Alemanha, Inglaterra, Bélgica e Estados Unidos; logo, para que o Brasil entrasse nesse rol, deveria incorporar os novos métodos de ensino.

É inegável que o movimento educacional incorporou “valores culturais da Europa, dos Estados Unidos do pós-guerra” e que nisto residiu muito de sua “novidade”. Tal incorporação não foi, contudo, a marca de uma ingenuidade ou boa intenção progressista equivocada dos reformadores, como postulam diversos estudos. Foi, antes, — sustenta-se aqui —, o sinal de uma percepção aguda das possibilidades disciplinares dos novos métodos. Não se tratava do lugar-comum das idéias viajantes. Não escapava aos “renovadores” que tais métodos tinham sido “gerados no seio das usinas”. A organização da sociedade e da escola sob o modelo da fábrica foi um dos principais crivos da apropriação então efetuada.⁵⁷

Subjacente à incorporação desses novos métodos de ensino estava a crença de Francisco Campos de que poderiam não só levar ao desenvolvimento do país, como também disciplinar a população, isto é, assegurar o controle social. Logo, a missão de Campos na secretaria do Interior era

⁵⁶ CARVALHO, 1998, p. 153.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 29.

Organizar a instrução primária em moldes simples e concisos, de modo a augmentar o seu coefficiente de rendimento útil e a facilitar e incrementar a sua intensa diffusão, tornando-a presente e efficaz em todo o território do Estado, cuja área escolar deve tender, o mais rapidamente que for possível, a coincidir com a sua área geographica, incorporando, assim, aos benefícios da civilização a densa e compacta massa de analphabetos, transformando-os em outros tantos instrumentos de producção de bens econômicos e espirituaes; ahi está uma urgente e imperativa exigência, não somente da nossa vocação democrática, como dos interesses fundamentaes da circulação e incremento da riqueza colletiva.⁵⁸

Assim, a educação primária reunia a base e a esperança de desenvolvimento, modernização e enriquecimento da sociedade mineira. Nesse momento a instrução secundária e superior ficou em segundo plano.

No “Discurso de agradecimento, no banquete oferecido pelas classes intellectuaes de Bello Horizonte — 22 de outubro de 1926”, Campos demonstra o interesse da classe dirigente no ensino técnico: não poderia haver enriquecimento e modernização sem investimento na organização industrial e no comércio. Para isso era preciso desenvolver a educação técnica. Diz Campos:

Um paiz sem organização industrial e comercial, com toda a sua majestade, as suas dragonas, os seus parlamentos, as suas declarações de direitos, não passará de um embryão nacional, com uma vida de relação inteiramente artificial e inconsistente por insufficiencia dos seus órgão de nutrição. Até aqui temos cuidado mais de nossa vida de relação do que da nossa vida de nutrição. Começamos a nos aparelhar agora para as duras competições próprias do cyclo de civilização e de cultura dos nossos dias, dirigindo a nossa atenção para os difficeis problemas de organização econômica, industrial e commercial — de maneira a garantir ao mercado nacional as condições indispensáveis á sua efficiencia como órgão destinado a manter e assegurar a nossa actividade social e política, ate agora desapercibidas de uma base physica proporcional á grandeza e extensão do nosso aparelho político. [...] Ora, nós não podemos enriquecer como nação, si o nosso commercio não se acha sufficientemente aparelhado para exercer a sua funcção de coletor e distribuidor, da maneira mais remuneradora possível, das riquezas e da producção do paiz.⁵⁹

Como esse trecho denota, Francisco Campos defendia que, sem organização industrial e comercial, não haveria desenvolvimento (modernização), pois a organização econômica, industrial e comercial do país garantiria a manutenção de sua atividade social e política, o salto para o rol dos países mais desenvolvidos e o investimento em educação.

Além do ensino técnico e dos métodos pedagógicos “modernos” como signos da redefinição escolar, operada por reformas alinhadas ao paradigma da industrialização como

⁵⁸ CAMPOS, 1930, p. 71.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 87.

impulso à remodelação da escola e do espaço urbano —, Campos via o desenvolvimento da literatura e das artes como relevante ao desenvolvimento (modernização) da sociedade. Diz ele:

Um paiz pobre é um paiz necessariamente voltado ás desordens internas e ao desprestígio externo, á pequenina vida de expediente e de manobras de emergência, que acabam por gastar a sua auctoridade e o seu credito; um paiz, que ao invés de possuir uma literatura, possui um arremedo sem estylo, sem grandeza e sem inspiração, um paiz que, em lugar de produzir a nobre, a legitima, a verdadeira arte, se limita a produzir, com mais ou menos habilidade, os artifícios e as imitações servis, que estão para a verdadeira arte com os pechisbeques de latão para os bronzes de Celini; um paiz, em que os costumes e as maneiras perdem o seu caráter e seu estylo, degenerando de attitudes e de gestos de fidalgos em contrafacção de seus lacaios.⁶⁰

Como já dissemos, a modernidade no mundo se traduziu, sobretudo, na Revolução Industrial, mas teve na literatura e as artes veículos centrais de difusão da nova consciência, da nova sensibilidade, da nova percepção da realidade que atingiu seu ápice no século XIX. Assim, essa defesa da literatura e das artes no discurso de Campos reitera sua tendência modernizante, pois se alinha à sua defesa do desenvolvimento da indústria e do comércio.

Em “Discurso de instalação do Congresso de Instrução — 8 de maio de 1927”, Campos concretizou alguns de seus objetivos referentes à melhoria do ensino primário. Nesse congresso, ele manifestou sua confiança nos professores como elemento central à melhora desse nível de ensino, defendendo mais qualidade, e não quantidade. Segundo ele, “[...] é preciso ensinar mais do que ler e escrever”, por isso propunha mudanças curriculares. Todavia, essas mudanças deixam entrever entraves à sua efetivação, a exemplo da demanda de tempo para modificar o pensamento educacional mineiro; mais que isso, à proposição de mudanças em prol da qualidade da educação e a garantia de cidadania, subjazia a intenção de angariar mais votos, como se lê nesta passagem de seu discurso:

O futuro das instituições democráticas depende, sobretudo, da orientação e do incremento do ensino primário. Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes á cidadania, digna deste nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Si este ensino não forma homens, não orienta a intelligencia e não distila o senso commum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, poderá fazer eleitores, não terá feito cidadãos. [...] Assim, pois, ao que me parece, o melhoramento ou aperfeiçoamento do ensino primário é obra de muito mais relevância e de maior urgência do que o da sua diffusão por processos inadequados.⁶¹

⁶⁰ CAMPOS, 1930, p. 89.

⁶¹ *Ibidem*, p. 101; 102.

Essa orientação de Campos rumo à melhoria da qualidade de educação se alinha ao que Nagle⁶² chamou de “otimismo pedagógico”, isto é, à ênfase na “qualidade” da educação em detrimento de projetos de difusão de um tipo de escola que se limitasse a instruir. Essa tendência se mostrou na década de 1920. Carvalho⁶³ também toca na questão ao salientar que, mais do que “[...] apressadamente ensinar a ler, escrever e contar aos adultos iletrados” — coisa de má pedagogia —, era preciso “[...] cuidar seriamente de educar-lhes os filhos fazendo-os freqüentar uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia e civiliza”. Contudo, mesmo defendendo a qualidade do ensino, e não a quantidade de escolas, o governo de Antônio Carlos insistiu na multiplicação do número de unidades escolares, confirmando ainda mais seu interesse político na escola. A passagem a seguir dos “Discursos presidenciais do Estado de Minas Gerais” mostra isso:

Convergi para a educação publica toda a minha atenção. Fiz della a preocupação dominante de meu governo. Concentrei nella o melhor dos meus esforços. Reformei o ensino normal e primário. Fundei dezenove escolas normaes e refundi, de todo em todo, as duas únicas escolas normaes officiais existentes. Creei e installei 3.662 escolas primarias, o que quer dizer que foram multiplicadas por três as escolas que encontrei. Fundei e installei quatro gymnasios.⁶⁴

Como se vê, a reforma Francisco Campos se preocupou com a qualidade do ensino, mas seus resultados mais significativos se traduziram no aumento da quantidade de escolas em todos os níveis.

1.6 À guisa de síntese

Dito isso, a leitura analítica dos discursos oficiais do secretário do Interior Francisco Campos e do presidente de Minas Gerais Antônio Carlos deixa entrever o propósito — pelo menos discursivo — da reforma educacional:

Cumpre-lhe, porém, em continuação á obra dos seus antecessores, contribuir com o seu concurso, que não dispensa, antes invoca o vosso, para a obra de construcção e de aparelhamento do nosso ensino primário, dotando-o dos instrumentos indispensáveis ao preenchimento da sua missão, que consiste, mesmo em uma democracia, não tanto em produzir eleitores, como em formar homens que, sendo eleitores, possam ser igualmente cidadãos.⁶⁵

⁶² NAGLE, 2001.

⁶³ CARVALHO, 1998.

⁶⁴ CAMPOS, 1930, p. 236.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 104.

Como se lê nessa passagem, se a escola deveria formar cidadãos aptos a transformar a sociedade — diga-se, a modernizá-la —, também deveria socializar, ampliar, orientar, *disciplinar e adaptar* a criança à vida social. Essas expectativas remetem ao que diz Carvalho:

Se em 20 houve propostas “modernizadoras”, seu sentido não foi o de “acessar a educação como formas de mobilidade e ascensão social para as classes populares”. Articuladas no âmbito de um projeto de construção da “nacionalidade”, tais propostas privilegiavam não a satisfação de uma demanda da população e sim a efetivação de um particular projeto de sociedade. Correspondiam, assim, à modalidade típica de conexão entre mudança social e mudança educacional que Celso Beisiegel identificou nos projetos da “elite liberal” dos primórdios da Independência e no programa dos republicanos, privilegiando a educação como instrumento de conformação de indivíduos a uma sociedade almejada.⁶⁶

Em suma, o sentido “modernizador” predominante nas propostas educacionais de Francisco Campos não constituiu uma crítica à exclusão escolar; isto é, a reforma não consolidou um objetivo-chave da modernização e da educação dita moderna nesse período: a democratização. Mesmo a defesa da formação de cidadãos aptos a participar ativamente da sociedade se resumiu alfabetizá-los para participação cidadã parcial — votar. Como afirma Mendonça,⁶⁷ “[...] democracia e liberalismo excludentes: eis o que resume o espírito do regime político em vigor no Brasil entre 1889 e 1930”. Talvez esse descumprimento de propósitos se esclareça mais se focarmos nos idealizadores do projeto político desenvolvido em Minas Gerais entre 1926 e 30: o presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e seu secretário do Interior, Francisco Luís da Silva Campos. Assim, apresentamos a seguir um perfil biográfico de ambos e uma análise dos discursos presidenciais encontrados no Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte. Acreditamos que estes contem marcas textuais mais nítidas das intenções políticas desse governo ao levantar a bandeira da modernização do estado via educação.

⁶⁶ CARVALHO, 1998, p. 26.

⁶⁷ MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 316.

Capítulo 2

PROJETOS MODERNIZADORES PARA MINAS GERAIS NOS DISCURSOS DE ANTÔNIO CARLOS E FRANCISCO CAMPOS

2.1 Considerações iniciais

Entre 1926 e 1930, o então presidente do estado mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e seu secretário do Interior, Francisco Luís da Silva Campos, desenvolveram um projeto político em Minas Gerais, do qual tratamos neste capítulo. Tentamos mostrar como fora desenvolvido, as influências liberais para sua construção e as relações entre seus idealizadores e as intenções de modernização da educação no estado. Essa proposta nos levou a recorrer a uma bibliografia cuja leitura embasasse um cruzamento da análise desse projeto com os discursos presidenciais de Antônio Carlos, elaborados com ajuda de Francisco Campos e publicados em documentos oficiais constantes do Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte. Como supomos que a história da política mineira e de seus desdobramentos na primeira metade do século passado não seja de conhecimento geral, apresentamos a seguir alguns dados da trajetória desses dois políticos que, talvez, ajudem a situar um pouco mais na discussão leitores não familiarizados com tal política nem com seus agentes de mais projeção.

2.2 Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, político por tradição familiar

Terceiro Andrada a ter esse nome, Antônio Carlos⁶⁸ nasceu a 5 de setembro de 1870, em Barbacena (MG), onde fez seus estudos primários e secundários — no primeiro caso, na escola pública de instrução primária que o governo provincial mantinha na cidade desde a primeira metade do século XIX; no segundo caso, no colégio Abílio do Rio de Janeiro, escola modelo da época instalada em Barbacena em 1881 (segundo Pereira,⁶⁹ essa escola introduziu métodos pedagógicos que aboliram os castigos corporais em prol da crença de que, pela persuasão e pelo apelo à dignidade, seria possível plasmar cidadãos dignos de uma pátria

⁶⁸ Seu pai se chamava Antônio Carlos Ribeiro de Andrada; sua mãe, Adelaide Feliciano de Lima Duarte. Casou-se em 30 de outubro de 1899, com Julieta de Araujo Lima Guimarães, com quem teve cinco filhos — dois homens, três mulheres. Faleceu em 1º de janeiro de 1946.

⁶⁹ Cf. PEREIRA, Lúcia Maria Leite; FARIA, Maria Auxiliadora de. **Presidente Antônio Carlos: um Andrada da República: o arquiteto da revolução de 30**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

livre). No dizer de Pereira,⁷⁰ à época Antônio Carlos já formava sua base democrática liberalista; mas foi na faculdade de Direito de São Paulo que desabrocharam sua vocação e seu desejo de participar da vida política até seus últimos. Nesse momento, a propaganda do movimento republicano era intensa, e Andrada — entusiasmado — entregou-se a seus ideais, participando ativamente do clube republicano acadêmico.

Foi promotor em Ubá (MG), secretário de Finanças do governo, secretário interino do Interior, da Agricultura e de Obras Públicas, bem como ministro da Fazenda, além de ter tido vários mandatos como vereador, prefeito, senador estadual, deputado federal, deputado estadual, presidente de Minas Gerais e constituinte. Fora do âmbito político propriamente dito, trabalhou como jornalista, professor e advogado.

Sua família incluía pessoas de grande representatividade política, que se diziam imbuídas do ideal liberalista e democrático.

Antônio Carlos herdou nome ilustre de seus antepassados, tradição que tem raízes na Independência, se firma no Império e prossegue na República. Pelo lado paterno, Andrada, símbolo de liberdade: José Bonifácio de Andrada e Silva, o patriarca, que urdiu a trama da Independência, seu bisavô e tio-avô, ao lado dos irmãos, Antônio Carlos, o orador, e Martin Francisco, o tribuno e o financista da Independência. Pela linha materna descendia de José Aires Gomes, um dos participantes da Inconfidência Mineira.⁷¹

Ele não fugiu à tradição familiar, e seu nome — à época em que era vivo e até após sua morte — ecoou como o de um defensor do liberalismo, da política e do incentivo à cultura e educação. Eis o que diz Pereira:

Antônio Carlos abraçou com profunda convicção os princípios da liberal-democracia, próprios da elite do país em seu tempo. Pouco consensual entre os estudiosos quanto a sua definição, o liberalismo pode ser entendido como um sistema de pensamento fundado nos direitos e liberdades individuais: a liberdade política, de pensamento, de religião, de imprensa, de reunião. O liberalismo de Antônio Carlos acreditava no poder da opinião pública, aceitava o pluralismo de valores como algo positivo para toda a sociedade e afirma a importância da divergência, do debate e da crítica, rejeitando assim o ideal político de uniformidade, próprio do absolutismo. E tinha na participação como livre expressão e resultado das liberdades individuais o fundamento do ideal democrático.⁷²

Como professor, manifestou preocupação com a educação (própria da sociedade republicana de então). Como político, começou a prestigiar a educação quando foi agente

⁷⁰ PEREIRA; FARIA, 1998.

⁷¹ *Ibidem*, p. 1.

⁷² *Ibidem*, p. XVIII.

executivo de Juiz de Fora, cuja gestão melhorou a educação da cidade com a criação de escolas; ele também participou da fundação, em 26 de janeiro de 1912, da Escola de Direito do Grambery, primeira da cidade e núcleo criador da Faculdade de Direito, além de se destacar na instalação da escola normal e na criação da Academia Mineira de Letras, em Juiz de Fora. Como candidato a presidência de Minas Gerais em 1926, apresentou seu plano de governo em Belo Horizonte, onde — diz Pereira⁷³ — defendeu, tanto quanto possível, os princípios do liberalismo clássico, bem ao gosto da elite da época, e mostrou sua preocupação com o ensino escolar, dentre outras questões. Seu compromisso com a educação em todos os níveis era, decididamente, um dos temas mais expressivos de seu programa de governo.

Seu discurso foi considerado, a época, altamente modernizante. E nem era para menos. Antônio Carlos falava, entre outras coisas, da importância do voto livre e secreto e afirmava em termos de instrução pública o estado não deveria se contentar, em seus cursos, a ensinar a escrever, ler e contar. Era preciso mais. Nem que para isto tivesse de mudar os parâmetros pedagógicos e metodológicos que vigoravam nas escolas de Minas.⁷⁴

Ao assumir o governo, demonstrou conhecimento da situação educacional precária. Então propôs melhorias, sobretudo nos níveis primário e normal. Como dissemos no capítulo 1, para Antônio Carlos o aprimoramento do ensino primário se relacionava diretamente com o progresso social e econômico; e desse princípio comungava seu secretário do Interior, Francisco Campos, encarregado desde logo de reformar o sistema educacional. O ápice desse governo no quesito mudanças na educação mineira foi a reforma educacional conhecida como Francisco Campos, em referência a seu responsável direto e mentor intelectual. No discurso dito liberal e modernizante de Andrada, a reforma mereceu destaque porque foi tida como inovadora; e seu pioneirismo foi sacramentado por dois regulamentos do ensino: um relativo ao primário; outro, às escolas normais — ambos aprovados pelos decretos 8.162, de 20 de janeiro de 1928, e 7.970–A, de 15 de outubro de 1927, respectivamente (vide QUADRO 8, p. 28). Esse projeto mostrava ser uma afirmação do discurso liberal de Andrada e Campos cujos pressupostos advinham do pensamento de John Dewey; pensador da educação para quem a maneira mais eficaz de romper o processo de crise seria reformular o ensino e formar novos agentes sociais aptos a respeitar — e fazer respeitar — os direitos individuais.

⁷³ PEREIRA; FARIA, 1998.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 264.



FIGURA 1 – Fotografia oficial de Antônio Carlos de quando era presidente de Minas Gerais⁷⁵

Andrada se consolidou na presidência de Minas, mais claramente como líder da Aliança Liberal (AL) e da revolução de 1930. Mas seu governo não poderia ter sido tão expressivo sem a companhia de seu secretário do Interior e grande amigo, Francisco Campos.

2.3 Francisco Luís das Silva Campos, intelectual e político

Advogado e jurista formado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914, Campos iniciou sua carreira política se elegendo deputado estadual em 1919, pelo Partido Republicano Mineiro (PRM); após dois anos chegou à Câmara Federal e se reelegeu em 1924. Descendente do magistrado Jacinto Álvares da Silva e dona Azejúlia de Souza Silva, nasceu em 1891, em Dores do Indaiá/MG (cf. FIG. 2), numa família tradicional e dominante na vida econômica, social e política do estado.

⁷⁵ Fonte: PEREIRA, 1998, p. 406 (fotografia meramente ilustrativa).

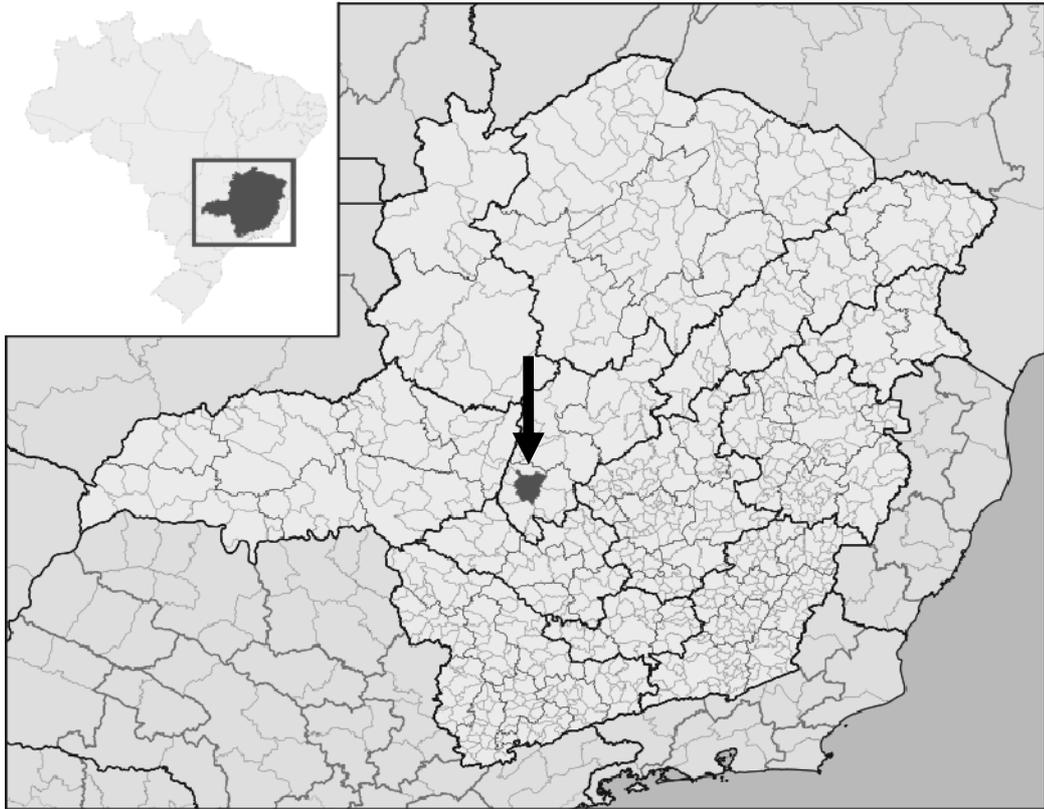


FIGURA 2 – Localização de Dolores do Indaiá no mapa de Minas Gerais (figura editada para fins didáticos)⁷⁶

A cidade onde Francisco Campos nasceu influenciou muito sua formação pessoal, intelectual e política. A vida nessa cidade pequena do oeste mineiro, segundo Oliveira,⁷⁷ constituía-se em torno das fazendas — que definiam seu modelo econômico; da religião — que definia sua cultura; e das famílias numerosas — que constituíam seu modelo político. A infância de Campos coincidiu com as grandes iniciativas de políticos locais para fazer a cidade progredir. Ainda no dizer de Oliveira,⁷⁸ Dolores do Indaiá respirava ares de terra civilizada; graças ao entusiasmo da população local pelas artes, o panorama cultural era promissor: a cidade estava na vanguarda do progresso arquitetônico, tinha jornais, biblioteca de qualidade elevada já em 1903 (na década de 1930 se tornou escola normal) e teatro. A educação de qualidade era preocupação das autoridades locais, que a viam como parte da dinâmica progressista da cidade, própria do ideal republicano da época — aliás, Dolores do Indaiá se destacava por ter, além de políticos de projeção nacional, grandes mestres da educação.

⁷⁶ Fonte: WIKIPÉDIA. **Dolores do Indaiá**. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MinasGerais_Municip_DoloresdoIndaia.svg. Acesso em: 18 jan. 2011.

⁷⁷ Cf. OLIVEIRA, Itamar de. **Francisco Campos**: a inteligência no poder. Recife: Libertas, 1996.

⁷⁸ *Ibidem*.



FIGURA 3 – Francisco Luís da Silva Campos (figura editada para fins estéticos)⁷⁹

Nesse ambiente, Francisco Campos iniciou sua formação. Depois foi fazer o curso secundário em Sabará e Ouro Preto, ambas cidades mineiras. Sua preparação para ingressar no ensino superior foi feita na capital paulista, no Instituto de Ciências e Letras, que — diz Oliveira⁸⁰ — era o melhor centro preparatório para ingresso no ensino superior. A nata da elite cultural paulista e brasileira se preparava nesse educandário, cujo ensino tinha qualidade reconhecida. Feita a preparação, Campos foi para Belo Horizonte, onde iniciou, em 1910, o curso de Direito da Faculdade Livre de Direito, fonte da influência política em sua formação, pois era então a grande academia de ciências políticas, jurídicas, econômicas e administrativas.

Os professores da Faculdade de Direito eram as grandes figuras locais, regionais e nacionais. Eram os homens dos tribunais, das comarcas, da magistratura, das academias, do jornalismo, do comércio, da indústria. E, principalmente, da política, onde pontificava, os mestres da Faculdade.⁸¹

Segundo Oliveira, em razão da mudança do regime monárquico para o republicano, os primeiros anos do século XX foram um período estimulante para a juventude, em especial para acadêmicos de direito, cuja referência maior era Rui Barbosa.

⁷⁹ Fonte: OLIVEIRA, 1996, s. p. (fotografia meramente ilustrativa).

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *Ibidem*, p. 27.

Para os moços da Faculdade de Direito Rui Barbosa era Jurista. Mas era principalmente, o homem permanentemente disposto a lutar pela ordem civil. Sempre a favor da ordem jurídica, da lei, em oposição ao governo do arbítrio, da força e da espada. Lutando pelo direito dos fracos, Rui Barbosa foi sempre um anticandidato disposto a percorrer o Brasil para defender uma ordem jurídica fundamentada no poder civil. Havia também um traço marcante em Rui Barbosa que os moços admiravam e que mais tarde San Tiago Dantas soube registrar com propriedade: Rui era o reformador e estadista do progresso, num universo onde as maiores figuras de homens públicos encarnavam a prudência, a moderação e o espírito conservador. Por tudo isso a juventude acadêmica de Minas se mirava no exemplo de Rui Barbosa.⁸²

A faculdade estimulava o estudo, a reflexão e o debate sobre política; era a sementeira principal de vocações políticas, poéticas e literárias. Os acadêmicos compunham a vanguarda dos movimentos da época. Ainda aluno da faculdade, Campos, ao lado de Francisco José Bernardes e Jose Oswaldo de Araújo, abriu um escritório de procuratórios em 1912, indicativo claro que os acadêmicos de direito tinham vontade enorme de ingressar o quanto antes na prática profissional. Esse escritório foi o ponto de partida para a carreira de Campos como jurista e o caminho para sua carreira como político.

Assim como colegas seus, em 1913 ele passou a colaborar com a *Revista Acadêmica do Centro Acadêmico*, onde se destacou como analista de problemas políticos locais, nacionais e internacionais. Em 1914, foi considerado o melhor aluno da sua turma, o que lhe valeu a medalha “Barão do Rio Branco”, instituída pela faculdade e que podia tanto abrir espaço na política quanto assegurar oportunidade de uma carreira docente promissora. Em 1915, disputou seu primeiro concurso, que consolidou de vez

[...] o prestígio intelectual de Francisco Campos entre a comunidade jurídica, científica da época. Apesar de ser um candidato interessado em lecionar Direito constitucional, Campos se submeteu ao concurso para uma seção composta pelas seguintes disciplinas: Economia Política, Ciência das Finanças, Direito Administrativo e Filosofia do Direito. Para a disciplina Economia Política elaborou uma dissertação intitulada “Doutrina da População”; para a disciplina Ciências das Finanças, a monografia intitulada “Doutrina da População”; para a disciplina Ciências das Finanças, a monografia intitulada “Imposto progressivo”; para a cadeira de Direito Administrativo, tese sobre a “Natureza Jurídica da Função Pública e para a cadeira de Filosofia do Direito, um estudo intitulado “Introdução Crítica à Filosofia do Direito.” “Doutrina da População” foi publicada em 1916, no Rio de Janeiro pela tipografia do *Jornal do Comércio*. “Introdução Crítica à Filosofia do Direito” foi publicada em 1918 pela Imprensa Oficial de Minas Gerais. Ainda em 1918, também pela Imprensa Oficial, publicou “Ânimus na Posse”, trabalho elaborado para o segundo concurso a que se submeteu para se tornar professor da Faculdade de Direito.⁸³

⁸² OLIVEIRA, 1996, p. 29.

⁸³ *Ibidem*, p. 39

Como se lê nessa passagem, a produção intelectual foi o primeiro instrumento de projeção pessoal e que abriu perspectivas à carreira política e à vida pública de Francisco Campos. (Não por acaso o professor Raul Soares resolveu lhe abrir espaço na hierarquizada estrutura do PRM.) Como o estado era repleto de cidadãos no cenário político nacional, quem quisesse penetrar nesse mundo de homens políticos precisava encontrar meios para ingressar no partido, que, segundo Oliveira,⁸⁴ tinha uma estrutura centralizadora, hierarquizada e que delegava responsabilidades aos novos quadros de políticos.

Começavam então as primeiras atuações políticas de Campos. Além disso, sua tese de concurso o projetou ao mundo político, pois ele foi um dos nomes indicados pelo secretário do Interior Raul Soares para disputar o pleito de 1918 como candidato a deputado estadual. Sua eleição consolidou de vez sua presença na vida política.

Aos 27 anos, o jovem professor universitário ingressava na política para se firmar como um dos mais ardorosos defensores das propostas que Artur Bernardes oferecia primeiro a Minas e segundo ao Brasil para enfrentar as crises provocadas pelo novo país que começara a emergir com as mudanças provocadas pela Primeira Guerra Mundial. O jovem deputado, por méritos reconhecidos como jurista, foi eleito para a importante Comissão de Legislação e Justiça, da qual se tornou Relator. Por isso mesmo Francisco Campos assumiu a pesada responsabilidade de encaminhar a votação da reforma constitucional proposta pelo Governo Artur Bernardes. O principal trabalho de Francisco Campos na Assembléia Legislativa de Minas foi iniciar uma luta contra a ordem estabelecida pela Constituição de 24 de fevereiro de 1891.⁸⁵

A cadeira de deputado federal o obrigou a se mudar para a capital do país — então o Rio de Janeiro —, onde horizontes se abriam: os mineiros que ali chegavam tinham a missão de criar condições políticas para eleger Artur Bernardes à presidência da República, numa época de agitação política e social. Naquele momento, era necessário garantir a eleição e posse de Artur Bernardes, tido como a melhor opção para fortalecer Minas, pois já se cogitava a eleição de Washington Luís e do próprio Antônio Carlos Andrada, para realizar as reformas necessárias. A tarefa coube a Campos e a Andrada, na legislatura 1921–6. Foi a primeira aliança de muitas outras, as quais resultaram em modificações no sistema político de Minas Gerais e do Brasil.

A articulação política para eleger Artur Bernardes ficou a cargo de Antônio Carlos, cujos pronunciamentos em defesa dessa candidatura Francisco Campos proferiu. Em 1922, Bernardes assumiu a presidência, mas num período conturbado, carente de uma Constituição que assegurasse os direitos do Estado. Ele decidiu então reformar a Constituição de 1891, para lhe dar segurança; e a Campos, então integrante da Comissão de Legislação e Justiça da

⁸⁴ OLIVEIRA, 1996.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 39.

Câmara dos Deputados, coube a defesa da reforma constitucional proposta pelo Poder Executivo. Foi sua última contribuição para o governo de Bernardes. Oliveira esclarece o contexto da reforma,

[...] feita com muita luta. Apesar de ter governado sob a sombra terrível do Estado de Sítio, o Governo Bernardes conseguiria enfrentar as tempestades de um tempo marcado por revoltas e sedições. Mas a governabilidade havia sido assegurada. As reformas constitucionais aprovadas, os mineiros puderam entregar ao paulista Washington Luís da Silva uma nação em condições de iniciar nova etapa de sua caminhada. Artur Bernardes se preparava para transmitir a Presidência da República. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e Francisco Luís da Silva Campos tomavam o caminho de Minas, onde teriam pela frente novas e pesadas responsabilidades, Antônio Carlos na Presidência do Estado e Francisco Campos como seu principal auxiliar, na Secretaria de Interior e Justiça. A carreira parlamentar de Francisco Campos estava concluída. O legislador saía de cena para dar lugar ao executivo. Campos tinha enorme vontade de ter poder não apenas para estar no poder, mas para realizar projetos e idéias pelas quais sempre estivera disposto a lutar. Como secretário de Interior de Antônio Carlos, estava diante da grande oportunidade de participar da difícil e desafiante arte de governar.⁸⁶

2.4 Francisco Campos, secretário do Interior

Francisco Campos deixou a Câmara Federal em 1926, para assumir a Secretaria do Interior, a convite de Antônio Carlos, então recém-eleito presidente de Minas Gerais.⁸⁷ Nessa secretaria, concentravam-se as ações políticas, administrativas e institucionais mais importantes do governo, o relacionamento com os municípios, as ações no campo educacional através da Inspeção Geral da Instrução, a coordenação da força pública e as ações de articulação política do governo estadual. Foi um momento central na carreira política de Campos, pois ele e Andrada

[...] propõem-se a criação de um todo harmonioso, a sociedade democrática. Nesta, o voto secreto constitui expressão máxima da igualdade de direitos e de participação de todos os indivíduos na ordem universal, um símbolo da autoafirmação individual. Na construção dessa sociedade a educação tem um papel de destaque uma vez que da escolaridade depende o direito do voto. Além disso educação adquire o caráter de instrumento nivelador, capaz de garantir aos indivíduos oportunidades sociais.⁸⁸

Dentre as muitas atribuições de Francisco Campos, ele deu mais atenção à inspeção da instrução. Prova disso é que o trabalho educacional realizado nesse governo foi expressamente percebido nas modificações diversas ocorridas no campo do ensino escolar. Na

⁸⁶ OLIVEIRA, 1996, p. 50.

⁸⁷ FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS/FGV. **Francisco Campos**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/fatosimagem/biografias/francisco_campos>. Acesso em: 6 set. 2009.

⁸⁸ PEIXOTO, 1983, p. 80.

plataforma de governo apresentada por Antônio Carlos, a educação sempre se destacou, logo a função de Francisco Campos era concretizar as propostas educacionais apresentadas na campanha eleitoral, sobretudo no ensino primário e normal. Seu trabalho teve apoio total do presidente mineiro, ciente da obra que empreendiam. Além de personalidade pública em Minas Gerais à época, Campos era uma figura importante no pensamento educacional do país e acreditava que a educação de qualidade poderia erradicar os males da sociedade civil. Em 14 de setembro 1927, ele expôs ao presidente os motivos para regulamentar o ensino primário. A exposição foi vista à época como divisor de águas em matéria de ensino primário.

“Um mês depois de sua posse Antônio Carlos anunciava, em discurso na cidade de Barbacena, a grande novidade: a convocação do primeiro Congresso de Ensino Primário para ouvir a opinião do professorado mineiro sobre a pretendida reforma.”⁸⁹ Esse congresso foi realizado em 8 de maio de 1927, sob responsabilidade de Francisco Campos, e considerado uma das maiores façanhas do governo. Na solenidade, segundo Oliveira,⁹⁰ Francisco Campos enalteceu o trabalho dos governos anteriores, manifestando a preocupação em prosseguir e continuar projetos educacionais iniciados por eles. Com esse mesmo entusiasmo, ele redigiu a exposição de motivos do Regulamento do Ensino Normal, datada de 20 de janeiro de 1928. Outra obra fundamental para completar o trabalho de reformulação do ensino primário e normal foi a instalação, em 14 de junho de 1928, do Curso de Aperfeiçoamento, cujo objetivo era preparar uma elite de mestres para as escolas normais.

A escola de que tratava Campos não era a escola implantada no estado; logo, para cumprir a missão de transformar a realidade social pela escolarização, a educação tinha de passar por uma reforma que abrangesse não só o ensino primário, mas também a escola normal, a fim de capacitar os professores segundo os métodos educacionais mais modernos experimentados até então; também se atentava à importância do ensino técnico e profissional. Segundo Oliveira,

A preocupação com a educação era um traço comum das lideranças surgidas após a Primeira Guerra Mundial. São Paulo, desde 1920, cuidava de organizar seu sistema educacional. O Ceará, em 1922 e 1923, lançava bases para modificar a estrutura educacional do Estado. Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro também se lançavam nos caminhos de uma reforma educacional que colocaram na ordem do dia figuras do porte de Sampaio Dória, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. [...] A Reforma Educacional Francisco Campos, em Minas Gerais, não foi apenas um reordenamento do ensino primário e do ensino normal. Foi uma espécie de cruzada a favor da educação. Num primeiro momento as energias foram mobilizadas para enfrentar os problemas do ensino primário.⁹¹

⁸⁹ PEIXOTO, 1983, p. 307.

⁹⁰ OLIVEIRA, 1983.

⁹¹ *Ibidem*, p. 55.

Subjacentes à reforma educacional de Francisco Campos estavam postulados defendidos pelo movimento da escola nova,⁹² isto é, movimento de renovação do ensino especialmente forte na Europa, na América e, logo, no Brasil na primeira metade do século XX. As ideias que a orientaram representaram uma tomada de posição política e constituíram uma tentativa de suprir as demandas educacionais da sociedade mineira da década de 1920. Para Andrada e Campos, a educação era instrumento de reconstrução social, pois poderia formar pessoas racionais, capazes de respeitar e de fazer respeitar os direitos inalienáveis de cada um, numa sociedade harmoniosa cuja base seria a igualdade de direitos. Na visão de Campos, a grande função da escola era transformar os indivíduos em seres racionais, ou seja, *adaptá-los* de maneira adequada à sociedade em que vivem. Assim,

A reforma caracterizava os esforços anteriores em termos educativos como sem sucesso, descrevendo como caótico o quadro educacional brasileiro. A falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%) eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira.⁹³

Dito isso, fica claro que, para o governo mineiro à época, mudar o estado do sistema educacional supunha reformular a base da educação — o ensino primário — e o que garantia a solidez dessa base — a escola normal, que formava o professorado. Mas Antônio Carlos se preocupou, também, com o ensino superior: em 7 de setembro de 1927, Campos estabeleceu os fundamentos para a instituição da Universidade de Minas Gerais — embora mudanças mais substanciais nesse nível (e no ensino secundário) tenham ocorrido na década de 1930, quando ele passou a ocupar o cargo de Ministro da Educação.

2.5 Desdobramentos da aliança política Andrada–Campos

Em 1929, o presidente da República, Washington Luís, mostrou sua preferência por um candidato de São Paulo para sucedê-lo no cargo, em vez do mineiro Antônio Carlos. Francisco Campos ficou, então, encarregado de negociar a articulação de uma candidatura oposicionista entre as forças políticas gaúchas, o que ele fez em reunião na capital federal em junho de 1929, quando reiterou o apoio de Minas Gerais à candidatura de um gaúcho à presidência da República. Isso seria o primeiro passo para lançar Getúlio Vargas pela Aliança Liberal. Com a derrota de Vargas no pleito de março de 1930, Campos participou das

⁹² FGV, 2009. Esse movimento será estudado mais detalhadamente no terceiro capítulo.

⁹³ VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)**. Campinas, Mercado de Letras, 2006, p. 33.

articulações que levaram ao movimento armado que pôs fim à República Velha e à política do café com leite em outubro e estabeleceria uma nova ordem política e institucional no país.

As reformas educacionais em diversos estados suscitaram muita esperança na educação, de tal modo que, em 14 de novembro de 1930, foi instituída a Secretaria de Estado para cuidar dos Negócios da Educação, à qual coube estudar e despachar os assuntos relativos ao ensino, à saúde e à assistência hospitalar. Surgia, então, o Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja direção ficou nas mãos de Francisco Campos, que reformou o ensino secundário e universitário. Ele ficou no cargo até 1932. Depois disso, perdeu espaço no PRM, ou seja, o apoio de Artur Bernardes, Olegário Maciel e Antônio Carlos, em razão de seu incentivo à Legião de Outubro, organização criada em Minas para dar sustentação política à nova ordem e atacar as bases desse partido, até então todo-poderoso. Em 1933, ele disputou, como candidato avulso, uma cadeira na Assembleia Nacional Constituinte por Minas Gerais; mas perdeu. Se essa candidatura foi tida como seu maior erro político, a derrota apagou o brilho de sua carreira política e anulou o apoio de Minas Gerais. Ainda assim, manteve-se no poder e, em 1933, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde foi nomeado consultor-geral da República. Nesse período,

[...] consolidou-se como um dos mais importantes ideólogos da direita no Brasil, aprofundando suas convicções antiliberais e passando a defender explicitamente a ditadura como o regime político mais apropriado à sociedade de massas, que então se configurava no país. Nesse sentido, tornou-se um dos elementos centrais, junto com Vargas e a cúpula das Forças Armadas, dos preparativos que levariam à ditadura do Estado Novo, instalada por um golpe de estado decretado em novembro de 1937. Nomeado ministro da Justiça dias antes do golpe, foi, então, encarregado por Vargas de elaborar a nova Constituição do país, marcada por características corporativistas e pela proeminência do poder central sobre os estados e do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário. O período do Estado Novo foi marcado ainda pelo forte clima repressivo e pelas freqüentes violações aos direitos individuais.⁹⁴

Nos primeiros anos do Estado Novo, a característica de reformador de Francisco Campos se manifestava no plano institucional. Mas o reformista da educação deu lugar ao jurista preocupado em acertar o passo entre a realidade e o ordenamento político, pois ele objetivava oferecer ao Estado Novo um arcabouço legal compatível com os propósitos ideológicos do novo regime. Em 1941, afastou-se do ministério, em razão de problemas de saúde, para retornar em 1942, quando encontrou vários obstáculos à sua permanência no cargo; ansiava-se uma redemocratização que começava a ganhar terreno graças a pressões dos

⁹⁴ FGV, 2009, internet.

Estados Unidos para que o Brasil participasse da Segunda Guerra Mundial ao lado das forças aliadas. Em janeiro de 1943, foi nomeado representante brasileiro na Comissão Jurídica Interamericana, cargo que exerceria até 1955, quando foi exonerado a pedido do presidente da República.

No decorrer do ano de 1944, passou a defender a redemocratização do país e negou o caráter fascista da Constituição de 1937, ainda em vigência. No ano seguinte, participou das articulações empreendidas nos meios políticos e militares que levaram ao afastamento de Vargas e ao fim do Estado Novo. Nos anos 50, afastado dos cargos públicos, passou a defender posições econômicas liberais e agraristas. Em 1964, participou das conspirações contra o governo do presidente João Goulart. Após a implantação do regime militar, voltou a colaborar na montagem de um arcabouço institucional autoritário para o país, participando da elaboração dos dois primeiros Atos Institucionais baixados pelo novo regime (AI-1 e AI-2) e enviando sugestões para a elaboração da Constituição de 1967.⁹⁵

Em 1º de novembro de 1968, Francisco Luiz da Silva Campos faleceu. Era o fim de uma carreira de projeção nacional cujo ápice fora sua atuação como secretário do Interior, quando implementou a reforma educacional que lhe valeu o reconhecimento de inovador, em especial pelo discurso que envolvia suas ideias em torno da educação. Como se sabe que o discurso é retórico, que tem um feixe de funções múltiplas, é plausível supor que o jargão da ciência e da técnica, do direito e da moral, da economia e da política seja posto a serviço dos fins especiais da resolução de problemas. Por isso, convém ler criticamente os discursos presidenciais proferidos pelo presidente Antônio Carlos e a exposição de motivos para a regulamentação do ensino primário e normal proferida por Francisco Campos a fim de encontrar marcas textuais e discursivas ainda não apontadas — logo, não discutidas. Segundo Habermas,⁹⁶ o trabalho de desconstrução deixa crescer cada vez mais o “entulho” de interpretações, que pretendemos eliminar para liberar os fundamentos obstruídos.

2.6 Princípios liberais no projeto político-educacional mineiro

Antônio Carlos e Francisco Campos, como vimos, assumiram ideais tidos como liberais para desenvolver um projeto político em Minas Gerais, mas preservaram traços de conservadorismo que marcaram a sociedade brasileira naquele momento.⁹⁷ No dizer de

⁹⁵ FGV, 2009, internet.

⁹⁶ CF. HABERMAS, 1990

⁹⁷ Cf. FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2000.

Bobbio,⁹⁸ essas definições são arriscadas porque nem sempre grupos e partidos que se inspiravam no ideário liberal tomaram o nome de liberais e nem sempre os partidos liberais aderiram aos seus princípios do liberalismo ou desenvolveram ações políticas coerentes com essa doutrina. Talvez porque seja difícil encontrar uma definição exata de liberalismo em razão de três motivos: 1) sua história tem vínculos fortes com a história da democracia; 2) manifesta-se em espaços e tempos diversos; 3) há certa indefinição nos referenciais históricos do termo. Assim, é preciso entender a definição de liberalismo segundo olhares múltiplos, como uma forma de pensamento não homogêneo, que segue várias tendências, conforme os espaços e tempos históricos com que trabalhamos aqui.

Bobbio⁹⁹ oferece uma definição genérica de liberalismo como fenômeno histórico próprio da idade moderna cujo baricentro está na Europa (ou na área atlântica). Paim corrobora essa definição ao dizer que

O liberalismo corresponde à filosofia política da Época Moderna. Trata-se de uma doutrina que se gestou na Inglaterra, ao longo do século XVII, em meio a lutas sangrentas e acirrados debates, para encontrar afinal sua formulação acabada no Segundo Tratado do Governo civil, de John Locke (1632–1704), aparecido em 1690, mas que se acredita haja sido redigido muito antes e amplamente difundido e debatido pela elite dirigente nos anos oitenta. Incorporadas ao Bill of Rights (1689), as teses lockeanas enriqueceram-se pela prática parlamentar inglesa, durante o século XVIII, do mesmo modo que pela teoria do liberalismo econômico de Adam Smith (1723–1790). Justamente esse conjunto de doutrinas é que se tem em vista quando se associa o liberalismo à sociedade industrial do tipo capitalista. Convém precisar, finalmente, que o liberalismo assim concebido — e que se caracterizará de forma apropriada logo adiante — evoluiu para incorporar a idéia democrática, notadamente a partir da segunda metade do século XIX, sem que o processo requeresse maiores alterações no arcabouço básico mas apenas a ampliação do conceito de representação. Esta, na versão original, aplicava-se apenas à elite dirigente, proprietária.¹⁰⁰

Algumas raízes do liberalismo remontam ao humanismo, que começou na contestação da autoridade das igrejas oficiais na Renascença. Mas os movimentos em geral tidos como “liberais” surgem no Iluminismo, que se opunham à monarquia absoluta, ao mercantilismo e a formas diversas de ortodoxia religiosa e de clericalismo. Logo, os iluministas foram os primeiros a formular conceitos de direitos individuais e do primado da lei, bem como da importância do autogoverno por intermédio de representantes eleitos pelo voto.

⁹⁸ Cf. BOBBIO, 1991.

⁹⁹ BOBBIO, 1991.

¹⁰⁰ Cf. PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Convívio; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-memória, 1984, p. 81.

A história do liberalismo como ideologia hegemônica — em que a liberdade não é acessória, mas fundamental aos direitos políticos e, depois, ao próprio Estado — proclama como seu princípio maior que o governo deve preservar a liberdade individual. Em sua genealogia, o liberalismo favorece o direito à discordância dos credos ortodoxos e das autoridades estabelecidas em termos políticos ou religiosos. O liberalismo rejeita os fundamentos diversos que dominam vários sistemas de governo político anteriores, tais como o direito divino dos reis, a hereditariedade e o sistema de religião oficial. Os princípios fundamentais do liberalismo incluem a transparência, os direitos individuais e civis — sobretudo o direito à vida, à liberdade e à propriedade —, governo baseado na representação pelo voto, igualdade perante a lei e direitos iguais para todos os cidadãos (pensar, agir, exprimir-se e pôr em prática o que pensam); porém, à luz das leis e sem infringir a igual liberdade de qualquer outro indivíduo. O liberalismo parte do princípio de que o homem nasce livre e que o papel da sociedade é proporcionar meios para que ele aja livre e conscientemente.

Essa defesa dos direitos naturais inalienáveis do indivíduo à vida, à liberdade e à propriedade pode ser encontrada na filosofia política de Locke, pai do individualismo liberal, diria Weffort.¹⁰¹ Esse autor vê a teoria política de Locke no Segundo Tratado como a primeira e mais completa formulação do Estado liberal. Diz ele:

[...] o livre consentimento dos indivíduos para o estabelecimento da sociedade, o livre consentimento da comunidade para a formação do governo, a proteção dos direitos de propriedade pelo governo, o controle do executivo pelo legislativo e o controle do governo pela sociedade, são para Locke, os principais fundamentos do estado civil.¹⁰²

Com base nos princípios da teoria dos direitos naturais, Locke crê que o homem antes do surgimento da sociedade e do Estado vivia num estágio pré-social e pré-político: o estado de natureza, caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade; nele, os homens já eram dotados de razão e desfrutavam da propriedade. Logo, ele considera a propriedade como algo anterior à sociedade, o que daquela um direito natural, não violável pelo Estado, mas que deve ser protegido. Aliás, para Locke, qualquer que seja sua forma, “[...] todo governo não possui outra finalidade além da conservação da propriedade”.¹⁰³ Ainda no dizer de Weffort,¹⁰⁴ Locke também reconhece a importância de um contrato social para preservar tal propriedade e proteger a comunidade; ele acredita que, na falta da lei estabelecida, do juiz imparcial e da

¹⁰¹ Cf. WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

¹⁰² *Ibidem*, p. 87.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 87

¹⁰⁴ *Ibidem*.

força coercitiva, a violação da propriedade (a vida, a liberdade, os bens) pode levar a um estado de guerra cuja superação — para Locke — requer que os homens se unam e estabeleçam livremente o contrato social entre si. É aí que o estado de natureza passa à condição de sociedade política civil. Nas palavras de Weffort,

Em Locke, o contrato social é um *pacto de consentimento* em que os homens concordam livremente em formar a sociedade civil para preservar e consolidar ainda mais os direitos que possuíam originalmente no estado de natureza. No estado civil os direitos naturais inalienáveis do ser humano à vida, à liberdade e aos bens estão protegidos sob o amparo da lei, do árbitro e da força comum de um corpo político unitário.¹⁰⁵

Weffort¹⁰⁶ salienta ainda o direito de resistência defendido por Locke, em que o estado de guerra imposto ao povo pelo governo que exercita o poder além do direito em benefício próprio, e não do bem público, dissolve o estado civil e retorna ao estado de natureza; logo, dá direito ao povo de usar a força para depor o governo rebelde.

Eis, então, alguns fundamentos do estado liberal. Sua presença na política brasileira pode ser mais bem entendida à luz de Paim,¹⁰⁷ para quem o liberalismo “à brasileira” advém da influência de intelectuais que foram estudar em países europeus e nos Estados Unidos. No dizer desse autor, o decênio de 1920 seria o período mais fértil à penetração do ideário liberal, porque foi quando a “proto-classe média”¹⁰⁸ e muitos movimentos contestatórios surgiram; também nessa época — cabe dizer — o capitalismo deu sinais de expansão no Brasil. Numa palavra, houve mais participação da sociedade civil (representação-voto).

Todavia, nesse quadro “democrático representativo”, convém destacar o anacronismo entre pensamento e realidade, pois o voto era restrito — senão quase nulo — em razão do artigo 70 da Constituição de 1891.

Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1º – Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1º) os mendigos; 2º) os analfabetos; 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.¹⁰⁹

¹⁰⁵ WEFFORT, 2006, p. 86

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ Cf. PAIM, Antonio. **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo: Mandarim, 1998.

¹⁰⁸ Cf. PINHEIRO, Paulo Sérgio. Classes médias urbanas: Formação, natureza, intervenção na vida política. In: _____. **O Brasil republicano**; tomo III: sociedade e instituições (1889–1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

¹⁰⁹ BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro: Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, 1891.

Tal restrição à participação popular no processo eleitoral sugere que o liberalismo local era conservador, porque se defendia, em tese, uma participação maior da sociedade civil, mas excluía-se a maior parte da população da representação universal. Daí a ambiguidade do termo liberal quando usado em contextos diversos. Segundo Bobbio, entre grupos e partidos liberais ou entre ideias ou filosofias liberais — diga-se, “[...] entre posições tão diferentes” — há um denominador comum: a defesa do Estado liberal, que nasceu antes que o termo liberal entrasse na linguagem da política. Em essência, esse “[...] Estado tem a finalidade de garantir os direitos dos indivíduos contra o poder político e, para atingir esta finalidade, exige formas, mais ou menos amplas, de representação política”.¹¹⁰

Após a proclamação da República, o pensamento liberal penetrou mais fundo no país, visto que a intelectualidade o incorporou, em sua propensão a discutir mudanças. Exemplo clássico — diz Paim¹¹¹ — é Rui Barbosa, tido como um dos maiores defensores dos ideais liberais na Primeira República, sobretudo em suas campanhas presidenciais de 1910 e 1919, quando apresentou plataformas que exprimiam o pensamento liberal para estruturar o liberalismo como corrente de opinião nacional.

Machado¹¹² joga luz nas características ditas liberais de Rui Barbosa ao destacar sua atuação como divulgador do projeto de modernização da sociedade e seu envolvimento nas lutas que desencadearam a mudança do trabalho escravo para o livre, do regime monárquico para o republicano e de uma economia hegemonicamente agrária para a organização de uma indústria embrionária. Para Rui Barbosa, essa necessidade de modernizar se vinculava diretamente com a educação, que ele via como alavanca ou motor do desenvolvimento; prova disso são seus dois pareceres sobre a educação: a “Reforma do ensino secundário e superior”, de 1882, e a “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”, de 1883, onde recomendava criar um sistema nacional de educação e propunha uma reforma completa do sistema de ensino de então.

Ao analisar esses pareceres, Machado destaca que a educação foi posta como solução para os problemas nacionais e que — para Rui Barbosa — sua falta comprometeria o futuro do Brasil e a formação da inteligência popular. A instrução era fundamental para reconstituir o caráter nacional, porque propiciava mais consciência das necessidades. Em suas palavras,

¹¹⁰ BOBBIO, 1991, p. 690.

¹¹¹ PAIM, 1998.

¹¹² Cf. MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto Rui Barbosa**: o papel da educação na modernização da sociedade. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf>. Acesso em: 19 set. 2009.

A educação, que se vinculava à modernização econômica industrial do país, também estava intimamente relacionada à cidadania. Rui Barbosa ao envolver-se com a Reforma Eleitoral, em 1881, colocava a alfabetização — educação — como exigência para ser eleitor. Ela era um poderoso auxiliar para desarmar os eleitores rústicos que, com sua ignorância, poderiam ameaçar a organização social e política. Era preciso obrigar todas as crianças a frequentarem a escola, assegurando a todas uma boa educação moral. A instrução poderia proporcionar ao país eleitores inteligentes, estes sempre estariam buscando a liberdade.¹¹³

Rui Barbosa punha a educação como fator de desenvolvimento, progresso e liberdade. Mas, de acordo com Machado,¹¹⁴ progredir nesse caso era mais que criar condições materiais relevantes, ou seja, significava manter a ordem necessária à sociedade burguesa. Caso se possa afirmar que ele tinha traços liberais, não se pode esquecer que sua obra transmitiu o espírito de uma época da sociedade brasileira, que buscava se modernizar, mas assegurando a estratificação em classes, e isso revela um liberalismo ineficaz.

A fim de entender a doutrina liberal na educação mineira, buscamos indícios desta na ação política de Antônio Carlos e Francisco Campos, que se diziam liberais e cujo plano de governo deixa entrever características do liberalismo. Segundo Peixoto,¹¹⁵ em seus discursos o presidente Minas falava, dentre outras coisas, da importância do voto livre e secreto, bem como de seu esforço para assegurar o exercício livre e tranquilo desse direito. Sua campanha política se apresentou ideologicamente como luta em prol das liberdades públicas, do voto secreto e das tradições liberais, mas contra um Estado analfabeto, oligárquico e autoritário, embora sua base política fosse essencialmente oligárquica. É provável que essa defesa de princípios democráticos, do voto secreto, das tradições liberais e da disseminação da educação primária tenha sido uma tentativa de atrair apoio das populações urbanas.

Contudo, encontramos limites a essa defesa, pois tais bandeiras foram possibilidades de ocultação de que se valeram as dissidências dominantes das forças oligárquicas. Os dados da Tabela 1 mostram que 17% da população no período em estudo residia na cidade; logo, uma política voltada aos interesses dessa população excluía 83% da população brasileira. Um exame da exclusão e limitação à participação política dessa população deixa os contornos da questão mais nítidos, sobretudo caso se considere que a Constituição de 1891 excluía do direito de voto os analfabetos, as militantes e os cléricos.

¹¹³ MACHADO, 2009, p. 8.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ Cf. PEIXOTO, 1983.

TABELA 1
População residente por domicílio — 1900–2000¹¹⁶

ANO	POPULAÇÃO EM MILHÕES				
	Rural	%	Urbana	%	Total
1900	15 300 000	90	1 700 000	10	17 000 000
1920	27 500 000	83	4 600 000	17	32 100 000
1940	28 300 000	68,1	12 900 000	31,3	41 200 000
1950	33 200 000	63,8	18 800 000	36,2	52 000 000
1960	38 800 000	55,5	31 300 000	44,5	70 100 000
1970	41 100 000	44,1	52 100 000	55,9	93 200 000
1980	38 600 000	32,5	80 400 000	67,5	119 000 000
1991	35 800 000	24,5	111 000 000	75,5	146 800 000
2000	31 800 000	18,7	138 000 000	81,3	169 800 000

Paim¹¹⁷ salienta que o compromisso fundamental do liberalismo era consolidar e desenvolver instituições do sistema representativo, além de buscar o direito ao voto; que a democratização do sufrágio representou o grande desafio enfrentado pela doutrina liberal ao longo do século XX e ainda é questão nuclear para países como o Brasil. Pinheiro,¹¹⁸ contudo, afirma que:

A instituição da democracia representativa e do sufrágio universal masculino, avanços aparentes em relação ao quadro político anterior, eram símbolos poderosos que tinha condições de legitimar a dominação das classes dominantes tradicionais. As restrições do voto ao analfabeto, contidas na constituição de 1891 excluindo do sistema representativo os trabalhadores rurais e quase a totalidade do operariado urbano eram consideradas menos discriminatórias que o voto censitário, baseado na renda, porque fundadas em noção como “cultura”, “educação”, ligadas à ascensão da burguesia.¹¹⁹

Paim¹²⁰ corrobora esse pensamento ao afirmar que a democratização do sufrágio não foi justificada por nenhum princípio geral associado à ideia de igualdade, pois em seus primórdios a doutrina liberal não guardava compromissos com o ideal democrático. Seu propósito era criar freios e limites ao poder absoluto do monarca. Após analisar os sistemas eleitorais europeus (francês, alemão, italiano, espanhol), esse autor chega à conclusão de que “[...] poucos países do mundo lograram consolidar as instituições do sistema representativo e, por esse meio, desfrutar de estabilidade política, ter ao alcance do voto a realização das reformas que obtenham adesões significativas”.¹²¹

Nessa ótica, podemos dizer que a democratização pelo sufrágio impôs distorções para o liberalismo. Além disso, se a democracia era o objetivo central a atingir com a

¹¹⁶ Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Tendências demográficas:** uma análise dos resultados do universo do censo demográfico de 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

¹¹⁷ Cf. PAIM, Antonio. **O liberalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

¹¹⁸ Cf. PINHEIRO, 1997.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 32.

¹²⁰ Cf. PAIM, 2000.

¹²¹ *Ibidem*, p. 71

modernização, então a demanda da educação moderna enfrentou obstáculos que impediram seu êxito pleno. Para Paim, isso teria ocorrido porque os liberais de países como o Brasil “[...] são instados a reconhecer que as tradições culturais predominantes lhes são desfavoráveis. Sem enfrentar essa questão, dificilmente serão capazes de formular políticas mobilizadoras, aptas a contribuir para a consolidação e a subsequente hegemonia das tradições liberais”.¹²²

Pinheiro¹²³ afirma que as classes dominantes na Primeira República eram conservadoras em seus gostos e suas opiniões, além de arraigadas ao *status quo*; eram classes estratégicas que diziam buscar uma democracia mas reproduzindo o modelo de exclusão política do império. Isso não mudou no governo de Antônio Carlos e Francisco Campos: sua busca por uma política liberal com defesa do direito de voto a todos não incluía muitos cidadãos excluídos. Paim¹²⁴ explica isso afirmando que a doutrina liberal da representação política, em sua fórmula geral, consistia em

Afirmar que os cidadãos, numa democracia, agem principalmente para maximizar o seu interesse pessoal e sua renda. Os partidos políticos, por sua vez, formulam políticas para ganhar eleições e não o inverso, isto é, não ganham eleições para formular políticas”.¹²⁵

Dito de outro modo, ao partido político compete atuar como catalisador de interesses e reprimir qualquer intenção particular que se sobreponha ao interesse de todos.

Outra característica liberal patente na campanha política de Antônio Carlos e Francisco Campos era o objetivo de disseminar a educação primária a toda a população. No dizer de Paim,

Na medida em que o sistema representativo ganhou dimensão universal e os processos produtivos adotados no Ocidente revelaram-se capazes de elevar os padrões de renda e eliminar a pobreza, estabeleceu-se um certo consenso quanto às funções do ensino obrigatório, contemporaneamente denominado de fundamental ou básico. Na conquista desse consenso, tiveram destacado papel muitos educadores liberais.¹²⁶

Nesses termos, devemos considerar o papel que o liberalismo desempenhou no processo pedagógico da década de 1920, sobretudo na difusão do movimento da escola nova, que influenciou a constituição do pensamento liberal no mundo e se notabilizou pela fundação teórica da educação para a cidadania. Assim,

¹²² PAIM, 2000, p. 132.

¹²³ Cf. PINHEIRO, 1997.

¹²⁴ PAIM, 2000.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 114

¹²⁶ *Ibidem*, p. 146.

A educação liberal é, antes de tudo e em primeiro lugar, a herdeira do sistema de ensino criado na Época Moderna pelas igrejas protestantes e que, no século passado, tornara-se uma incumbência das comunidades, conhecido pela denominação de educação popular. Essa transição das escolas confessionais para o sistema público deu lugar a um grande embate — de natureza teórica, mas envolvendo também encarniçada luta política —, que determinou pelo estabelecimento de uma legislação fixando o caráter do ensino oficial, de maneira que não interferisse na liberdade religiosa. Somente em nosso século este sistema de ensino foi batizado de forma adequada. Chamou-se de educação para a cidadania.¹²⁷

No Brasil, o liberalismo educacional foi influenciado, em especial, pela figura de John Dewey, representante principal do movimento da escola nova. Segundo Paim,¹²⁸ o sentido principal da escola nova está na intenção de desdobrar a proposta liberal para levá-la ao plano pedagógico — o currículo — e fazer nascer a educação a serviço da cidadania em busca da validação social. Nagle esclarece que

O escolanovismo esteve historicamente ligado à ideologia liberal; o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional de remodelação da ordem político-social. Significou a quebra dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque “natural”) da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não-constrangimento nas diversas esferas da vida social-política, econômica, social e cultural, a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo das idéias liberais; na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor do escolanovismo.¹²⁹

Esse autor destaca ainda que não havia sinais muito evidentes de um movimento liberal e que este só surgiu mais sistematicamente em meados da década de 1920, que compreendeu também a segunda fase de um histórico do escolanovismo no Brasil.

Se a primeira é a fase preparatória a segunda é a da difusão e a das realizações. Nesta fase se encontra a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de se expandir, se altera qualitativamente, dada a frequência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à “nova pedagogia”. Ao mesmo tempo se difundem as novas idéias e aparece a nova literatura, se processa a infiltração do escolanovismo no movimento reformista da instrução pública: na década de 1920 tenta-se, pela primeira vez, realizar o novo modo de estruturação das instituições escolares.¹³⁰

¹²⁷ PAIM, 2000, p. 137.

¹²⁸ Cf. PAIM, 1998.

¹²⁹ Cf. NAGLE, 2001, p. 311.

¹³⁰ NAGLE, 2001, p. 310.

Nesse sentido, a Reforma Educacional Francisco Campos estava em sincronia com esse período, pois estava ligada à propagação de ideias e mudanças institucionais comprometidas com essa nova corrente. Isso se explica porque a década de 1920 é um momento histórico de grande efervescência ideológica e inquietação social que reflete a existência de desajustamento entre forças sociais dominantes e as novas forças sociais emergentes. No dizer de Nagle, é quando se tenta alterar os quadros vigentes da sociedade. “A tentativa é de índole nitidamente liberal, pois se pretende eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento social — isto é, o progresso; desenvolvimento de novas relações sociais e de novas orientações intelectuais.”¹³¹

Se é correto supor que Antônio Carlos e Francisco Campos buscavam, com seu programa de governo, suprir demandas sociais do período e que assumiram parte dos fundamentos liberais por causa das circunstâncias históricas da sociedade brasileira — afinal, tais fundamentos ganharam relevo no decênio de 1920 dada a situação republicana brasileira; também é plausível dizer que nesse momento a defesa de uma política liberal pelos dois deixa entrever contradição — afinal, Campos se tornou Ministro da Justiça no período do Estado Novo, ou seja, representante de um governo contrário às ideias liberalistas que ele outrora defendia. Tal contradição reitera o que diz Bobbio: nem sempre os partidos liberais desenvolveram uma política coerente com princípios liberais.¹³²

Como vimos, a entrada de Antônio Carlos — e de Francisco Campos — na política não foi casual, isto é, compôs um plano das elites mineiras; logo, é provável que seu governo tentava suprir, sobretudo, as necessidades dessas elites. Vejamos se suas propostas políticas educacionais oferecem elementos que confirmam essa probabilidade.

2.7 Projetos políticos e a educação para Minas Gerais (1926–30)

O quadro político brasileiro, sobretudo em Minas Gerais, era complexo, pois as oligarquias estaduais lançavam mão de estratégias mais espúrias para conservar privilégios. Por isso, nossa análise dos projetos políticos e educacionais para esse estado recorre às ideias de Maquiavel expostas em *O príncipe*; obra onde ele analisa uma cidade italiana e reflete, com base na realidade política da época, como deveria ser o comportamento e a postura “ética” para conquistar e preservar o poder. Encontramos aí “ensinamentos” sobre como governar o Estado e conservá-lo, mesmo que se trate de contextos históricos distintos: a Europa do século XVI, o Brasil do século XX.

¹³¹ NAGLE, 2001, p. 311.

¹³² Cf. BOBBIO, 1991.

Para Maquiavel,¹³³ há dois meios para se tornar “príncipe”: o valor ou a fortuna; ou o indivíduo se torna político pela competência, ou porque pertence a uma parcela da sociedade de nível econômico elevado. No caso dos políticos de Antônio Carlos e Francisco Campos, vimos que eram oriundos da elite mineira, tinham grandes representantes da política no país nas raízes familiares e tiveram educação acadêmica (formadora de uma elite cultural e científica visando à política, instância em que poderiam dominar aos poucos, de tal forma que a influência sobre a massa ficaria mais fácil). Além de origens e ligações sociais elitistas, dominavam um saber socialmente valorizado — o jurídico. Assim, puderam se projetar na política sem dificuldade. Essa visão elitista implicava não só respeitar a hierarquia social, herdada ou adquirida, mas também teorizar a política como competência: a arte de governar se relaciona com o saber científico.¹³⁴ Assim, a vida desses dois políticos e suas ações permitem afirmar que receberam da fortuna e do status elitistas benefícios para exercer a política; do contrário, suas qualidades pessoais teriam apagado.

Maquiavel¹³⁵ diz que existem várias formas de se manter no poder: fortuna, influência, competência, amizade, favor do povo (principado civil) ou ajuda de entidades religiosas (principado eclesiástico). Com efeito, a análise dos discursos presidenciais mostra que Antônio Carlos e Francisco Campos usaram esses artifícios para permanecer no poder. O primeiro teve a seu lado políticos e intelectuais que o ajudaram a construir seu projeto político mineiro, sendo um deles seu secretário do Interior. Maquiavel¹³⁶ afirma ainda que o sucesso de um principado requer que em seu governo esteja um príncipe apoiado por ministros, isto é, servos que exercem seu cargo só por graça e concessão do senhor. Em suas palavras,

Não é de pequena importância para um “príncipe” a escolha dos seus ministros, os quais são bons ou não segundo a prudência daquele. E a primeira conjectura que se faz, a respeito das qualidades de inteligência de um príncipe, repousa na observação dos homens que ele tem ao seu redor. Quando estes são competentes e fiéis, pode-se reputá-lo sábio, porque soube reconhecer as qualidades daqueles e mantê-los fiéis.¹³⁷

Esse pensador sugere que seria fraco o governo que só governasse pela vontade de um homem apenas e que, em (quase) todas as épocas, os governantes parecem querer se apropriar das representações do fenômeno político propostas pelos intelectuais. Com efeito, na condição de intelectual, Campos se projetou no governo de Andrada não só como autor da reforma do

¹³³ Cf. MACHIAVELLI, Nicolò. **O príncipe**. Escritos Políticos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

¹³⁴ Cf. PÉCAUT, 1990.

¹³⁵ Cf. MACHIAVELLI, 1979.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 97.

ensino mineiro; também como articulador dos discursos presidenciais referentes à educação, cuja análise exige consciência de que, mesmo que fossem assinados e proferidos pelo presidente, sua articulação cabia a pessoas que estavam nos bastidores do cenário montado.

Compreender a atuação de Campos nesse governo como político e intelectual pode ser mais fácil se entendermos antes como os intelectuais desse período eram definidos. Pécaut¹³⁸ nos ajuda a interpretar a atuação política dos intelectuais brasileiros. Segundo esse autor, supondo-se detentores de um saber que os capacitava a solucionar problemas mais graves da sociedade, muitos intelectuais forjaram de si mesmos uma imagem privilegiada. Sob a alegação de que havia um povo ignorante, estruturas sociais desarticuladas ou classes ainda em formação, muitas vezes assumiam a posição de protagonistas centrais no processo histórico do país, visto que, por participarem de uma elite dirigente, acreditavam ter acesso especial à “realidade brasileira”. Sob o pretexto de conhecer melhor do que ninguém os mecanismos sociais e os interesses profundos dos diferentes grupos, sua tendência foi se posicionar como mediadores indispensáveis às classes e se projetar acima da sociedade.

Ainda segundo Pécaut, mesmo que em grande parte dos estados tais intelectuais se defrontassem com partidos inclinados a monopolizar a representação regional, isso não era entrave para que atuassem em seus quadros políticos e tomassem parte ativa na política local.

Em Minas Gerais — que se vangloria de uma cultura política privilegiando a modernização, a estabilidade e a conciliação — o jurista Francisco Campos ocupava, antes da Revolução de 1930, a função de Secretário do Interior. Consumada a revolução, foi sucedido por Gustavo Capanema, que começara sua carreira como professor numa Escola Normal, e chegaria, alguns anos depois, ao posto chave de ministro da Educação do Estado Novo. Escritores como Carlos Drummond de Andrade e Martins de Almeida exaltavam em “A Revista”, publicada em Belo Horizonte, um regionalismo que, no caso, constituía apenas uma manifestação de nacionalismo. [...] Estes exemplos mostram que os intelectuais, no final dos anos 20, manifestavam a vontade de participar diretamente nas lutas políticas.¹³⁹

Para esse autor, os intelectuais eram frequentemente originários de famílias oligárquicas em decadência que, temendo perder o status e o antigo estilo de vida das camadas ditas cultas, projetaram-se no campo político e passaram a reconhecer a necessidade de uma profissionalização. O emprego político era a oportunidade de se tornarem pessoas públicas, e a participação nos debates mais atuais faria que se tornassem defensores de um poder forte; era uma estratégia para preservar suas posições nas elites dirigentes. Essa estratégia foi especialmente marcante logo após a passagem do Império para a República,

¹³⁸ Cf. PÉCAUT, 1990.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 58.

quando começou haver uma adesão voluntária de políticos e intelectuais às causas populares; professavam sem cessar a urgência de um “projeto nacional”. Diversamente, sucessivas gerações de intelectuais e políticos brasileiros invocaram a “realidade nacional” e buscaram, mediante intervenções políticas, construir outra sociedade. Antônio Carlos e Francisco Campos não ficaram alheios a essa situação e acreditavam que o viés para suprir as demandas da sociedade e contribuir para a construção de um “projeto nacional” era o da educação.

No Brasil dos anos de 1920, os projetos dos intelectuais eram inseparáveis da vontade de contribuir para fundamentar a esfera cultural e política de uma forma diferente; tudo estava em jogo ao mesmo tempo. Instituição nenhuma escapou à necessidade de assumir uma nova legitimidade: Igreja, Exército, Estado, escola... A intervenção política dos intelectuais se inseriu numa conjuntura de recriação institucional.¹⁴⁰ Para Pécaut,¹⁴¹ os intelectuais pretendiam, mais intensamente na década de 1920, fabricar, com base em elementos vários, instituições que permitissem a formação do social e do cidadão; para isso, buscavam instituições que correspondessem à “realidade nacional”. Para ser eficaz, a iniciativa política deveria se ajustar às circunstâncias, pois essa realidade serviu como fundamento político. Nessa lógica, ao defender a reforma da educação mineira, Campos agregou ao seu projeto um discurso que o Brasil fazia sobre si mesmo e se pôs numa posição de intelectual ocupado com a constituição da nação pela reforma do ensino mineiro.

No Brasil, porém, de acordo com Pécaut,¹⁴² esse engajamento nas causas populares souou singularmente falso: os intelectuais não se desvencilharam de sua condição de burgueses, pois na maioria das vezes eram parte de uma elite da qual não desvinculavam seus interesses individuais. Mais que isso, não agiam a fim de seguir ditames morais ou então para “[...] fazer prevalecer valores de justiça. Apenas o faziam porque o intelectual tinha de estar à altura da construção da nação, portador que era da identidade nacional e, além disso, detentor do saber relativo às leis da evolução histórica”.¹⁴³

Os intelectuais brasileiros se entregaram à ação política sem hesitar. É como se tivessem qualificação especial para fazê-lo. Em muitas ocasiões, tornaram-se protagonistas políticos centrais, a exemplo de Francisco Campos. Pécaut¹⁴⁴ mostra que a realidade brasileira oferecia boas razões para que os intelectuais justificassem sua presença na política. Ele cita

¹⁴⁰ PÉCAUT, 1990.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 6.

¹⁴⁴ PÉCAUT, 1990.

três motivos que acredita ser pertinentes: 1) um povo ignorante e classes sociais em formação — crentes de que seu conhecimento os superpunha ao povo, os intelectuais poderiam estar à frente de seus contemporâneos; 2) admitindo-se a ignorância do povo, era fácil inculcar ideologias — como a nação já existia, aos intelectuais restava organizá-la; 3) a ideologia lhes permitia ser elite, quando necessário, ou povo, quando conveniente.

Nesse contexto, cabe indagar: quais seriam os interesses políticos predominantes nos discursos proferidos por Antônio Carlos e elaborados por Francisco Campos? Eram de alcance imediato ou mais geral? Respondiam a exigências mais profundas que não as derivadas das paixões do momento? Responder a essas indagações supõe saber como era a Minas Gerais dos anos de 1920.

Wirth¹⁴⁵ caracteriza esse estado como, à época, líder econômico, demográfico e político na federação — até 1920, era o mais populoso; foi ultrapassado por São Paulo e teve declínio populacional graças à migração motivada pelo conservadorismo, que mantinha uma estabilidade social forte — a economia mineira não era diversificada como paulista, que prometia oportunidades variadas. Algumas localidades em Minas eram tidas como pouco saudáveis por causa de doenças epidêmicas, o que sugere que a saúde pública era precária; assim como a educação pública — prova disso era a taxa de analfabetismo: alta. Esses fatores iam contra a ilusão de progresso e modernização, além de estimularem a migração, irrefutável até para os mais otimistas. A falta de mão de obra fez que os fazendeiros cobrassem das autoridades locais uma solução para o que chamavam de vadiagem: para eles, era responsabilidade da sociedade pôr os miseráveis sob regime de trabalho fixo, modificando seus hábitos grosseiros. Era preciso melhorar as condições do estado.

A economia mineira se baseava na produção agrícola, pecuária e industrial bruta. O café era o produto de exportação mais valioso, suporte orçamentário, razão por que o estado dominou a política na maior parte da República velha. A pecuária era o segundo setor de exportação — Minas possuía o maior rebanho do país. O complexo industrial ainda engatinhava, isto é, voltava-se aos mercados locais e empregava poucas pessoas, embora nesse período a indústria têxtil e alimentícia crescesse. Contudo, a produção cafeeira era irregular e inadequada, graças à renda per capita baixa, à pouca produtividade e à falta de crédito. Além disso, o sistema inadequado de transportes e a economia baseada nas relações econômicas firmadas com São Paulo e Rio Grande do Sul criavam uma relação quase

¹⁴⁵ Cf. WIRTH, 1982.

neocolonial com esses estados. E mais, o transporte interno precário reforçava a dependência de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

Assim, além de estradas de ferro para transportar o progresso e a prosperidade do estado, era necessário estimular o mercado interno, para que fosse possível gerar mais renda no interior e anular a dependência quase colonial de outros estados. As ferrovias — diz Wirth¹⁴⁶ — tiveram duas fases de desenvolvimento: a de 1870–1900, quando não foram extensivas, isto é, não trouxeram muitas mudanças; e a de 1900–30, que ajudou a desenvolver redes ferroviárias extensas e rodoviárias. Porém, mesmo com ferrovias e rodovias, a integração no estado ainda era deficiente.

Nas formulações dos projetos políticos da época, algumas constatações se mesclaram, a exemplo da relação entre analfabetismo e mercado desorganizado. Antônio Carlos e Francisco Campos tentaram suprir essas necessidades — criadas, sobretudo, pela elite que montou seu programa de governo para acelerar o desenvolvimento e a modernização de Minas Gerais. Nesse momento, os republicanos viam a educação como prioridade e meio principal para chegar ao progresso. Assim, a reforma da educação e seus investimentos encontravam numerosos argumentos no contexto nacional — os quais mostram que as novas ideias educacionais resultavam de um sentimento geral de crise. Uma vez alçados ao poder, esses dois políticos transformaram a realidade/contexto criada pela elite mineira em linguagem oficial: o assunto educação permeou todos os discursos presidenciais proferidos por Antônio Carlos em 1927/28/29/30. O discurso que menciona estatísticas relativas ao aumento substancial do número de escolas exemplifica bem essa presença:

Convergi para a educação publica toda a minha atenção. Fiz della a preocupação dominante do meu governo. Concentrei nella o melhor dos meus esforços. Reformei o ensino normal e primario. Fundei dezenove escolas normaes e refundi, de todo em todo, as duas unicas escolas normaes officiaes existentes. Criei e installei 3.662 escolas primarias, o que quer dizer que foram multiplicadas por tres as escolas que encontrei. Fundei e installei quatro gymnasios.¹⁴⁷

Não há dúvida de que o governo de Antônio Carlos priorizou o desenvolvimento da educação. No dizer de Peixoto:

¹⁴⁶ WIRTH, 1982.

¹⁴⁷ MINAS GERAIS. Mensagem presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário em 1930. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** — mensagens presidenciais de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6, gaveta B1.

O trabalho de Antônio Carlos em prol da educação em Minas foi de tal forma que seu nome foi, não raras vezes, mitificado por professores e estudantes, é que além da melhoria da qualidade de ensino, enfaticamente lembrada por Francisco Campos, ou, Chico ciência, como os amigos gostavam de chamá-lo, a expansão das oportunidades escolares foi substantiva.¹⁴⁸

Todavia, essa prioridade merece uma reflexão que permita entender mais a opção de progresso via educação. Para tanto, recorreremos a Dahlberg,¹⁴⁹ cuja opinião é de que, à medida que o contexto econômico assumia as rédeas, políticos e líderes empresariais que antes mostravam desinteresse pela educação começaram a expressar preocupação e prontidão para agir. Ante a industrialização e a urbanização crescente, preocuparam-se com a produtividade econômica. Nesse clima, serviços de cuidado e a difusão de um ensino primário de qualidade foram defendidos segundo a lógica da relação custo–benefício para manter uma força de trabalho estável e qualificada (via difusão maciça da educação) e preparando essa força de trabalho para o futuro.

A presença de um ideal de modernização se mostra na introdução dos fundamentos da escola nova a reforma de Campos.

A par das reformas operadas, nos últimos anos, na instrução primária na Alemanha, na Austria, nos Estados Unidos e na Belgica, o Governo nellas procurou a orientação geral e o espírito que deveriam presidir á remodelação das nossas instituições de ensino. [...] Tendo em consideração que o processo Decroly satisfaz plenamente aos objectivos visados pela reforma, foi instituido, a título de experiência, nos grupos escolares, o ensino de noções de cousas por aquelle processo, como passo inicial ou como oportunidade a que com elle se familiarize o espírito dos professores. Egalemente a título de experiência, foram organizadas na Capitál duas classes Decroly, em que todo o ensino primário se está fazendo pelo processo dos centros de interesse.¹⁵⁰

Os princípios escolanovistas eram vistos como símbolo da modernidade educacional naquele momento. Mas é provável que uma teoria estrangeira dessa natureza num país cuja realidade diferia da de países como Alemanha, Estados Unidos e Bélgica não se adaptaria ao solo brasileiro. Segundo Ortiz,¹⁵¹ a penetração de ideias estrangeiras no Brasil ocorre entre os intelectuais: a escolha de escritores estrangeiros se traduzia em consumo passivo de teorias estrangeiras. Nas palavras desse autor, buscava-se a identidade nacional copiando-se o

¹⁴⁸ PEIXOTO, 1983, p. 307, p. 313.

¹⁴⁹ Cf. DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹⁵⁰ MINAS GERAIS. Mensagem presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário em 1928. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** — mensagens presidenciais de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6, gaveta B1.

¹⁵¹ Cf. ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

estrangeiro; “Talvez por sermos um país de terceiro mundo, colonizados, aprendemos sempre a copiar. Na medida em que o colonizado é educado pelo colonizador tende-se que aquele procura imitá-lo”.¹⁵² Nesse processo de “copiar” ideias estrangeiras, desconsideravam as peculiaridades, a geografia, o povo e a identidade brasileiros; o resultado era uma cultura alienada, importada de outros países. Ortiz afirma que a imitação do estrangeiro teria contribuído para o florescimento de uma miopia nacional, para a formação de população alienada, incapaz de analisar e compreender a realidade nacional. Diz ele: “[...] a história brasileira foi construída por manifestações túbias e inseguras da elite intelectual”, pois uma sociedade que vive parasiticamente de outras tende a degenerar, involuir.”¹⁵³

Pécaut corrobora esse pensamento. Para ele, a década de 1920 pode ser caracterizada pela ilusão de chegar à modernidade por imitação de modelos estrangeiros, ou seja, pela aposição de obstáculos à afirmação nacional. “A ‘importação’ de idéias não é — ou não é somente — a negação da ‘realidade’; é também a adesão à sucessão ilimitada e não-controlada das imagens do real e o gosto pela encenação política.”¹⁵⁴ Nessa onda de importação de ideias, postas em prática numa sociedade que jamais teve certeza de ser inteiramente sociedade e que atravessava um momento de crise, era quase impossível uma contribuição válida para a educação brasileira.

Os discursos presidenciais de Antônio Carlos mostram vínculo entre seu projeto político e a modernização de Minas Gerais, também, na ausência de benfeitorias e discussões sobre a educação rural, mesmo que o estado fosse classificado como terceiro em termos de valor de propriedades rurais — estava atrás de São Paulo e Rio Grande do Sul. Em toda a reforma Francisco Campos houve *uma* modificação no ensino rural:

Até á reforma, o curso nas escolas ruraes era apenas de dois annos. Era tempo escasso, mesmo para a simples desanalfabetização. Sendo ruraes, no seu maior numero, as escolas existentes, é claro que, dada a escassez do tempo de duração do curso, ficavam os centros ruraes, e, por conseguinte, grande parte da população mineira, privados de instrucção satisfactoria, em relação com as exigencias do meio, crescentes á medida que se vão intensificando as relações de commercio e as actividades da vida publica, e exactamente nos centros em que, á falta de outros estabelecimentos de ensino, constituem as escolas publicas primarias os unicos instrumentos de civilização e de cultura. Attendendo a essas considerações, o curso nas escolas ruraes passou a ser de tres annos, o que, certamente, contribuirá para melhorar o ensino.¹⁵⁵

¹⁵² ORTIZ, 2003, p. 25

¹⁵³ *Ibidem*, p. 92.

¹⁵⁴ Cf. PÉCAUT, 1990, p. 92.

¹⁵⁵ MINAS GERAIS, 1928.

Essa escassez de modificações no ensino rural — diga-se, o descaso com a educação do campo — pode ser explicada pela representação de atraso relativa ao meio rural construída e apropriada pela sociedade. À época, o modo de vida campesino deveria ser visto como atraso e tradição, isto é, antítese do modo de vida urbano, relacionado com progresso e modernidade.

Embora a classe rural fosse numerosa, o impulso para a modernização excluía esta camada social, visto que a vida rural se torna símbolo de atraso, assim a cidade tinha representantes próprio com exclusão do interior, por essa via assegurava ainda mais o poder conservador, ao mesmo tempo que facultava a representação do elemento modernizante e reformador escapando a imobilismo.¹⁵⁶

O meio rural era desprestigiado — e as escolas aí instaladas deram o tom do desprestígio. Numa época em que a população rural predominava, esta era posta em segundo plano, pois o campo deveria ser identificado como lugar de ignorância, limitação. Ortiz¹⁵⁷ se refere à ideia de cidade como representação do moderno e o campo, do tradicional. Segundo ele, há uma polaridade clara entre tradição e modernização no contraste que se constrói entre São Paulo — “locomotiva”, “cidade”, onde o paulista é “burguês”, “industrial”, tem gosto pelo trabalho e pelas realizações técnicas e econômicas — e o Nordeste — “terra”, “campo”, cujos habitantes gostam da terra e são tradicionais. Espremida entre o pensamento conservador e a questão nacional, tal como havia sido posta, a modernização foi assumida como valor em si, diga-se, sem ser questionada. Ao ser articulada com a educação que deveria levar à democratização no país sem questionamentos mais sistemáticos, ela só ajudou a encobrir problemas mais profundos de uma sociedade cuja população habitava, em sua maioria, o meio rural.

Foi com esse pensamento pró-modernidade que Antônio Carlos e Francisco Campos investiram, também, no ensino superior, embora o investimento tenha sido quase imperceptível. Isso porque a década de 1920 herdou do decênio anterior a preocupação com a difusão do ensino primário, o que resultou em certo descaso por problemas educacionais de outra ordem, a exemplo da escola secundária e superior, que ficaram em prejuízo. Nagle¹⁵⁸ afirma que havia descontentamento na “elite nacional”, que buscava uma formação superior; logo, era necessário agradá-la.

¹⁵⁶ Cf. PAIM, 1984.

¹⁵⁷ ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

¹⁵⁸ Cf. NAGLE, 2001.

A criação de universidade oficial no Brasil vinha se arrastando há muito tempo. Foi nos fins do período imperial que a questão da universidade brasileira se apresentou, pela primeira vez, de maneira intensa e ampla, com tendência a radicalizar-se em diversos modelos que então serviriam para angariar adeptos entre os intelectuais e homens públicos da época.¹⁵⁹

Noutros termos, havia um esforço para formar uma elite de cultura e ciência capaz de governar o país, e a universidade seria onde tal formação ocorreria e, também, um símbolo de modernidade. Não alheios a essa demanda, Campos e Andrada criaram a Universidade de Minas Gerais.

A lei n. 956, de 7 de setembro de 1927, criou a Universidade de Minas Geraes. A mesma lei auctorizou o Governo a constituir patrimonios, cujos rendimentos, respectivamente, de 200:000\$000, 350:000\$, 600:000\$000 e 50:000\$000, auxiliem a manutenção da Faculdade de Direito, da Escola de Engenharia, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Odontologia e Pharmacia de Bello Horizonte, que se reuniram para constituir a Universidade de Minas Geraes. O decreto n. 7.921, de 22 de setembro do mesmo anno, approvou o Regulamento da Universidade, que, considerada fundação, com personalidade jurídica de direito privado, objectiva o desenvolvimento dos institutos que lhe são incorporados, o estímulo da cultura científica, o aperfeiçoamento do ensino e, em summa, o engrandecimento intellectual e moral do Estado de Minas e do Brasil.¹⁶⁰

A sede da universidade seria na Faculdade de Direito, cuja influência na formação da intelectualidade e da política mineira era tal, que o primeiro reitor foi seu então diretor Francisco Mendes Pimentel. Eis como Wirth se refere a essa influência:

Essas faculdades estaduais legitimizaram a nova ordem com uma aura de cultura acadêmica. Os professores passavam facilmente para cargos políticos e administrativos importantes e os alunos tinham esperanças de subir rapidamente, uma vez de posse de seus certificados de bacharéis e doutores. [...] A classe média via nos diplomas a marca de um homem instruído. [...] O acesso aos corredores do poder era muito mais fácil para aquele que portava o anel de rubi do advogado e reforçado pelo companheirismo dos colegas de mesmo *status*.¹⁶¹

Assim, a criação dessa universidade pode ser vista como parte do programa de transformações políticas mediante a constituição de novas elites. Mais que isso, reforça uma separação: para a elite, além de escolas normais para alimentar os valores humanistas ocidentais e escolas secundárias, havia as de ensino superior; para a massa, só o ensino primário. Disso se pode deduzir que o governo mineiro de então supria uma demanda social

¹⁵⁹ NAGLE, 2001, p. 168.

¹⁶⁰ MINAS GERAIS, 1928.

¹⁶¹ Cf. WIRTH, 1982, p. 139.

— ampliação do ensino primário — para agradar a massa, tida como garantia de votos, clientela fixa; porém, como membros de famílias ilustres que respeitavam as hierarquias da inteligência, Antônio Carlos e Francisco Campos, obcecados pelo status e lutando para que o ensino se ampliasse em sentido inverso, não ficaram alheios à expansão do ensino superior, reservando assim o espaço que lhe é destinado.

Também merece ser mencionada a busca pela união entre povo e massa em prol da administração pública. Como afirmou Maquiavel,¹⁶² manter-se no poder exigia apoio do povo. Assim, alguns laços deveriam ser firmados com grupos sociais diversos, pois eram recursos que permitiriam aumentar a influência do governo de Antônio Carlos. Uma estratégia para isso foi convocar os professores do estado a participarem do Congresso de Ensino Primário.

Atendendo a convocação do governo, reuniu-se, nesta Capital, em maio próximo findo, o Congresso de Ensino Primário, cujas luzes, devendo provir de pessoal experimentado, pareceram úteis à administração, para o fim da reforma que planejo, e já exposta, em linhas gerais, por mim e pelo Secretário do Interior, em vários documentos públicos. As resoluções do congresso, em sua maioria merecedoras de acatamento, terão o devido apreço na elaboração do regulamento que, sobre esse importante assunto, será, dentro em pouco, expedido.¹⁶³

A intenção do congresso parece ser divulgar novas ideias educacionais que deixariam de pertencer aos idealizadores, aos intérpretes, para pertencer à massa popular de modo a cooptá-la à defesa do projeto político. Isso porque

O nível de solidariedade é maior quando o povo participa do governo. Homens em liberdade identificam-se com os negócios do seu Estado e o defendem como coisa sua. [...] Um povo dócil e aterrorizado não seria capaz de encontrar forças e motivação para conquistar o mundo. Numa nação não corrompida, onde as instituições mantêm pela educação e pelo exemplo as virtudes cívicas, os cidadãos sobrepõem os interesses gerais aos particulares.¹⁶⁴

Como o povo não deseja ser governado nem oprimido pelos grandes, é preciso que os políticos conquistem sua amizade; do contrário, fracassarão. Um político prudente deve cogitar fazer sempre o necessário ao povo para que este precise do Estado, pois assim lhe será sempre fiel. Assim, mediante o investimento na educação para a massa e o reconhecimento da

¹⁶² Cf. MACHIAVELLI, 1979.

¹⁶³ MINAS GERAIS. Mensagem presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário em 1927b. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** — mensagens presidenciais de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6, gaveta B1.

¹⁶⁴ Cf. MACHIAVELLI, 1979, p. XX

importância do professor para a efetivação da reforma educacional em Minas, Antônio Carlos e Francisco Campos conseguiram ter a seu lado um grande apoio para divulgar seu projeto político.

2.8 À guisa de síntese

Essa análise dos discursos presidenciais permite perceber que foram aperfeiçoados para incorporar o componente modernizador. Se o ideal nacional era concretizar a modernização da sociedade via educação, não se pode dizer que tal ideal não fosse algo utópico. “Cuidar” da educação tinha o sentido implícito de fazer a maioria — a massa — aderir ao regime republicano, tal foi no Brasil o esquema proposto por este governo (buscar a adesão da maioria da população aos novos princípios postos pelo novo regime, dentre os quais, a industrialização, a ordem, a democracia aparente através do voto etc.). Era necessária a projeção de Francisco Campos e Antônio Carlos na elite política nacional, e isso dependia de um trabalho político prévio, realizado em Minas Gerais na década de 1920. Através do projeto político desenvolvido e da dimensão alcançada via reforma educacional, ambos se projetaram como homens de prestígio na intelectualidade e na elite dirigente, a ponto de ocupar posição de destaque. Uma doutrina política coerentemente elaborada fez que suas ideias — embora singulares naquele momento — tivessem um grande futuro no cenário nacional. Esses políticos foram seduzidos precisamente pelas circunstâncias: era necessário agradar a maioria da população, e isso foi feito pela difusão do ensino primário, de alcance imediato; a modernização contida nos postulados da escola nova foi só uma resposta a exigências nascidas de paixões do momento.

Campos e Andrada não lograram modernizar nem democratizar o estado em seu conjunto; a modernização como processo político tinha entraves sérios, dos quais — diria Paim¹⁶⁵ — o maior era a formação de “oligarquias políticas”, ou seja, famílias que detinham o poder e que buscavam, antes de modernizar o país para democratizá-lo, proteger seus bens e aumentá-los. Por isso, convém analisar as leis e os decretos relacionados à educação expedidos governo Antônio Carlos para identificar quais foram às mudanças substanciais e as influências liberais que a Reforma Educacional Francisco Campos, através dos postulados da escola nova, trouxe para a evolução do ensino mineiro.

¹⁶⁵ Cf. PAIM, 1984.

Capítulo 3

DO PROJETO LIBERAL AOS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DA ESCOLA NOVA: PERSPECTIVAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DE FRANCISCO CAMPOS

3.1 Considerações iniciais

Das muitas especificidades educacionais de Minas Gerais, a presença do movimento da escola nova exigiu um estudo aprofundado e mais denso, pois a Reforma Educacional Francisco Campos incorporou os ideais desse movimento em sua tentativa de contribuir para a modernização do país. Recorremos a leis e decretos educacionais expedidos no governo de Antônio Carlos (1926–30), cujo secretário do Interior era Francisco Campos, a fim de reconhecer indícios do ideário escolanovista e das mudanças que essa reforma fez na educação mineira na primeira metade do século XX. Dado o escopo desta pesquisa, limitamos este estudo às escolas primária e normal: primeiramente, porque as mudanças educacionais de mais impacto durante esse governo ocorreram nesses dois níveis; em segundo lugar, estes são responsabilidade dos estados.

Não duvidamos da ideia de que a educação tende a se ajustar às mudanças e necessidades das sociedades de cada época, as quais produzem novas formas de educação cuja organização escolar — diria Lourenço Filho¹⁶⁶ — revela problemas nas formas de trabalhar e nas transformações. Para nós, é aí que podemos ver mais nitidamente as novas situações e os novos fins da educação percebidos como desejáveis.¹⁶⁷ Em Minas Gerais, a necessidade de mudanças educacionais foi defendida por Francisco Campos na década de 1920, como se lê nesta passagem de um discurso seu que mostra o contexto em que o movimento escolanovista ganhou corpo e penetrou na reforma:

A escola primária como instrumento de educação, tal o postulado sobre a qual v. excia. anunciou, deveria descançar a *reconstrução* do aparelhamento do ensino publico em Minas. Este o princípio que norteou a *reforma* que hoje tenho a honra de propor á consideração de v. excia.¹⁶⁸

¹⁶⁶ LOURENÇO FILHO, 1964.

¹⁶⁷ Desejáveis nesse momento a uma elite política que usava a educação para modernizar Minas Gerais.

¹⁶⁸ CAMPOS, 1930, p. 11; grifo nosso.

3.2 Princípios educacionais da escola nova

Como se lê em Lourenço Filho, a esse movimento subjaziam formas distintas de ver a educação e o educando. Afinal, a escola nova

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças, da vida social.¹⁶⁹

Com essa visão múltipla e mais dinâmica, o movimento buscava criticar o ensino tradicional associado a sistemas fechados de conceitos estáticos, prontos e acabados. Por exemplo, aprender na escola tradicional era aprender a ler, a escrever e a calcular, tendo a memorização como procedimento didático elementar, que não levava à compreensão do conteúdo; o castigo físico era a ordem geral para disciplinar e organizar as classes e as salas de aula. Enquanto o movimento escolanovista sugeria que a escola tinha de desenvolver o espírito crítico e a atitude criadora do educando. Ideias como essas deram lastro conceitual e teórico aos raciocínios e argumentos de Campos, como se pode ler nesta passagem:

Os programmas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua *organização em torno dos centros de interesse da criança*, de maneira *que o ensino não seja uma memorização de factos e de dados desconexos, mas a compreensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das lições, experiências e problemas, e mais ainda, que os temas das lições devem ser tirados, sempre que possível da vida ordinária e expostos em termos da experiência infantil.*¹⁷⁰

As frases grifadas nessa passagem nos parecem indicar uma atenção maior à criança educanda, pois seus interesses passam a ser o centro de que deve partir a organização escolar; assim como sua experiência passou a ser a medida para a construção e exposição de conteúdos. Essa centralidade que as palavras de Campos sugerem deixa entrever a presença de conhecimentos da biologia e psicologia na escola, mas como base para ampliar o conhecimento sobre a criança escolar e anular a cisão entre dimensão biológica e dimensão psicológica — própria do ensino tradicional — e a subordinação do conhecimento das

¹⁶⁹ LOURENÇO FILHO, 1964, p. 17.

¹⁷⁰ CAMPOS, 1930, p. 20; grifo nosso.

crianças ao parâmetro dos adultos — como se todas as capacidades mentais do adulto fossem comuns a qualquer criança.

Novas ideias sobre as capacidades humanas trouxeram novos modelos de educação que começavam a ser ensaiados nas escolas. Muitas vieram de estudos da biologia, sobre crescimento, maturação, adaptação, contingente hereditário, condicionamento endócrino e nervoso das crianças — noções úteis a uma compreensão mais aprofundada da criança como ser em crescimento (processo evolutivo); e sobre a preservação da saúde na escola — e pela ação da escola —, a importância do exercício físico ao desenvolvimento da criança — em pé de igualdade com a educação intelectual —, a busca de normalidade de crescimento, a puericultura (hábitos saudáveis), a nova mentalidade de proteção da criança e a compreensão de crianças cujo desenvolvimento biológico era visto como anormal. Lourenço Filho¹⁷¹ destaca que a biologia permitiu dar os primeiros passos seguros rumo à construção de um saber amplo e objetivo da criança. Porém, levou à implantação de uma atitude técnica na ação educativa.

A força dessas ideias era tal que fez Campos¹⁷² criar a cadeira de Biologia e Higiene no curso de formação de professores sob o argumento de que:

O estudo da biologia humana e de hygiene não podia deixar de integrar-se, como disciplina autônoma, no curso destinado á formação do professorado primário. A influencia dos pontos de vista biológicos sobre a educação, a necessidade do conhecimento das formas que actuan no crescimento physico e mental das creanças, dos fatores organicos que determinam as suas reacções, que o ensino da biologia humana não podia deixar de constituir uma parte das mais importantes do curso normal graduado.¹⁷³

Também a psicologia contribuiu para a renovação escolar, com técnicas educacionais que modificavam o comportamento e a experiência do educando; as quais Campos acatou, do contrário não teria criado a cadeira de Psicologia Educacional no curso normal — para ele, isso “[...] representa uma necessidade imperiosa, cuja satisfação vem integrar o curso normal de uma disciplina indispensável á formação da mentalidade do professor primário”.¹⁷⁴ As contribuições da psicologia se manifestaram na divisão das fases da infância, isto é, no papel dos fatores culturais para a evolução psicológica, e no conhecimento das variações psicológicas individuais, da interação do indivíduo com o ambiente e das relações entre

¹⁷¹ LOURENÇO FILHO, 1964.

¹⁷² CAMPOS, 1930.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 51.

¹⁷⁴ *Ibidem*, p. 52.

peças e entre grupos. Ela reforçou a constatação de que as crianças ensaiam um papel social idêntico ao de quem as rodeia.

Assim, Francisco Campos defendia que, numa reforma, a psicologia poderia ajudar a entender mais amplamente as novas conquistas das técnicas pedagógicas. Em suas palavras,

[...] a psychologia, não apenas a psychologia geral, mas a psychologia educacional, constitui parte indispensável ao equipamento intellectual do professor primário. Certamente, com Ella, os que forem providos de dons especiaes, terão, com esses dons accrescidos pela sciencia e aquelles que forem cegos da intuição terão, com Ella, de certo modo, supprida a sua cegueira.¹⁷⁵

Lourenço filho afirma que muitos educadores de vários países passaram a considerar, mais vivamente desde as últimas décadas do século XX, novos problemas educacionais a fim de resolvê-los com base em descobertas então recentes sobre o desenvolvimento da criança. “Outros experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *escola nova*, no sentido de escola diferente das que existissem.”¹⁷⁶ Esse movimento de renovação escolar representou um esforço enorme para um ajustamento às novas circunstâncias, porque afetou o estado de coisas da educação em países europeus e nos Estados Unidos. Não é o que sugere Francisco Campos na passagem a seguir?

[...] esse movimento largo, immenso, de contornos ainda nao accentuadamente definidos, que, neste momento, na Allemanha, na Inglaterra, na Belgica, na Suissa, nos Estados Unidos, entra pelas portas das escola a dentro, pertubando a sua ordem, e pratica, os seus processos, o seu mecanismo, os seus habitos, a sua paz, a sua preguiça exigindo-lhes que se adaptem ás necessidades do mundo contemporaneo, aos imperativos de sua sciencia, da sua industria, do seu trabalho e da sua cultura.¹⁷⁷

Segundo Valdemarim,¹⁷⁸ a mudança acelerada é própria da modernidade. E no século XX a pedagogia da escola nova se apresentou rapidamente como sistema conceitual para discutir a função social do conhecimento, da educação e da escola; além de defender uma aproximação da escola com a vida, numa tendência que via o aluno como agente de seu aprendizado e a escola como local de respeito às individualidades — mas apropriado ao desenvolvimento integral do educando. Ainda segundo essa autora, unir educação à vida

¹⁷⁵ CAMPOS, 1930, p. 62.

¹⁷⁶ LOURENÇO FILHO, 1964, p. 17.

¹⁷⁷ CAMPOS, 1930, p. 60.

¹⁷⁸ VALDEMARIM, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

significa criar condições para que o homem desenvolva atributos naturais e apostar na educação como possibilidade de transformação social.

Essa aproximação entre escola e vida foi defendida na reforma Francisco Campos nestes termos:

Alargando, assim, o objectivo do ensino primário, impunha-se uma reconstrução do edifício em moldes apropriados aos horizontes e perspectivas a serem delle descortinados, ampliando-lhe as dimensões na proporção do quadro em que devia ser inserido e rasgando-lhe nos muros novas portas de comunicação com o mundo exterior, de maneira que a escola se mantenha em contacto com a vida, de que deve ser um prolongamento e uma projecção, si a escola aspira, effectivamente, a ser, não uma estufa destinada á cultura artificial da intelligencia infantil, mas um laboratório em que os problemas, utilidades e valores da vida ordinária sejam postos nos mesmos termos em que se traduzem na vida commum, apenas com mais clareza, ordem e concisão.¹⁷⁹

Segundo Cambi,¹⁸⁰ assim como outros marcos representativos da modernidade, tais como as revoluções Francesa (1789) e Industrial (1750) e a revolta das massas trabalhadoras, o movimento da escola nova se vinculou à modernização — não só escolar; também da sociedade, pois revelou a distinção entre objetivos educacionais e objetivos sociais da escola.

A Escola Nova é parte da contemporaneidade, ou seja, da época convencionalmente chamada de contemporânea a partir de 1789, quando a educação torna-se cada vez mais importante como núcleo mediador da vida social. A educação contemporânea reelabora-se segundo um novo modelo teórico que inclui, além da ciência e da filosofia, o “fazer”, passando o aluno a ter um papel ativo na sua própria formação, numa tendência aproximativa do real e da prática e de um afastamento cada vez maior da retórica, do discurso.¹⁸¹

Esse movimento foi uma resposta às mudanças da vida social. Buscava transformar não só os aspectos organizativos e institucionais da escola, mas também — e sobretudo — seu ideal formativo.

Rodrigues¹⁸² destaca que as influências da escola nova são muitas e se entrecruzam, mas em essência podemos afirmar que seu ponto de partida é tomar a criança — logo, a natureza infantil — como centro das preocupações e propostas educativas.

¹⁷⁹ CAMPOS, 1930, p. 11.

¹⁸⁰ CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. UNESP, 1999.

¹⁸¹ RODRIGUES, 2006, p. 19.

¹⁸² RODRIGUES, 2006.

A característica comum e dominante dessas “escolas novas” [...] deve ser identificada no recurso à atividade da criança. A infância, segundo esses educadores [os escolanovistas], deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, no qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como [também] psíquico da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. Em consequência desse pressuposto essencial a vida da escola deve sofrer mudanças: deve ser se possível, afastada do ambiente artificial e constritivo da cidade; a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando deste modo a natureza “global” da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática.¹⁸³

Segundo Valdemarim,¹⁸⁴ essa proposição de ensinar partindo-se da experiência da criança e de que a escola deve se ligar à vida ganhou contornos mais definidos no século XX; e sua justificação foi elaborada à luz de novas teorias sobre o conhecimento humano e novos valores sociais diferentes do que vigorava no século XIX. Seu significado se torna mais radical, porque configura uma proposta que pretende alterar as bases organizacionais e metodológicas da escola. Estreitar a ligação entre escola e vida — quer dizer, escola e sociedade — significou alterar a organização curricular e as práticas pedagógicas. Francisco Campos mostrou sintonia com esses acontecimentos ao dizer que a escola,

[...] para ser educativa, deve estar em continuidade com a vida social, de que se constitui em prolongamento e dependência, pois se destina a transmitir pela educação os processos sociais em uso; mas, a escola, como instrumento educativo, não se limita apenas à transmissão passiva, senão que transmite corrigindo, rectificando, aperfeiçoando e melhorando, de onde a sua influencia sobre a sociedade, cujas tendências e aspirações inculca às crianças não sob a forma vaga e impalpável do ideal, senão sob a forma de hábitos, costumes, regras de vida e disciplina da intelligencia e da vontade.¹⁸⁵

Lourenço Filho se refere aos princípios subjacentes ao movimento escolanovista. O primeiro seria “[...] o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade”.¹⁸⁶ Nota-se aí um traço básico da influência liberalista na educação, pois tal liberdade quer dizer que as conquistas serão alcançadas conforme seja cada educando, que há de se desenvolver segundo suas próprias capacidades e recursos, pelo esforço individual. A educação liberalista seria então “[...] o canal natural (porque

¹⁸³ CAMBI, 1999, p. 514.

¹⁸⁴ VALDEMARIM, 2010.

¹⁸⁵ CAMPOS, 1930, p. 14.

¹⁸⁶ LOURENÇO FILHO, 1964, p. 246.

psicopedagógico e como tal pertinente à capacidade do indivíduo) [...]” que cria elites, que seleciona, pelo “[...] desempenho dos valores individuais de cada qual, os mais capazes. A chegada ao grau de elite não seria mais dada nem pelo sangue nem pelo dinheiro, mas pela posse reconhecida do saber”.¹⁸⁷

Segundo Cury, aceitar “[...] as diferenças e mesmo as desigualdades a partir do *mérito* conquistado pelo esforço *individual* de cada qual”¹⁸⁸ supõe que o liberalismo passou a reger as liberdades civis. Se assim o for, então poderíamos ver um Estado — o liberal clássico — presente nos avanços relativos à laicidade como forma de garantir as liberdades civis e protegê-las, desencorajando ações tendentes a desrespeitá-las. De fato, a individualidade meritocrática permeou os discursos relativos à difusão do ensino para todos. A escola contribuiria para a liberdade de todos; o sucesso dali em diante dependeria de cada um. Francisco Campos deixa entrever essa postura ao desejar que as crianças, uma vez diplomadas, “[...] encontrem na vida, que hoje se rasga deante dellas como um immenso panorama irisado de promessas, novos motivos e oportunidades”, “[...] cada qual no circulo de sua actividade e do seu trabalho”.¹⁸⁹

O segundo princípio da escola nova de que fala Lourenço Filho “[...] resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob aspecto individual, quer social”; respeita-se o tempo de desenvolvimento do educando. Esse princípio se mostrou na reforma Francisco Campos em afirmações como as que se seguem:

A infância tem uma função psychogenetica, que é de preparar para a vida de adulto: infância incompleta, homem incompleto, infância deformada, homem deformado. O primeiro cuidado para concorrer no sentido de desenvolvimento da creança é não apressar a sua infância ou desconhecê-la, tratando a creança como si ella tivesse não os seus próprios interesses, mas os interesses do adulto.¹⁹⁰

O terceiro princípio abrange “[...] a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida real” e da situação de ensino sempre como cooperação social, em sua interação com o meio físico, com a pessoa ou com o grupo. Por fim, o princípio de que quaisquer que “[...] sejam as características de cada indivíduo estas serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e

¹⁸⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso constituinte de 1890–1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b; grifo do autor.

¹⁸⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et al.* (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

¹⁸⁹ CAMPOS, 1930, p. 127.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 19.

religiosa”;¹⁹¹ isso porque a feição cultural e social — por exemplo, os traços linguísticos — do educando exprime seu meio, suas origens. Esses dois princípios subjaziam à reforma Francisco Campos, como deixa entrever esta passagem:

Em continuidade com a vida que a rodeia, e de que não é senão um centro em que a matéria social se condensa e clarifica, a escola realiza, assim, a sua dupla finalidade educativa. Utilizando nas suas classe os processos da vida ordinária, a escola, para assim dizer, socializa a mentalidade infantil, dotando-a do sentido dessa para Ella nova dimensão humana, a sociabilidade que só a educação desenvolve, amplia, orienta e disciplina, de maneira a inserir, sem choques a desharmonias, a creança na sociedade a que ella deve pertencer, pela assimilação da ordem intellectual e moral reconhecida, a um dado momento, como a ordem necessária e natural á convivência humana.¹⁹²

A proposta escolanovista introduziu uma renovação no ensino em que conhecimento do desenvolvimento psicológico ampliou os saberes pedagógico-didáticos pró-desenvolvimento integral da criança e transformou a escola ao considerar os interesses e as necessidades do educando, dando àquela um caráter dinâmico e vivo, de trabalho, respeito e participação; diferentemente do didatismo tradicional. A introdução dessa tendência nas escolas daqui se vinculou à “importação” de ideias de países mais desenvolvidos da Europa e da América do Norte. A construção desses conceitos educacionais e sua difusão aqui começaram no início do século XX e, segundo Valdemarim,¹⁹³ “Retomou o propósito de aproximar a escolarização e a experiência infantil e que, em sucessivas interpretações e conotações, popularizou-se, tornou-se um lugar comum educacional e inspirou diferentes desdobramentos práticos”.¹⁹⁴ Atento as essas inovações, além de enviar professores para ao exterior para se qualificarem, Campos trouxe professores estrangeiros para ajudar a difundir o novo ideário em Minas Gerais. Diz ele:

Fiz seguir para os Estados Unidos um grupo de professores, para que ouvissem, por dois annos, os especialistas na matéria. Contratei na Suissa, França e Belgica, professores de nomeada para o aperfeiçoamento de nosso professorado.¹⁹⁵

No movimento difundido no país, a figura expoente era John Dewey, autoridade da escola nova nos Estados Unidos na primeira metade do século XX. Seu pensamento foi visto

¹⁹¹ CAMPOS, 1930, p. 125.

¹⁹² *Ibidem*, p. 13.

¹⁹³ VALDEMARIM, 2010.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 24

¹⁹⁵ CAMPOS, 1930, p. 235.

como importante para Francisco Campos, pois permeia os pressupostos de sua reforma. A passagem do discurso de Campos a seguir até cita o nome desse pensador:

Da rotina escolar, por ventura, os tests de intelligencia, a graduação e a classificação dos alumnos, a noção das diferenças individuais, as varias technicas do ensino, ainda em tentativa, contituidas de planos de instrução individual, os processos da escola activa, *a pedagogia de Dewey*, as aquisições e os postulados psicologicos.¹⁹⁶

As proposições teóricas de Dewey — diz Valdemarim¹⁹⁷ — tiveram como referência a experiência pedagógica que ele dirigiu na escola elementar da Universidade de Chicago, entre 1896 e 1904. Trata-se da Escola Laboratório,¹⁹⁸ que em seus anos iniciais de funcionamento tentou operacionalizar um currículo que articulasse as finalidades sociais e o desenvolvimento individual da criança, que projetasse os novos princípios psicológicos e biológicos em práticas pedagógicas e na criação de materiais e métodos. A obra de Dewey configura uma concepção de pedagogia que inclui “[...] a interpretação da sociedade e de seus problemas, a função da escola nesse contexto e um projeto para o futuro”. Essas proposições tiveram sua qualidade teórica validada em muitos outros países. Ao lado das possibilidades que prometiam, estava a “[...] influência que os Estados Unidos começavam a exercer na produção de conhecimento”.¹⁹⁹

Após se difundir, a expressão escola nova passou a abrigar, imprecisamente, propostas distintas de renovação escolar produzidas no século XX. A de Dewey — esclarece Valdemarim²⁰⁰ — supunha conciliação entre os aspectos lógicos — a matéria de estudo — e os psicológicos — a experiência infantil; seu eixo eram as ocupações humanas. Tal concepção pedagógica pareceu responder aos problemas identificados na relação entre escola e sociedade; e não limitadas à sociedade estadunidense — afinal, difundiram-se no Brasil; tanto quanto a visão de Dewey como grande sistematizador da escola nova. Mais que isso, ela permeou sua obra *Democracia e educação*, cuja primeira edição é de 1916 (a primeira brasileira é de 36). Emblemático na produção intelectual desse pensador, segundo Valdemarim,²⁰¹ esse trabalho é fruto da reflexão madura e onde ecoa a experiência desenvolvida em Chicago como forma de proposição teórico-filosófica. “Nele, há análise da

¹⁹⁶ CAMPOS, 1930, p. 60; grifo nosso.

¹⁹⁷ VALDEMARIM, 2010.

¹⁹⁸ Pode ser chamada de “escola de aplicação”, onde se desenvolviam os princípios educacionais do movimento da escola nova, tendo em Dewey seu teórico e sistematizador.

¹⁹⁹ VALDEMARIM, 2010, p. 88.

²⁰⁰ *Ibidem*.

²⁰¹ VALDEMARIM, 2010.

sociedade articulada à função da escola e grandes diretrizes abertas a diferentes operacionalizações, próprias da generalização constitutiva da teoria.”²⁰²

Numa sociedade em que a atividade de aprendizagem escolar, por tradição, centra-se nas habilidades de leitura e escrita, essa nova visão de escola e sociedade que a proposta pedagógica de Dewey traduz exigia revisão de práticas didático-pedagógicas e reorganização curricular. Ora,

Nas descrições das práticas desenvolvidas no experimento realizado em Chicago, pode-se perceber que foram consideradas na avaliação da aprendizagem habilidades não valorizadas nas escolas convencionais. O trabalho empreendido na Escola Laboratório, reunindo as *condições para a pesquisa além do ensino*, fazia com que a atenção das professoras se voltasse para outras aquisições, além das habilidades básicas da leitura e escrita, considerando os *ganhos com sociabilidade, participação em empreendimentos coletivos e diferentes formas de expressão*. Conforme a proposição ali elaborada, esses também eram os objetivos fundamentais da instituição escolar. A ligação entre a escola e a vida ou entre a escola e a sociedade estreitou-se, produzindo alterações na organização curricular e nas práticas pedagógicas.²⁰³

Com efeito, além da leitura, a pesquisa pressupõe outras formas de apreensão cognitiva da realidade objetiva e subjetiva, tais como a observação e a imitação, a linguagem matemática e a visual, para ficarmos em alguns exemplos que, necessariamente, não se vinculam à leitura e escrita alfabéticas. Também nas relações sociais na comunidade escolar esse vínculo parece ser frouxo, mesmo que a finalidade da socialização seja a produção grupal de um trabalho escrito, a exemplo de dada pesquisa.

Ao apontar diferenças entre a educação tradicional e a progressiva, Dewey afirmou que a fundamentação teórica da primeira se baseia em informações e habilidades produzidas no passado e transmissíveis às novas gerações com certos padrões; os quais — informa Valdemarim²⁰⁴ — incluem “[...] organização em horários, esquemas de classificação, avaliação, promoção, método de instrução, disciplina, o livro como objeto material essencial e a imposição às crianças dos padrões dos adultos”. Numa educação progressiva, a educação proposta por Dewey cultivaria a “[...] individualidade, a atividade livre, a aprendizagem pela experiência, o aproveitamento das oportunidades da vida presente próprias de um mundo em mudança”.

²⁰² VALDEMARIM, 2010, p. 65.

²⁰³ *Ibidem*, p. 63; grifo nosso.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 78.

As relações educacionais apontadas pelo método da escola nova revelam o pensamento, o argumento de que Dewey se vale para criticar a escola que objetiva transmitir ideias aos alunos. Como ele não via por que insistir nesse modelo, propôs então relacionar a criança com o adulto (pai ou professor) no processo aprendizagem. A atividade escolar alheia a lógica de transmissora de conhecimento implicaria inverter consideravelmente o papel do professor, de quem se esperava agora ciência de que sua função prevê engajamento numa nova proposta educacional. Os professores tinham de envolver com os alunos na busca de conhecimento num processo experimental. Essas novas relações entre docente e discente aparecem assim na expressão de Francisco Campos:

O ensino não poderá ser, portanto, apenas obra do professor, de onde se elimina a illusão de que as noções possam ser adquiridas apenas ouvindo-as e repetindo-as; somente trabalhando com ellas é que a creança as adquire, porque, como meios ou instrumentos de trabalho, não em si por si mesmas, mas somente no e pelo seu funcionamento, as noções se transformam de meros symbolos e cegais em conhecimento significativo e útil. O ensino puramente passivo e receptivo, o ensino monologo do professor consigo mesmo, será portanto, não somente inútil como ensino, senão, deseducativo como processo escolar.²⁰⁵

Segundo Valdemarim,²⁰⁶ ao comparar o valor da teoria com o da experiência, Dewey afirma que aquela não tem significado senão quando enriquecida por esta. Isso porque a experiência pode mobilizar conhecimento intelectual para produzir saber. Assim, além de reunir atividades, o conteúdo deveria propiciar familiarização com métodos experimentais de investigação, criando oportunidade para o desenvolvimento da curiosidade, da busca de informação e para o surgimento de indagações ainda não cogitadas, ou seja, dando voz às crianças.

A configuração proposta para os conteúdos escolares, para o método de ensino e para a relação entre eles e o aluno possibilita o entendimento de uma expressão emblemática da educação progressiva, qual seja, a consideração da instituição escolar como uma sociedade em miniatura: a cultura é ali apresentada de modo simplificado e acessível às diferentes faixas etárias e esta depurada das contradições e problemas presentes na sociedade.²⁰⁷

Assim, a criança é vista não mais como adulto em miniatura, mas como ser humano com interesses específicos, dos quais deve partir o desenvolvimento de educação significativa para ela. Essa mudança significa traduzir o conhecimento acumulado numa linguagem

²⁰⁵ CAMPOS, 1930, p. 22.

²⁰⁶ VALDEMARIM, 2010.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 76.

acessível à inteligência infantil, de modo que a criança se aproprie dele e lhe dê continuidade. Pôr os interesses da criança no centro do desenvolvimento da educação supunha o que

Dewey definiu [como] quatro impulsos presentes na criança, que devem ser desenvolvidos na escola. O primeiro é o instinto social evidenciado no uso da linguagem, nas relações interpessoais e na comunicação; o segundo é o instinto para construir, que se manifesta em jogos, movimentos, gestos e no manuseio de materiais; o terceiro é o instinto de investigação, uma combinação dos dois instintos anteriores, que se manifesta no prazer de fazer coisas e observar o resultado; o quarto é a expressão artística, refinamento e junção de todos eles. Esses impulsos são os recursos naturais sobre os quais a escola deve desenvolver as atividades adequadas a cada faixa etária.²⁰⁸

Essas ideias ecoaram na convicção de Francisco Campos de que a criança não é a miniatura de um adulto, manifestadas em afirmações como esta: “O primeiro princípio, portanto, a ser considerado pelo professor nos seus processos de ensino é que a criança não deve ser considerada do ponto de vista do adulto mas do ponto de vista dos motivos e interesse próprios della”.²⁰⁹

As ideias de Dewey levaram a um repensar nos princípios educacionais então vigentes ao criar uma concepção pedagógica inovadora que incidiu na teoria do conhecimento, na organização curricular e no novo método de ensino — que passou pela interpretação de leitores sucessivos e foi experimentado em situações práticas. Se muitos aderiram entusiasmadamente a tais ideias, a adesão não as isentou de desafios, a exemplo de dificuldades impostas à sua difusão no sistema educativo brasileiro; as condições de experimentação educacional desenvolvida no sistema dos Estados Unidos diferiam por completo das condições daqui. Ainda assim, no Brasil

[...] a renovação refletiu-se em fins do século passado, no domínio estrito da didática, nalguns colégios particulares mantidos por educadores norte-americanos. Já em 1882, no parecer que redigiu sobre o ensino primário, Rui Barbosa refere-se a novos procedimentos experimentados no Colégio Progresso, do Rio de Janeiro. Mais tarde, ensaios similares se desenvolveram em São Paulo, e no Colégio “O Piracicabano”, na cidade de Piracicaba, no mesmo Estado. Esses últimos influíram para reformas didáticas de varias escolas públicas daquela capital.²¹⁰

Lourenço Filho, porém, salienta que tentativas de renovação mais ampla, incluindo a revisão dos fins sociais da escola, só ocorreram de fato na década de 1920, quando novos

²⁰⁸ VALDEMARIM, 2010, p. 36.

²⁰⁹ CAMPOS, 1930, p. 19.

²¹⁰ LOURENÇO FILHO, 1964, p. 175.

objetivos foram propostos à escola pública — como a reforma de programas e métodos — e novos planos à formação do professorado. Em suas palavras,

A compreensão das interpretações construídas sobre a Escola Nova no Brasil foi identificada com alguns eventos que se tornaram marcos de sua difusão e projetaram atores educacionais. Entre eles estão o Inquérito sobre a Educação realizado em 1926 por Fernando de Azevedo; as edições da revista *Escola Nova*, nos anos de 1930 e 1931; o Manifesto dos Pioneiros, de 1932; a organização de coleções pedagógicas e a reforma educacional do Distrito Federal.²¹¹

Marcantes à época, esses fatos explicitaram objetivos, deixaram traços materiais visíveis e compuseram estratégias que criaram lugares de instauração do novo, com base no qual as relações políticas, sociais e profissionais foram administradas. A diversidade de ideias e interesses conjugados com as novas necessidades da sociedade foi o mote para debates fervorosos que resultaram em reformas educacionais em vários estados como tentativas reais de implantação do escolanovismo. Tais tentativas ocorreram diversamente e enfatizaram elementos distintos; mas o princípio de que a aprendizagem não ocorre de forma passiva permeou a todas, o que trouxe mudanças relevantes aos princípios educacionais. Eis por que se diz que

Os ideais brasileiros de renovação educacional podem ser descritos [...] como a tentativa de encontrar uma nova “identidade nacional”, compatível com a industrialização e a urbanização brasileira, signos da “vida moderna”. É, pois, no contexto de fins do século XIX, época em que o Brasil enfrentou significativas mudanças institucionais, sendo a maior delas a instalação do regime republicano, que se localiza o processo de reorganização da escola, inspirada nos princípios da Escola Nova.²¹²

É nessa perspectiva que buscamos descrever a penetração do escolanovismo no Brasil e apreender os conceitos e princípios que a reforma Francisco Campos propôs naquela época, pois as novas funções atribuídas por ele à educação marcaram a política educacional. A defesa do movimento escolanovista mostrava uma visão de educação como instrumento apto a reformar e construir uma sociedade, a possibilitar o almejado progresso; e essa visão direcionou as ações de Campos em prol da educação em Minas Gerais.

²¹¹ VALDEMARIM, 2010.

²¹² RODRIGUES, 2006, p. 54.

3.3 Princípios da escola nova na escola em reforma

Como afirmamos, em razão de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, na década de 1920 houve uma conscientização maior dos problemas da educação no Brasil, sobretudo a expansão e a qualidade do ensino escolar. Subjacentes à organização e sistematização de ideias para resolver tais problemas,²¹³ estava o propósito de que a escola fosse única, pública, obrigatória, gratuita e laica. Segundo Rodrigues, “Em face desse quadro e conforme disposição constitucional”, essas ideias se manifestaram nas reformas que os estados fizeram no ensino.

[...] desenvolvidas em contextos diferenciados, apresentaram características particulares, que iam desde a compreensão do movimento de renovação da escola até as condições materiais e humanas para a efetivação de mudanças, havendo tentativas de adaptação de acordo com as diversidades regionais. Apesar dessa diversidade, impressa pelas particularidades dos desenvolvimentos regionais, as reformas tinham uma base de luta uniforme que centrava-se na defesa da escola pública, obrigatória e laica. Havia, no entanto, o reconhecimento de um problema comum, que era o elevado número de analfabetos. Compartilhava-se, também, a crença na escola como redentora dos problemas sociais e da necessidade e da coragem de enfrentar tal problema a partir de uma reforma de ensino.²¹⁴

Dadas as novas exigências da sociedade, a reforma Francisco Campos viu na escola pública, gratuita, obrigatória e laica a possibilidade de alfabetizar em grande escala, pois isso era necessário para efetivar, de fato, as exigências da sociedade e do novo regime de governo instalado. Eis por que suas ideias se embasavam nos princípios da escola nova. Rodrigues amplia essa questão:

Sabemos que a escola gratuita, obrigatória e laica é resultante do desenvolvimento da sociedade, de suas necessidades, de seus anseios, de suas crenças e de seus recursos que, por sua vez, são determinados pelas condições de produção que essa sociedade possui em cada tempo. No Brasil, se houve cópia de outros modelos ou não, o fato é que a escola primária se disseminou e se constituiu elemento fundamental para o desenvolvimento do País. Isso, no entanto, não se deu ao acaso e sim a partir da organização e da defesa de ideais educacionais, dentre os quais salientamos os da Escola Nova que, no Brasil, elegeu os três princípios (gratuidade, obrigatoriedade e laicidade) como parte de sua pauta de lutas.²¹⁵

²¹³ Um elemento que contribuiu para essa organização foi a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Cf. CARVALHO, 1998.

²¹⁴ RODRIGUES, 2006, p. 40.

²¹⁵ *Ibidem*, p. 74.

Nessa tomada de consciência acerca dos problemas educacionais brasileiros, estes se relacionavam com algo maior: o desenvolvimento do país. Como essa nova consciência resultante das mudanças sociais se refletia, interferia e até definia políticas e legislações educacionais, convém analisar os artigos sobre educação na legislação do período que estudamos aqui a fim de atestar os princípios de gratuidade, obrigatoriedade e laicidade. Isso supõe verificar o que a nova Constituição determinou para a educação, pois a Carta Magna de 1891 organizava a educação do país; assim como o que lhe determinou a Constituição Estadual de Minas Gerais, também de 1891, e logo depois destacamos esses princípios no Regulamento da Instrução Pública Primária, expedido pela Reforma Educacional Francisco Campos.²¹⁶

Se, como mostra o quadro a seguir, a Reforma Educacional Francisco Campos — por meio do regulamento do ensino — adotou os princípios legais e os legitimou, dando-lhes dimensões práticas e estabelecendo critérios organizativos, atendo-se ao universo escolar e àquele fora dela; cabe ressaltar que, também, a norma jurídica não pode se desligar do mundo real, pois o ambiente histórico lhe é importante. Eis por que a Constituição de 1891 não perdeu de vista os condicionamentos sociais, políticos e culturais da época (industrialização, abolição do regime de escravidão, surgimento da organização do trabalho livre e inauguração do novo regime político).

Cury²¹⁷ desenvolveu algumas ideias sobre a construção dessa Carta e sua contribuição para o desenvolvimento da educação que merecem ser retomadas aqui. Esse autor esclarece que o golpe militar de 15 de novembro de 1889, que extinguiu o Império e abriu caminho à República eliminou, também, a Constituição de então e instaurou o Governo Provisório. Em suas palavras, “[...] urgia criar um outro regime, substituir um governo e, sobretudo, dar à nação um conteúdo conforme a nova situação. Havia até mesmo uma expectativa de maior participação popular nos destinos do país”.²¹⁸

²¹⁶ Não incorporamos no quadro abaixo os principais aspectos das Reformas que ocorrerão entre a promulgação da constituição mineira e a Reforma Educacional Francisco Campos, já que estas foram objeto de discussão nos capítulos anteriores nas páginas 23 a 36.

²¹⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823–1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001 a.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 69.

QUADRO 9

Obrigatoriedade, gratuidade e laicidade nas constituições Federal e mineira de 1891 e no regulamento do ensino de Minas Gerais 1927

LEGISLAÇÃO	ARTIGOS
Constituição Federal de 1891 ²¹⁹	<p>Art. 35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.</p> <p>Art. 72 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:</p> <p>§ 6º – Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.</p>
Constituição Estadual de Minas Gerais de 1891 ²²⁰	<p>Art. 3º – § 6º – O ensino primário será gratuito e o particular exercido livremente.</p> <p>Art. 117 – A lei de organização de instrução pública estabelecerá: 1º – a obrigatoriedade do aprendizado, em condições convenientes; 2º – a exigência do diploma de escola normal para a investidura do magistério, exceto para as escolas rurais; (Parágrafo com redação dada pelo art. 17 da Lei Adicional nº 10, de 14/9/1920.); 3º – instituição do fundo escolar; 4º – fiscalização do Estado, quanto a estabelecimentos particulares de ensino, somente no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística.</p>
Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais 1927 ²²¹	<p>Art. 2 – O ensino fundamental, obrigatório e leigo, divide-se em dois graus, correspondendo o primeiro grau as escolas infantis, com um curso de três anos, e o segundo às escolas primárias, cujo curso será de três e quatro anos, respectivamente.</p> <p>Art. 21 – É obrigatória a freqüência das escolas de ensino primária para crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 14 anos de idade. Essa obrigação estende-se até aos 16 anos, em relação aos indivíduos que, aos 14, não estiverem habilitados nas matérias do curso primário. Parágrafo único. Eximem desta obrigação:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A falta de escola publica ou subvencionada num círculo de raio de dois kilometros em relação ás creanças do sexo feminino e de três para as do masculino; b) Incapacidade physica ou mental certificada por medico escolar ou verificada por outro meio idôneo; na incapacidade physica se comprehendem, além das deformações ou enfermidades que materialmente inhabilitem para a freqüência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; c) Indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência prévios neste regulamento, o vestuário indispensável á decência e a hygiene; d) A instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular. <p>Art. 22 – A responsabilidade pela matrícula e freqüência dos indivíduos em idade escolar nas escolas públicas ou pela instrução incumbe aos Paes, tutores, protectores. Em relação ás creanças que tiverem sob sua auctoridade ou guarda, bem como aos proprietários, administradores ou gerentes de quaisquer estabelecimentos mercantis, industriais e agrícolas, a respeito dos seus empregados e operários menores.</p> <p>Art. 215 – Ao Conselho compete: [...] 4º zelar pela observância da obrigatoriedade do ensino e estimular, por todos os meios, a matricula e a freqüência nas escolas.</p> <p>Art. 580 – Nos edifícios das escolas publicas ou particulares subvencionadas, poderá ser ministrado, fora das horas de trabalhos escolares, pelo ministro do culto que a isto propuzer, o ensino da religião católica.</p> <p>Parapho único. Esse ensino será facultativo, sem cunho official e não ser ministrado aos alumnos e Paes responsáveis a elle se opuzerem.</p>

²¹⁹ BRASIL, 1891.

²²⁰ MINAS GERAIS. Constituição (1891). **Constituição do Estado Federado de Minas Gerais**: promulgada em 15 de junho de 1891. Ouro Preto: Sala das Sessões do Congresso Constituinte Mineiro, 1891.

²²¹ MINAS GERAIS. Decreto 7.970. **Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais**: promulgado em 15 de outubro de 1927. Uberaba: Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, 1927a.

Nesse momento, a população confiava muito no governo e cogitava o problema da instrução pública como o mais importante a ser resolvido pelo regime republicano, que queria dar oportunidade de instrução pública a toda a população do país. Além de outros quesitos apresentados pelo novo regime republicano, tal meta exigia uma Constituição que garantisse a instrução pública e que fosse respeitada por todos e em todo o país. Assim, em dezembro de 1889, o Governo Provisório, chefiado pelo marechal Deodoro da Fonseca, nomeou uma comissão para projetar uma constituição a fim de ser apresentada ao Congresso — não sem provocar polêmicas no debate sobre tal empreitada. O projeto foi entregue ao governo em 30/5/1890, que atribuiu a Rui Barbosa a tarefa de revisá-lo, melhorar a redação e modificar a estrutura. A aprovação aconteceu em 22/6/1890, via decreto 510, que ainda “[...] ressalta que a formulação da Constituição elaborada em ‘amplas bases democráticas e liberaes’ será julgada pelo ‘Congresso Nacional’ cuja representação virá do eleitorado”.²²² Em 24/2/1891, a Constituição republicana foi promulgada. A ideia então corrente de República liberal e federalista foi

[...] formalizada em Lei Maior garantindo o voto popular, a rotatividade de eleitos, a divisão de poderes, os direitos dos cidadãos, a laicidade do Estado e o *habeas corpus*, entre outros. Com todas as críticas que se lhe tenham feito, o país contava com uma nova ordem jurídica. A constituinte aproximará os liberais, cujos princípios serão traduzidos em doutrina constitucional, legitimado pelo voto da nação.²²³

A educação apareceu nos debates constitucionais diversamente. Cury²²⁴ destaca dois polos em torno dos quais ela transitou: instrução pública como organização e liberdade e laicidade do ensino como distintivos da administração privada e pública, respectivamente. Em suas palavras,

Havia, pois, um clima de renovação no país, no qual se incluía a educação escolar e do qual a Constituinte não se alhearia. Mas ela o faria nos limites do que julgava serem os seus. O núcleo dessa tarefa assim de supunha, estaria na esfera dos Estados Federados. Por isso, talvez, o assunto não tenha ganhado um volume de intervenções tão grande como se poderia supor. A solução da instrução pública teria que ser, agora, no âmbito do regime federativo.²²⁵

²²² CURY, 2001b, p. 127.

²²³ *Ibidem*, p. 137.

²²⁴ *Ibidem*, p. 257.

²²⁵ *Ibidem*, p. 258.

Cury,²²⁶ porém, diz que “[...] a constituinte era federal e dada a consciência da autonomia dos estados e a tradição da competência provincial com a instrução primária, este assunto ficou, em parte, como que consensualmente, atribuído as assembléias estaduais constituintes”. Ao instituir o sistema federativo, a Constituição de 1891 firmou a descentralização e, assim, estabeleceu — diz Rodrigues²²⁷ — “[...] a manutenção de dois sistemas de ensino o federal, cuidando da educação oferecida às elites, e o estadual, responsabilizando-se pela educação da maioria da população, organizando o ensino primário e profissionalizante”.

Embora confirmasse os princípios liberais de igualdade e liberdade, a educação pressupunha uma separação entre instrução para ricos e instrução para pobres. No dizer de Cury, a presença da educação escolar na constituinte pressupôs tantas mediações, que deixou a questão um pouco complexa.

Ela envolvia a questão federativa, mas envolvia também o problema da cidadania e do Estado leigo. A educação, do ponto de vista administrativo, ficou aberta tanto à iniciativa estatal quanto à iniciativa privada. [...] Com essa divisão administrativa, a educação pública cruzava com a questão federativa. A estrutura do ensino público, no sentido de divisão de competências, oscilou sempre entre a busca de autonomia e a carência de recursos. Daí que a “discriminação das rendas” ocupasse tanto o espaço da discussão no Congresso Constituinte.²²⁸

Como a União não se responsabilizava pela maioria dos graus de ensino, a tarefa de difundir a educação escolar coube aos estados, muitas vezes maldotados de recursos. Enquanto o ensino superior ficava sob a égide da União como ensino oficial, aberto aos estados e à livre iniciativa privada, o secundário caberia aos estados e o primário, a estes e aos municípios. Ao analisar a Constituição Federal em seus termos educacionais, Venâncio Filho diz que:

O artigo 35 declara incumbir, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente... 3) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4) prover a instituição secundária no Distrito Federal. Na seção da declaração dos direitos, o art. 72, que estabeleceu de forma genérica esses princípios, contém vários desdobramentos, e estipula no parágrafo 6º: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” Da maneira sistemática que se faça do texto constitucional, depreender-se-á que, por omissão, uma vez que os poderes remanescentes pertencem aos Estados, a instrução primária será de responsabilidade deles. A interpretação sistemática dos incisos 3 e 4 do artigo 35 dispõe que cabe ao Congresso Nacional, em caráter não exclusivo, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal.²²⁹

²²⁶ CURY, 2001b, p. 257.

²²⁷ RODRIGUES, 2006.

²²⁸ CURY, 2001b, p. 278.

²²⁹ VENÂNCIO FILHO, Alberto. A educação na constituinte de 1890–1891 e na revisão constitucional de 1925–1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823–1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 114.

Segundo Venâncio Filho, ao criar o presidencialismo e estabelecer o sistema federativo, a Constituição de 1891 foi tímida e cautelosa em matéria de educação: não incorporou muitas ideias e muitos princípios que a doutrina política e educacional já discutia; não aparecem princípios caros à educação de porte liberal, tais como a universalidade e gratuidade. Ainda assim, o fortalecimento dos poderes estaduais sobre a matéria permitiu a eclosão de movimentos renovadores em vários estados, os quais iriam, afinal, influenciar na política nacional instaurada em 1930. O elaborar intenso de ideias renovadoras não bastou para que a Carta de 1891 tratasse mais dos problemas da educação nacional, pois o assunto apareceu em poucos artigos em defesa de melhorias.

Cury se refere à obrigatoriedade, gratuidade e laicidade na Constituição nestes termos: “[...] quanto ao ensino religioso, desde logo o Estado procurou promover a laicização no âmbito das escolas públicas. Mas não há, em âmbito nacional, a imposição da obrigatoriedade ou da gratuidade nas escolas oficiais”;²³⁰ nem a Carta se referiu à existência de uma rede oficial de ensino. Noutros termos, houve silêncio quanto à gratuidade; em troca, determinou-se a laicidade e garantiu-se a liberdade de profissão e de seu exercício. Segundo Cury, ao analisar a construção dessa Constituição, não foram aprovadas as emendas explicitando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público e as referentes só à existência do ensino livre.²³¹

De qualquer modo, não se pode dizer que a Constituinte de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático.²³²

Após a descentralização, a obrigatoriedade e gratuidade ocorriam conforme a Constituição Estadual e as condições orçamentárias de cada estado; isto é, ocorriam distintamente em cada um.

[...] seriam aceitas nos limites da organização federativa que abria espaços para as constituintes estaduais legislarem sobre o assunto. Tratava-se, aqui, de buscar na descentralização os caminhos da cidadania republicana. Aos estados federados competia, no âmbito das suas prerrogativas tributárias, mais do que “animar” as primeiras letras, efetivá-las.²³³

²³⁰ CURY, 2001a, p. 73.

²³¹ *Ibidem*, p. 78.

²³² *Ibidem*, p. 80.

²³³ *Ibidem*, 2001b, p. 279.

Se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário dependiam da necessidade de o Estado propiciá-las, a Constituição mineira de 1891 defendeu, em seu art. 3º, § 6º, a gratuidade do ensino primário e, no seu art. 117º, a obrigatoriedade. Desse último artigo cabe destacar a parte relativa às “condições convenientes”: a Constituição Estadual defendia a manutenção do dever de obrigatoriedade, mas Estado se eximia dessa obrigação ao pô-la em “condições convenientes”. Em termos mais simples, o Estado não poderia arcar, em sua maior parte, com o ônus pesado da expansão escolar quantitativa e qualitativamente. Para ser eficaz, um sistema de instrução requer muito dinheiro. Assim, embora desejável a princípio, a instrução obrigatória encontrava na prática dificuldades materiais, morais e intelectuais.

Essa isenção do estado se mostra no Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais expedido pelo decreto 7.970, de 15 de outubro de 1927, no governo Antônio Carlos e Francisco Campos. Mesmo adotando princípios legais de obrigatoriedade e laicidade prescritos pelas Constituição Federal e pela Estadual (ambas de 1891), o art. 21 desse regulamento tornou obrigatória a frequência nas escolas de ensino primário para crianças de 7 a 14 anos de idade; mas parágrafo único desse artigo anula essa obrigação caso faltasse escola pública próxima à residência das crianças, se houvesse incapacidade física e mental, de indigência e quando a instrução fosse recebida em casa ou em estabelecimento particular; e no art. 580, em parágrafo único, tornou o ensino religioso facultativo, não oficial e não ministrável *caso pais ou responsáveis não o aprovassem*. Nessa lógica, convém refletir sobre as condições de efetivação dos princípios de obrigatoriedade, gratuidade e laicidade na Minas Gerais de então.

Legal e formalmente, a obrigação escolar constituía fundamento do ensino primário mineiro, mas os dispositivos de obrigatoriedade se desvincularam da realidade: eram puramente teóricos e, em geral, inexecutáveis, pois não havia meios nem recursos humanos e materiais para efetivá-los. Tem-se a impressão de que o único objetivo da efetivação da obrigatoriedade escolar era fazer valer uma lei, “[...] um princípio educacional, universalmente aceito e aplicado de fato em países mais avançados, sem cogitarem das condições do país e das medidas necessárias à sua efetivação”.²³⁴

A extensão da obrigatoriedade escolar teve limites e, segundo Werebe,²³⁵ não foi “[...] encarada seriamente nem pelas autoridades educacionais, tampouco pelo povo. O poder público não cuidou de medidas para garantir a sua aplicação”. De fato, o art. 22 do regulamento do ensino primário de 1927 responsabilizou e obrigou pais, tutores e protetores

²³⁴ WEREBE, 1968, p. 35.

²³⁵ *Ibidem*, p. 35.

a matricularem, nas escolas públicas, suas crianças em idade escolar e a manterem a frequência delas. Mas, para Werebe,²³⁶

É claro que o Estado não pode coagir as famílias a matricularem e manterem seus filhos no primário, durante a idade escolar obrigatória, se as instituições existentes são insuficientes para os alunos que as procuram espontaneamente, se o ensino é deficiente e não interessa à criança do campo e mesmo à da cidade, se a maioria da população vive em condições precárias, às vezes de miserabilidade, sem meios para enviar os filhos à escola, seja por falta de recursos para comprar roupa e livros, seja porque os menores trabalham e seu trabalho pesa no orçamento da casa, seja, enfim, porque no atraso cultural em que vivem não podem compreender os benefícios que a educação pode proporcionar-lhes.²³⁷

As transformações sociais impuseram exigências educacionais maiores, a exemplo da frequência obrigatória na escola primária. Mas a maioria dos que entravam no primário abandonava os estudos antes de concluí-los — porque precisavam trabalhar ou porque a escola não lhes interessava, ou simplesmente por displicência. Segundo Werebe,²³⁸ as crianças que iam à escola e nela permaneciam até concluir, no mínimo, o primário eram de famílias cujos recursos econômicos possibilitavam a manutenção nos anos de estudos; isto é, achavam-se em condições de ver no ensino um canal de ascensão social ou de apreciar devidamente os benefícios da educação. Rodrigues²³⁹ destaca que, em meio às modificações, surgiu uma força que se destacou, sobretudo, pela consciência social; “[...] valorizando a escola por vê-la como forma de ascensão social, compactuava com seus valores, reforçando assim a educação das camadas dominantes”.²⁴⁰

O fator econômico que a gratuidade representa no ensino público é, em si, razão suficiente para que este seja bem acolhido pela população. Arcar com o custo de material escolar e da manutenção do aluno durante o curso ajudou a democratizar o ensino porque ampliou as oportunidades educacionais aos que, não tendo recursos suficientes, quisessem estudar. Ainda assim, a gratuidade competia com a necessidade que tinha — e têm — certas famílias de contar com a contribuição do trabalho remunerado de filho e filha. Os limites da pobreza do país obrigavam — e obrigam — os filhos a ajudar financeiramente em casa, para isso têm de sair da escola — ao menos de dia.

²³⁶ WEREBE, 1968, p. 35.

²³⁷ WEREBE, 1968, p. 35.

²³⁸ *Ibidem*.

²³⁹ RODRIGUES, 2006.

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 57.

Presente na Constituição Federal de 1891 e no regulamento do ensino de 1927, a laicidade era uma quase-constante nas propostas para fazer do Brasil uma República federativa, sobretudo quanto à cisão entre Estado e Igreja.²⁴¹ Cury “[...] afirma que a luta em prol da separação e do reconhecimento dos direitos civis de não católicos encontraria seu termo jurídico na proclamação da República”.²⁴² Diz ele:

A República, porém, se marcara sua continuidade com o Império na ordem administrativa do ensino público, assinalará sua diferença pela laicidade. O ensino público oficial será leigo, isto é, ele não professará nenhum credo e nem o subvencionará. A laicidade será o sinal marcante com que o Estado Republicano desejou ver inscrito na escola a idéia de igualdade. E o caminho dessa igualdade seria, antes de tudo, a derrubada de uma discriminação, não porque provenha da religião, mas porque faz de uma religião um valor tão forte que ela deva ser erigida em ideologia oficial.²⁴³

Para esse autor, a igualdade que a República prometeu, implícita na ideia de laicidade, “[...] pode ser confrontada, no próprio emergir da nova ordem, com outras mediações que podem torná-la mascaradora de outras estruturas, mas que não anulam a sua face antidiscriminatória”.²⁴⁴

Na escola pública, a determinação de uma posição não religiosa — diz Cury²⁴⁵ — rompeu a República e retornou quase sempre nos momentos em que as correntes de opinião se moveram com liberdade nos momentos de modificações constitucionais. Mesmo que a Constituição Federal de 1891 tenha prescrito que educação pública seja leiga, ela permaneceu como tal até 1934,²⁴⁶ quando voltou a ser confessional conforme a Constituição de 34.

No entanto, é importante assinalar que a defesa da laicidade não significa, de modo algum, o anticlericalismo ou a defesa da incredulidade ou mesmo do ateísmo. A laicidade postula a autonomia entre essas esferas, o que, por sua vez, abre espaços para não imposição de qualquer ortodoxia e para a liberdade de consciência, de culto e de expressão religiosa.²⁴⁷

²⁴¹ Cf. MATOS, Henrique Cristiano José. **Um estudo sobre o catolicismo militante em Minas Gerais, entre 1922 e 1936**. Belo Horizonte: O Lutador, 1990.

²⁴² CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso. Relato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Org.). **Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010, p. 17.

²⁴³ CURY, 2001b, p. 279.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ Cf. CURY, 2010, p. 24.

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 12.

A laicização mostra uma fase democrática, pois como diz Cury é antidiscriminatória dos credos. Porém, embora o catolicismo tenha se deslocado de uma posição privilegiada, Nagle²⁴⁸ destaca que havia uma grande mobilização de católicos em prol de sua religião. O catolicismo seria o único capaz de formar a verdadeira pátria; e o propósito de cristianizar a inteligência brasileira e difundir o ideário católico levou à criação de várias organizações e à realização de várias confederações e vários congressos em defesa desses objetivos. O resultado é que não se pode negar que a presença da igreja católica no Brasil é longa, extensiva, por isso deixou raízes profundas na sociedade.

No tocante ao Estado, a primeira Constituição republicana, ao prescrever a laicidade, permitiu ao Estado obter

[...] um espaço de atuação onde passou a atuar de acordo com seus interesses, voltados à manutenção e ao desenvolvimento do sistema capitalista e não mais de acordo com os interesses da Igreja. No entanto, apesar desse recuo, não houve o rompimento total com a Igreja, pois sempre se deixou um espaço reservado a ela, ainda que delimitando sua ação.²⁴⁹

Cury²⁵⁰ salienta que em 1925 e 26 houve uma revisão constitucional²⁵¹ que seria um dos primeiros momentos escolhidos para reverter os dispositivos da laicidade. Para a igreja católica, reverter esse quadro pressupunha passar, necessariamente, pela educação escolar de novas gerações.

Os políticos, cientes da força ideológica e mobilizadora da igreja, não quisessem exacerbar conflitos com esta. Além disso, o art. 580 do regulamento do ensino mineiro primário possibilitou a oferta do ensino religioso, em termos como estes: “[...] nos edifícios das escolas públicas ou particulares subvencionadas, poderá ser ministrado, fora das horas de trabalhos escolares, pelo ministro do culto que a isto propuzer, o ensino da religião católica”. Se não era oficial nem pressupunha a presença de alunos, não se pode esquecer que acontecia *nas* escolas, como se a religião católica tivesse espaço reservado, mesmo que sua ação fosse delimitada.

Como se pode depreender do que dissemos até aqui, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino escolar foram vistas como centrais à democratização do ensino primário. Prescritas pela legislação estadual em Minas Gerais, “[...] garantiram seu espaço nos

²⁴⁸ NAGLE, Jorge; **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

²⁴⁹ RODRIGUES, 2006, p. 66.

²⁵⁰ CURY, 2010.

²⁵¹ Cf. CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação na revisão constitucional de 1925–1926**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

regulamentos de ensino de cada período”; ao lado da laicidade e de outros princípios vinculados a questões pedagógicas, “[...] fizeram parte das reivindicações dos educadores que, a seu tempo, lutaram pela modificação da escola”.²⁵² Visto que esses três princípios se relacionavam, também, com questões pedagógicas, dessa relação nasceram as reformas educacionais, que buscavam alterar, em geral, a ampliação da rede escolar, criando instituições escolares, reestruturando as escolas existentes e melhorando as condições de ensino; a isso se junta a modificação do currículo e das concepções sobre o papel do professor, do ensino e da aprendizagem.

Exemplo dessas reformas, a Francisco Campos buscou regulamentar o dispositivo constitucional de 1891. O resultando foram normatizações que nortearam aqueles três princípios e, por conseguinte, os caminhos da escola nova no estado. Além de buscar o ensino laico, gratuito e obrigatório, a reforma quis introduzir novas metodologias, nova organização, novos discursos e novos recursos no ensino escolar. A revisão dos fins da escola primária girava em torno da reclamação de métodos e disciplinas novos para suprir as necessidades complexas de uma sociedade em expansão democrática, invadida por gerações de jovens provenientes de meios sociais diferentes. Eis, então, por que reformar a educação escolar.

Eis por que reexaminar suas finalidades e estruturas para fazê-la cumprir com as exigências novas da formação do homem e suprir às necessidades da sociedade moderna. Na prática, tratava-se de ajustar o ensino primário às imposições do mundo moderno, em geral, e às necessidades do Brasil, em particular. O quadro a seguir apresenta artigos do regulamento do ensino primário e do Normal em Minas Gerais, expedidos, respectivamente, em 1927 e 28, ou seja, governo de Antônio Carlos. Supostamente tais artigos deixam entrever a presença de elementos do ideário escolanovista na reforma Francisco Campos, em especial os métodos de ensino, a atuação do professor no ensino e a disciplina no espaço escolar.

²⁵² RODRIGUES, 2006, p. 69.

QUADRO 10
Elementos dos princípios escolanovista no regulamento educacional de Minas Gerais
para ensino primário — 1927

MÉTODOS DE ENSINO	ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO	DISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR
<p>Capítulo IV – Do Conselho Superior da Instrução</p> <p>Art. 67 – A Secção Technica compete:</p> <p>a) Estudar e propor as medidas destinadas ao aperfeiçoamento do ensino primário e normal; [...] d) estudar e ensaiar, sob sua direção technica, os recentes processos de instrução primária, taes como os Decroly, Dalton Plane, Escola Livre, Escola Activa, etc., suggerindo meios práticos de introduzil-os gradativamente na instrucción publica do Estado; e) Incentivar a applicação de testes pedagogicos e psychologicos e promover a sua padronagem; [...] g) organizar programmas para as conferencias pedagogicas dos professores, directores de grupos e assistentes technicos; [...] i) rever os programmas primários e normaes. [...]</p> <p>Art. 94 [...] – e) colaborar nos programmas e na organização de excursões escolares. [...] h) incentivar e orientar a organização do escoteirismo nas escola públicas</p> <p>Art. 193 – O museu tem por fim o ensino intuitivo, devendo os professores, sempre que possível, dar na sala que lhe for destinada, aulas de ciencias naturaes, geographia, hygiene e licções de cousas.</p> <p>Art. 232 – As matérias que constituem o programma do ensino primário não devem ser ensinadas como se fossem fins em si mesmas, mas como meios de desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativa das creanças, oferecendo-lhes oportunidade de exercer o seu poder de observação de reflexão e de invenção e de applicar as noções adquiridas.</p> <p>Art. 253 – Os programmas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesses da creança, de maneira que o ensino não seja uma memorização de factos e de dados desconexos, mas a compreensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das licções, experiências e problemas.</p> <p>Art. 303 – O curso das escolas urbanas comprehende: [...] e) noções de cousas em torno dos centros de interesse infantil, de accordo com o methodo Decroly.</p>	<p>Art. 249 – O ensino primário tem por fim não somente a instrucção, mas antes e sobretudo, a educação, comprehendendo-se como tal toda a obra destinada a auxiliar o desenvolvimento physico, mental e moral das creanças, pra 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.</p> <p>Art. 316 – Os professores são obrigados a preparar as sua licções, de maneira a tornar o ensino sempre attrahente e ao alcance da intelligencia dos alumnos. [...]</p> <p>Art. 319 – Os professores promoverão, sempre que possível, excursões e passeios destinados a illustração e demonstrações práticas de ensino.</p> <p>Art. 437 – São deveres dos professores: [...]</p> <p>9º – consagrar todo o seu tempo escolar a instrucção e educação dos alumnos, ou dando licções ou orientando e dirigindo applicações práticas e outras formas de actividade dos alumnos em relação com os programmas do ensino e recomendações constantes deste regulamento.</p>	<p>Art. 327 – As únicas punições admittidas na escola primária são: as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos escolares e o comparecimento perante o director ou inspector.</p> <p>Paragrapho único – São banidos da escola os castigos physicos, as posições humilhantes, a privação de refeições e de recreios, bem como os que possam impedir o alumno de assistir a uma licção.</p> <p>Art. 353 – Como meios disciplinares subsidiários e para desenvolver o estimulo e o amor ao estudo por parte dos alumnos, os professores poderão recorrer a elogios e a prêmios.</p> <p>Art. 439 – Aos funcionários do ensino é vedado: [...]</p> <p>8º applicar aos alumnos castigos physicos</p>

QUADRO 11
Elementos dos princípios escolanovista no regulamento educacional de Minas Gerais
para escolas normais — 1928

MÉTODOS DE ENSINO	ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO	DISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR
<p>Art. 41 – As lições não constituirão monólogos do professor ou conferencias sobre a matéria, com o fito em tudo dizer e elucidar; o professor deve apellar para a colaboração dos alumnos, suscitando-lhes o gosto da investigação e da reflexão, de maneira a lhes despertar e exercer as aptidões a actividade e a iniciativa intellectual.</p> <p>Art. 44 – No ensino, o professor terá o cuidado de não se limitar ao methodo expositivo; terá o cuidado de não se limitar ao methodo expositivo; terá sempre presente ao espírito que a collaboração e actividade dos alumnos é essencial á sua formação profissional, devendo exigir dos mesmos iniciativas, trabalhos de documentação e de investigação, de maneira e despertar-lhes o sentido da responsabilidade e do esforço pessoal.</p> <p>Art. 50 – O ensino das diversas disciplinas do curso não se limitará ás lições do professor; uma boa parte do tempo deverá ser dedicada a exercícos complementares por parte dos alumnos, afim de que se dê uma ampla satisfação ao espírito que, segundo este regulamento, deverá presidir á formação dos futuros professores: o gosto da iniciativa, o sentido da responsabilidade, a curiosidade intellectual e o amor ao estudo e ás investigações pessoaes.</p> <p>Art. 123 – As aulas theoricas serão de 50 minutos, com intervallo de 10 minutos, não podendo cada classe exceder de 50 alumnos. As aulas de exercícos práticos e de pratica profissional durarão o tempo julgado necessário pelo professor de methologia, ouvido o director.</p>	<p>Art. 39 – O ensino normal deve ter em mira, ainda nas cadeiras que não tenham relação directa com a formação magisterial, o seu objectivo primordial e final que consiste na formação dos futuros professores primários, devendo para este fim limitar-se ao necessário, evitando as digressões e desenvolvimentos dispensáveis, apellando para a collaboração dos alumnos, em que se devem suscitar e cultivar as qualidades que lhes serão futuramente indispensáveis no exercíco do magistério: iniciativa, aptidões didacticas e gosto pelo estudo.</p> <p>Art. 40 – Para que esse objectivo possa ser attingido, torna-se indispensável que os professores não executem mechanicamente os programmas, geralmente congestos de materiais e aparentemente excessivos na multiplicidade de pontos abordados. Os programmas devem ser observados com intelligencia e convenientemente interpretados na sua execução, devendo o professor esforçar-se para ser claro e expressivo na exposição e sóbrio na escola dos factos destinados a illustrar as lições.</p>	<p>Art. 240 – Deixar o alumno de cumprir algum dos deveres impostos por este regulamento: Pena: admoestação Paragrapho único: Reincidir nas faltas pelas quaes já tenha sido admoestado. Pena: reprehensão, e, gradativamente, suspensão, e cancellamento da matricula.</p> <p>Art. 241 – Injuriar ou aggreir o professor dentro do estabelecimento; praticar qualquer acto contrário aos bons costumes: Pena: suspensão da frequência.</p> <p>Art. 242 – Praticar, dentro do edificio escolar, algum crime, attentado ou acto abominável ou immoral: Pena: cancellamento da matricula.</p>

O regulamento do ensino primário (decreto 7.970, de 15 de outubro de 1927) e o do ensino das escolas normais (decreto 8.162, em 20 de janeiro de 1928) modificaram o que regia os estabelecimentos educacionais oficiais. Não só os adaptaram a uma nova organização, como também lhes aperfeiçoaram o plano e a distribuição de estudos, dando ao ensino um tom mais moderno e desenvolvido com base nos princípios da escola nova.

Contudo, é preciso ter em mente os limites entre os métodos propagados pelo ideário escolanovista na reforma Francisco Campos e sua real efetivação. Essa reforma permite dizer

que, com ela, surgiram as primeiras experiências com os princípios da escola nova em Minas Gerais. Por exemplo, o art. 327 do regulamento do ensino primário bania castigos e posições humilhantes na escola; enquanto o art. 353 adota elogios e prêmios como forma de estimular os alunos. Se isso demonstra uma mudança de postura e uma nova forma de pensar no aluno — centro do processo de aprendizagem; também se pode notar uma nova ação pedagógica na relação entre professor e aluno, ao serem banidos recursos usados pela escola tradicional.

No dizer de Valdemarim,²⁵³ com a implantação de novos princípios educacionais desde a proclamação da República, o bom comportamento discente deixou de resultar da autoridade docente e do temor do professor para se basear na atividade do educando originada da experiência cotidiana de seu meio social. Passou-se a buscar um ambiente de simpatia e confiança, estimulado pela ausência de ameaças e castigos; e o professor passou a ser o incentivador, o que poderia contribuir para fazer da escola um lugar alegre e bonito falando-se pouco e sem gritar. Se a escola antiga exigia passividade discente — revelada pelo esforço da memória e pelo bom comportamento, controlado pelo castigo físico; os novos direcionamentos pedagógicos buscavam dirigir as atividades discentes para a fixação de hábitos desejáveis que caracterizam a escola educativa, que busca participação do aluno na construção do conhecimento (escolar) e retira os castigos físicos como forma de controlar comportamentos desejáveis.

Enquanto o art. 67, letra d, do regulamento do ensino primário mostra o incentivo ao estudo dos processos de ensino como Decroly, Dalton, Escola Livre e Escola Ativa;²⁵⁴ o art. 303 defende, para o curso das escolas urbanas, a noção de coisas relativas aos centros de interesse da criança conforme o método Decroly²⁵⁵. Vemos traços dos princípios escolanovistas nesses artigos, como vemos no art. 249, onde se lê sobre a atribuição de outro papel ao professor — deveria auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças tendo em vista a infância segundo o ponto de vista e os interesses delas, e não o do adulto; e no art. 316, que destaca a obrigação do professor de tornar o ensino atraente.

A aproximação com o ideário estudado se mostra ainda nos novos conhecimentos proporcionados pela psicologia e biologia, as quais defendiam que a aprendizagem ocorreria mais facilmente se partisse da experiência do aluno e do concreto. Ora, o art. 67, letra e incentiva os testes psicológicos para conhecer melhor o desenvolvimento da criança. Além disso, há referência ao uso de museu fins de o ensino intuitivo — art. 193 — e incentivo a

²⁵³ VALDEMARIM, 2010.

²⁵⁴ Cf. LOURENÇO FILHO, 1964, p. 151.

²⁵⁵ Cf. *Ibidem*, p. 186.

excursões — art. 94, letra e — e ao escoteirismo — letra h; vemos aí formas de fazer uma educação mais significativa e prática, conforme as lições proferidas. Enfim, também o art. 253 revela a preocupação com o centro de interesse da criança; isto é, mostra a desconsideração de características do ensino tradicional, a exemplo da forma de intelecção discente embasada na memorização de fatos e dados desconexos.

No regulamento do ensino normal, o art. 39 incentivava a colaboração dos alunos a fim de que desenvolvessem iniciativa, aptidões didáticas e gosto pelo estudo. Esse incentivo toca na relação professor–aluno, pois o incentivo à relação aluno–aluno na aprendizagem parece reiterar a concepção pedagógica que vê no educando o centro, enquanto o professor seria o estimulador da aprendizagem; isso apontaria, então, elementos dos princípios da escola nova nos quais a aprendizagem é “[...] resultante da interação das condições internas do indivíduo e os estímulos proporcionados pelo meio” — como diz Rodrigues.²⁵⁶ Segundo o art. 41, as lições não deveriam constituir monólogos do professor, enquanto este deveria buscar a colaboração do aluno e incentivá-lo à investigação e reflexão, além de — segundo o art. 44 — não se limitar ao método expositivo e recorrer a trabalhos de documentação e investigação. Parece haver aí uma vontade de facilitar a compreensão discente dos conteúdos estudados.

Os princípios escolanovistas buscavam se diferenciar dos princípios da escola “tradicional”, cuja didática e cujos métodos eram marcados pelo clima criado por aulas teóricas e abstratas, professores severos, distantes e exigentes, disciplina rigorosa e rígida. Pedagogicamente, a escola nova substituiu as técnicas e os métodos antigos para transformar a atmosfera escolar. Mas remanesceram traços dessa escola “tradicional”, pois os problemas que afetavam o ensino e a orientação metodológica eram complexos e variados: iam das instalações materiais deficientes, da escassez de recursos didáticos e da legião de professores sem a necessária formação técnico-pedagógica à heterogeneidade cultural dos alunos e à preocupação puramente formal das autoridades escolares com o ensino.

Para Werebe,²⁵⁷ “vícios” pedagógicos da tradição imperante na escola vão perdurar até que os professores se compenetrem nos objetivos que devem buscar e encontrem meios para fazê-lo; e mais: é preciso entusiasmo, boa vontade e formação pedagógica para tentar “[...] renovar o ensino nas nossas condições escolares. Ao lado da resistência às inovações, é desanimadora a carência de recursos de que se dispõe qualquer prática fora do sistema expositivo”.²⁵⁸ Não duvidamos de que haja esforços individuais de professores para renovar

²⁵⁶ RODRIGUES, 2006, p. 80.

²⁵⁷ WEREBE, 1968.

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 152.

métodos de ensino, introduzir práticas modernas, obter mais participação discente e evitar os males do verbalismo e da “decoreba”, por exemplo. Mas estes são esforços esparsos, cuja efetivação real foi bastante obstada; logo, disseminar e efetivar os princípios da **escola nova** exigia formar um corpo docente para tal. Com efeito, a formação de professores permeou a reforma Francisco Campos e motivou o Congresso de Instrução, realizado em 8 de maio de 1927; em discurso para a abertura do congresso preparado com seu secretário do Interior — Francisco Campos —, Antônio Carlos deu o tom de sua visão da importância do professorado:

Congratulo-me comvosco por esta notável e auspiciosa reunião, a que se acham presentes as mais legítimas expressões do magistério primário e secundário do Estado de Minas Gerais, animados dos mesmos sentimentos de interesse e devotamento à causa do ensino publico em nossa terra, obra, por certo, a que nenhuma outra sobreleva em importância, significação e força impulsiva no vasto quadro de influencias materiaes, Moraes e políticas que collaboram na formação de nossos destinos colletivos e na modelagem da nossa civilização, dos ideaes, instrumentos e valores de nossa cultura.²⁵⁹

Com linguagem acessível e sistematizada, a realização do congresso punha em cena os novos sistemas de educação renovada: exhibia-lhes os fundamentos, fixava-lhes o sentido, demarcava-lhes as diferenças com a pedagogia tradicional. Para pôr em prática essa nova educação, era preciso investir na formação docente. Eis por que, segundo Valdemarim,²⁶⁰ a formação de professores foi um nível de escolarização imprescindível aos propósitos de renovação pedagógica, entrelaçando suas pretensões. Nessa ótica, a reforma caracterizou a orientação moderna da aprendizagem: mudaram os conceitos educacionais, mudou o sentido da atividade da criança no aprender; com a introdução de conhecimentos da psicologia e da biologia infantil, o ensino ficou mais seguro e fundamentado. Assim, elementos centrais da escola nova, sobretudo os centrados no desenvolvimento de atividades, foram recomendados para a formação de professores.

Todavia, era preciso mais mudanças. No mobiliário e no equipamento escolar, nos livros, no currículo e no programa, na forma de avaliar. Também era preciso investir na administração escolar. As propostas da reforma reclamavam tempo, preparação docente e da mentalidade dos pais, adaptação das instalações escolares e remodelação do material de ensino. Nessa etapa de divulgação dos princípios da **escola nova** na reforma, o apoio devia vir dos congressos, das publicações, dos cursos e das orientações para o professorado; o que

²⁵⁹ CAMPOS, 1930, p. 97.

²⁶⁰ VALDEMARIM, 2010.

sugere um projeto de longa duração: temporalidade própria dos processos de mudança de mentalidade, que, em seu desenvolvimento, evidenciou a tensão entre concepções e experiências práticas cujo sentido não estava plenamente definido.

Ante os problemas de ordem social, os políticos se voltaram à escola e cobraram sua responsabilidade, por verem nela uma instituição essencial à vida republicana. Nesse contexto, muitos defenderiam a introdução dos princípios da escola nova, porque deslocavam o foco do professor para o aluno. Ponderamos, porém, que qualquer inovação através de novos métodos é, em última análise, um caminho para assegurar resultados devidos a quem financia a educação. Ora, dispostos a introduzir mudanças qualitativas em sua prática, os professores ouvem falar dos princípios escolanovistas, vão aos congressos mineiros e leem textos de periódicos especializados no assunto; mas, em dúvida sobre seus resultados, continuam a trabalhar com procedimentos que viam como mais seguros e que demonstravam “números” crescentes a quem financiava a educação, pois não dispunham das mesmas condições de países que difundiram com êxito tais princípios, a exemplo dos Estados Unidos da América. Se é plausível supor que as condições de trabalho docente contribuam para os problemas pedagógicos do nível primário de ensino, devemos reiterar o pensamento de Werebe de que, embora adversas, elas “[...] não justificam, por si só, [...] o mal funcionamento [este] está [também] no espírito tradicionalista, arraigado profundamente nas escolas, na desvalorização generalizada de toda a educação”.²⁶¹

Apresentadas no Congresso mineiro pelo governo Antônio Carlos, essas ideias mereceram dos professores muita admiração. Mas sua concretização não ficou isenta de dificuldades.

Na dinâmica da circulação das idéias e de sua apropriação, algumas proposições foram parcialmente consideradas, outras receberam novas interpretações e outras ainda denunciam as dificuldades enfrentadas por um sofisticado sistema doutrinário quando crivado por contextos práticos. A inovação se deu em situações preexistentes que não podem ser ignoradas e que determinaram, em larga medida, o acolhimento e a apropriação em que é produzida. Dewey formulou suas proposições num diálogo com os valores e as idéias de seu tempo; a crítica por ele elaborada compôs a justificativa que deu significação às inovações pretendidas; para ser implementada em larga escala, no entanto, a nova concepção teve que enfrentar operacionalmente o contexto criticado que, por sua vez, evidenciou problemas na própria teorização.²⁶²

²⁶¹ WEREBE, 1968, p. 89

²⁶² *Ibidem*, p. 78.

São mudanças pequenas e parciais que predisuseram um futuro semelhante ao passado e pelas quais se constrói uma versão útil da inovação; assim, se Dewey criticava o ensino dito tradicional, também afirmava que não se deve ignorar o uso e o conhecimento acumulado sobre esses métodos de ensino — embora saliente ser necessário lhe dar novo uso.

3.4 Da ideia de homem livre à consolidação da cidadania: escola nova como princípio de ação política de Francisco Campos

A construção do modelo da “educação adaptada” reconstruiu Dewey à imagem das necessidades políticas e ideologias locais: promoveu alguns pressupostos seus e eliminou ou omitiu outros (a participação democrática, o interesse das crianças, o desenvolvimento da comunidade, a participação no progresso científico e econômico, o cidadão etc.). A presença de Dewey foi alheia à consagração do modelo da “educação adaptada”; ele funcionou como “autor” cujos discursos foram ponto de partida para reformistas (em Minas Gerais) reconstruíram noções e ideias originais como se fossem “naturalmente” autônomas para legitimar a mudança e construção de outros tipos de aluno, professores, currículos e ensino, isto é, tipos adequados ao cenário educacional mineiro.

A expansão dos princípios escolanovistas em quase todos os estados não ocorreu por arbítrio do governo apenas; havia razões políticas — extensão da ideia de democracia. Certas ideias de mudança da vida político-social encontraram, assim, possibilidades de afirmação e desenvolvimento, pois era preciso construir uma nação com unidade política e fundamento na expressão da vontade do povo, através de governos representativos. E a instrução escolar passou a ser vista como instrumento de construção política social; para os políticos, ela interessa porque representa fonte segura de votos — a clientela desses estabelecimentos estaria garantida.

Segundo Lourenço Filho,²⁶³ a contradição fundamental do pensamento pedagógico é o desenvolvimento e a expansão do indivíduo com mais consciência das possibilidades de integração em seus respectivos grupos culturais e sua subordinação à vida política e moral do grupo.

Para que tudo isso se pudesse fazer sem prejuízo do desenvolvimento de cada indivíduo, muitas soluções se idearam, buscando oferecer maiores oportunidades educacionais a todos, com maior predomínio das funções educativas dos poderes públicos. [...] como teremos ocasião de ver, evoluiu depois esse princípio no sentido de assegurar-se a todos o direito à educação, com a obrigação correlativa de parte da família e dos poderes públicos de ministrá-la, a crianças e jovens, na melhor forma.²⁶⁴

²⁶³ LOURENÇO FILHO, 1964.

²⁶⁴ *Ibidem*, p. 27.

Todavia, a convicção de que o esforço educativo pode ser libertador só se justifica quando a educação é cuidadosa e dirigida com eficácia nesse sentido. Em geral, não é isso o que ocorre; na maioria das sociedades, a escola tem por função manter a continuidade da estrutura social e suas instituições.

As instituições educativas se organizam como projeção da vida social e cultural, em cada povo existente. Nenhum sistema de ensino existe fora de uma organização econômica, de uma estrutura política, de uma configuração religiosa, sempre tomando essas expressões em seu mais amplo sentido. Isso significa que, se o ensino de uma parte estreitamente se relaciona com o indivíduo, segundo os problemas que defronte, os de sua formação, possibilidades de afirmação e expansão da personalidade, de outra se relaciona com os propósitos que o indivíduo tenha de viver numa sociedade determinada, em cuja estrutura se insere, para aí se formar e afirmar-se.²⁶⁵

O exercício da educação é regulado por instituições básicas como Igreja, grupos econômicos e grupos políticos. As mudanças sociais são lentas, e a organização educativa tende mais a reprimi-las que encorajá-las; diga-se, a não influir no processo geral da democracia. Diz Lourenço Filho que “[...] hoje sabemos que a educação só se torna possível num grupo inserido numa estrutura social, e também que essencialmente tende a conservar as funções desse grupo, em tal estrutura”.²⁶⁶ A ação de educar não acontece numa sucessão de situações na vida de cada pessoa, mas na de grupos e instituições, num processo social complexo. Na proporção em que a ação intencional de educar tome essa feição integrativa, assume o caráter de “ação política”.²⁶⁷ A formação do indivíduo via educação não ocorre fora das estruturas ou configurações de toda a vida cultural; a educação deve aspirar ao desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico independente em cada pessoa, mas isso não se dá no vazio, e sim nas relações sociais. É nesses termos que o problema da educação toma forma institucional e, em conjunto, de ação política.

A íntima relação entre as propostas educativas e de instrução com a proposta de constituição de uma nação civilizada, a necessidade de educar e instruir o povo para a garantia da ordem social e a formação técnica, meio para a incorporação do povo à nação, são questões que perpassam os discursos de intelectuais, políticos e legisladores que estiveram imbuídos do pensar a educação republicana. Em Minas, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar, no discurso das elites dirigentes, a idéia de que a educação era instrumento transformador da sociedade.²⁶⁸

²⁶⁵ LOURENÇO FILHO, 1964, p. 131.

²⁶⁶ *Ibidem*.

²⁶⁷ Cf. *Ibidem*, p. 250

²⁶⁸ GONÇALVES, Irlen Antonio. Os projetos de educação dos republicanos mineiros. In: VAGO *et al.*, 2009.

Ainda segundo esse autor,²⁶⁹ na ação política convergem os problemas de organização e administração cultural e, em consequência, os da ação intencional de educar. As instituições escolares crescem e se organizam como serviço público. As transformações sociais dos últimos tempos fizeram reafirmar esse pensamento, traduzindo-o em normas práticas. Nas sociedades antigas, o sistema de governo tinha feição autocrática, oligárquica ou aristocrática. Nas sociedades atuais de estruturas mais complexas, de grupos móveis e diferenciados, o mesmo não acontece, segundo Lourenço Filho. Novas concepções políticas e educativas se tornaram necessárias.

A renovação política e a educacional tem assim bases comuns, apresentando-se estreitamente dependentes, uma da outra. Expressam, em conjunto, uma nova consciência do processo da cultura. Muitos observam que isso tem resultado por crescente inversão dos fundamentos das sociedades feudais da Idade Média, donde as sociedades de vida democrática de nossa era. Assim parece ser, realmente. Naquelas, a característica era uma estrutura social de gradações fixas. Para classes cujo nível se determinava por herança familiar, não facilmente alterável. As transformações originadas pela descoberta de novas terras, a difusão de idéias econômicas e liberais e, por fim, a revolução dos processos de produção pelo desenvolvimento da tecnologia moderna, determinaram uma nova estrutura social com a concepção política diversa, num sistema que se caracteriza por mobilidade, não por fixidez.²⁷⁰

A ideia de democracia se aplica, portanto, à mobilidade social pela educação, à autonomia do indivíduo, à igualdade de direitos para todos (o indivíduo não deve pensar só em seu próprio bem, mas também no da coletividade); à oportunidade de progredir; à liberdade. Ao repelir o pressuposto da autoridade externa, a sociedade democrática deve lhe dar, como substituto, um sentimento de participação e interesse que só a educação pode criar. Segundo Lourenço Filho, a solicitação das democracias pela educação é de fácil observação, pois “[...] o governo fundado no sufrágio popular não poderá ser eficiente se os que devam elegê-lo e prestar-lhe obediência não forem convenientemente educados”.²⁷¹

Em um Estado que se propunha buscar legitimação num recente personagem da cena política, até então distanciado da participação nas decisões, o povo. Com a implementação das propostas de liberdade e de igualdade de todos os homens, desaparecem, em princípio, os privilégios diferenciadores do passado e todos os membros de uma determinada comunidade, a nação, passarão a gozar de idênticos direitos, consignados no que se passou a chamar de cidadania.²⁷²

²⁶⁹ GONÇALVES, 2009.

²⁷⁰ LOURENÇO FILHO, 1964, p. 253.

²⁷¹ *Ibidem*.

²⁷² GONÇALVES NETO, Wenceslau. A secularização da sociedade brasileira. Tensões e conflitos em Minas Gerais nos primórdios da República. In: CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2010, p. 201.

Para esse autor,²⁷³ a filosofia política do movimento escola nova não tem outra expressão que não a de vida democrática: tem-se um governo em que o povo é soberano direta ou indiretamente, logo todos gozam de direitos civis e políticos; teríamos, então, a cidadania. Cury complementa esse pensamento ao dizer que “A instrução era vista como meio de transformar o súdito em cidadão político”,²⁷⁴ assim como de complementar e possibilitar ao cidadão o entendimento de novas tarefas do Estado.

A intenção de difundir o ensino na busca de uma democracia que aliasse à cidadania com a superação do estado de ignorância da população deve ser tão encarecida quanto à laicização. Intenção que teve restrita execução dado que a vontade política se sustenta na correlação de forças, forças que expressam interesses de classe!²⁷⁵

Na vida social e política, as inovações pedagógicas se projetam em forma de “[...] declarações legais no domínio da educação” e de suas relações com as instituições mais diretamente a ela ligadas — a família, o trabalho, a economia, a segurança e outras. Lourenço Filho²⁷⁶ as indica nestes termos:

- *direitos de todos à educação*: este não se apresenta só como significação pedagógica, mas também com alcance social e político direto; deve-se buscar um ambiente social não constituído de subordinação, pois a ignorância impede a realização do ideal democrático, leva à miséria e freia o desenvolvimento;
- *desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino*: “[...] o direito à educação leva a sociedade a oferecer iguais oportunidades a todos, conduzindo à organização de grandes sistemas públicos de ensino”;
- *obrigatoriedade escolar e sua extensão*: ao mesmo tempo, refletia o desenvolvimento de ideias democráticas e difundia um novo espírito quanto às funções educativas da escola; a educação comum, educação de todos, deveria se ampliar com reflexo na extensão da obrigatoriedade escolar, reconhecendo o dever dos pais de matricular os filhos e levá-los a frequentar a escola;
- *reflexos na organização e administração escolar*: o desenvolvimento quantitativo das escolas e a diferenciação dos seus programas teriam de refletir numa nova organização e administração do ensino, era necessário planejar escolas segundo as

²⁷³ LOURENÇO FILHO, 1964.

²⁷⁴ CURY, 2001b, p. 101.

²⁷⁵ *Ibidem*, p. 114.

²⁷⁶ LOURENÇO FILHO, 1964.

necessidades da população e sua distribuição geográfica, construir edifícios e instalações adequados, preparar pessoal docente e administrativo;

- *orientação educacional e profissional*: antes, com a estratificação social, quando não ocorria mobilidade social via educação, as famílias não tinham oportunidades de crescer pelo trabalho, os caminhos da vida profissional eram poucos; mas, com as novas mudanças, com a multiplicação das atividades profissionais que se refletiu na multiplicação do ensino, os serviços de orientação se tornaram necessários para encaminhar nem os educandos — embora Werebe²⁷⁷ diga que, “[...] no Brasil, a educação é, de fato, um canal de elevação na escala social, não, porém o único, porque um país jovem, em franco desenvolvimento, oferece possibilidades múltiplas de modalidade vertical ascendente. Mas a escola é talvez dos mais seguros”.
- *problemas atuais relevantes*: com o desenvolvimento individual e social, surgem problemas, assim como a necessidade de planejamento social e política de desenvolvimento; decidir por esse caminho requer intervenção do Estado, mas esta ameaça as liberdades individuais, pois “As complexas questões de organização dos sistemas de ensino deixam de ter uma feição restrita de problemática pedagógica para assumirem a de problemática mais ampla, de integração econômico-social”.²⁷⁸

Como se vê, a problemática pedagógica começa a ser vista como importante não só por educadores, mas também economistas e políticos. Se a importância de uma concepção de vida democrática se assenta na ação política de exame da problemática educacional, então há que enfrentar uma situação de mudança e buscar resolvê-la, pela harmonia nas relações individuais e grupais, e em suas relações com a política. A busca pelo desenvolvimento numérico das escolas e pela transformação de seus métodos e programas corresponde a uma necessidade de reorganização social e cultural, sentida pelo povo, que clama por ela.

Tal é a explicação do progressivo desenvolvimento dos serviços públicos de educação e de sua complexidade crescente. É o próprio povo que está exigindo maiores oportunidades de educação e igualdade no direito de recebê-la. Em suma, a mudança social está concorrendo para que se processe um novo espírito de integração mediante meios educativos, que busque imprimir realidade e valores simplesmente *declarados*, ou apenas inscritos em documentos políticos formais.²⁷⁹

²⁷⁷ WEREBE, 1968.

²⁷⁸ *Ibidem*, p. 259.

²⁷⁹ *Ibidem*, p. 265.

Às instituições escolares não devia caber a responsabilidade de transmitir ideologias políticas que não a do espírito crítico a ser desenvolvido pelas novas gerações, a fim de que façam face à transformações da vida econômica social e moral, que se apresentavam, e lhes facilitar a igualdade de oportunidades. A escola pode até concorrer para oferecer uma maior integração dos jovens na vida da sociedade moderna atendendo a princípios democráticos; mas

É preciso reconhecer, por outro lado, que medidas de organização geral, econômicas, políticas e educativas, tanto podem ser facilitadas como obstadas pela ação e reação das classes dominantes, interessadas em manter uma situação de privilégio. Sob pretexto de defesa das liberdades individuais, consciente ou inconscientemente, não lutam essas classes senão pela permanência de um regime de estratificação social que aos próprios interesses convenha.²⁸⁰

É possível até que a elite veja, no desenvolvimento do país e na expansão da escola pública, um perigo para a manutenção de seus privilégios no campo da educação. Isso porque, como diz Werebe,²⁸¹ o público no Brasil “[...] nunca foi autenticamente público, mercê das influências de grupos de interesses privatistas nos negócios do Estado e, por conseguinte, da educação por este mantida”.

O movimento da escola nova quis uma educação tendente a liberar o indivíduo da doutrinação rígida, a torná-lo autônomo. Tal liberação implicaria uma educação não subordinada aos poderes políticos — que permitem a introdução, na escola, de uma classe econômica ou de um grupo privilegiado. A educação não poderia ser admitida como simples desenvolvimento nem como adaptação — forçada — a um estado social rígido; antes, deveria preparar para a vida: deixar a criança em condições de projetar, de procurar meios de realizar seus próprios empreendimentos, mas segundo suas concepções, suas capacidades pessoais, sua crença na possibilidade de tornar a vida mais completa, mais digna. Cada homem se caracterizaria por um sistema peculiar de ação, algo próprio, que manifestasse sua liberdade. Como diz Marshall,²⁸² “A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania [...]”. Assim, a plenitude da cidadania democrática postulava um direito social reconhecido.

Todavia, a reforma Francisco Campos propunha uma educação cuja tarefa era proporcionar o que a natureza não pode dar: a adaptação do indivíduo ao controle social,

²⁸⁰ WEREBE, 1968, p. 259.

²⁸¹ *Ibidem.*

²⁸² MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 73.

subordinação aos poderes naturais, a regras sociais. Ora, a análise aqui descrita das leis e dos decretos educacionais expedidos no governo que Campos compunha permite supor que, numa sociedade em transformação, sempre há diferença entre o que ela é e o que deseja ser, entre as práticas e os ideais. Visto que o sistema educacional compõe um projeto político desenvolvido por Francisco Campos e Antônio Carlos, a escola se torna espelho da sociedade como ela é; ao mesmo tempo é aparelho capacitado para dirigir realizações convergentes para os interesses políticos desses atores em estudo. Essa releitura dos princípios da escola nova ao gosto dos agentes políticos educacionais da época mostrou que, com base em tais princípios, eles buscaram legitimar sua política segundo princípios e bases modernos, assim como projetar alguns deles na política nacional. Muitos princípios da escola nova acobertaram mudanças sociais não ocorridas, pois a dinâmica típica do poder tem uma dinâmica de ocultação; por isso, nem sempre uma concepção educacional significa a construção imediata de outra concepção; prova disso foram as dificuldades e limitações para efetivar os princípios da obrigatoriedade, laicidade, gratuidade e de princípios escolanovistas mais gerais.

Como buscamos mostrar, a Reforma Educacional Francisco Campos continha interesses políticos embutidos em seus interesses educacionais para a instrução pública em Minas Gerais na década de 1920; logo, poderíamos indagar: qual era seu objetivo real?

Os anos 1920 foram ricos pela efervescência dos debates em torno da educação e em consequência, apresentam um quadro de expectativas e de otimismo mais amplo. Havia a crença de que a escola poderia transformar a sociedade e conduzi-la ao desenvolvimento. Mesclavam-se nesse debate um ideário positivista voltado para a construção de um conceito de nacionalidade e o ideário liberal democrático, buscando a formação da cidadania por intermédio da ação da escola.²⁸³

De fato a reforma buscou fundamentos nos postulados da escola nova — liberdade, cidadania e democracia. Mas vemos a busca da liberdade como algo que deve passar por mecanismos capazes de efetivá-la; vemos liberdade quando o indivíduo tem de se sujeitar às necessidades da vida; não ao comando do outro. No caso da reforma, o indivíduo não era livre porque se submetia a leis e decretos expedidos pelo governo de Antônio de Carlos e Francisco Campos — governo capaz de coagir e reprimir, que rege a sociedade por leis — fruto da modernidade —, às quais todos se subordinavam: discentes, docentes, a própria sociedade. Assim, os programas de ensino exarados pelos órgãos superiores que constavam na reforma foram instrumentos para controlar e orientar o trabalho docente; na tensão entre concepções

²⁸³ RODRIGUES, 2006, p. 40.

antigas e novas, a hegemonia foi conquistada pelo dispositivo que assegurava a racionalidade e o controle do sistema, em detrimento da experimentação autônoma. Assim,

O que se pode inferir, na proposição do governo de Minas, é que a escolarização do povo, trabalhador em particular, evidencia-se no discurso de uma reforma que vê no Estado o detentor do controle dos saberes escolares, principalmente com a projeção da criação de um sistema escolar racionalizador que, por um lado, propõe a fundação de uma nova organização do Ensino Primário, tendo nos grupos escolares o espaço convergente das escolas que se mantinham isoladas, dispersas aos olhos do Estado, e, por outro, o controle do professor, de maneira que ele ficasse reduzido a mero instrumento do plano estatal, com vista à formação dos futuros trabalhadores, cidadãos da República.²⁸⁴

Cidadania supõe a participação de todos, conscientemente, assim como os destinos de sua comunidade política. Eis o sentido maior da ação livre e igualitária dos cidadãos. Mas a dificuldade de efetivação completa desses objetivos, por causa das condições financeiras regionais, dentre entre outras já citadas, demonstra que o alcance é restrito, isto é, não é toda a população, pois o voto era restrito. Assim, “Tal realidade pouco determinante para a redução das discriminações e das desigualdades de um país que saía da escravatura, apesar dos avanços assinalados, resultou em uma ‘ilusão liberal’ com um quadro pouco animador em matéria de acesso da população à educação escolar”.²⁸⁵

Com efeito, também Cury²⁸⁶ salienta que as transformações provocadas por essas reformas não fizeram o ensino primário retirar o proletariado da ignorância e da desigualdade, política e social — tão criticada no período que investigamos —, o que dificultou a entrada do proletariado na sociedade moderna. “Esses comprometimentos limitaram a noção de República como continente de uma democracia na qual os cidadãos livres e iguais pudessem ter acesso a bens que possibilitariam participar conscientemente e ativamente dos destinos da comunidade republicana que se iniciava.”²⁸⁷ A efetivação real da democracia exigia repudiar a ignorância da população clamando educação para todos, pois esta estendia o sufrágio às classes populares, o que poderia ser um remédio contra a tirania; afinal, um povo mais instruído e mais culto se emanciparia da condição de população ignorante e de vítima da desigualdade social e política; e — diria Cury²⁸⁸ — “O combate a ignorância [...] supõe um público ativo, consciente, bem informado e esclarecido de seus direitos e deveres, capaz de

²⁸⁴ GONÇALVES, 2009, p. 118.

²⁸⁵ CURY, 2009, p. 99.

²⁸⁶ *Ibidem*.

²⁸⁷ *Ibidem*, p. 101.

²⁸⁸ *Ibidem*.

coará-los e não uma multidão amorfa e passiva”. Isso só acontece com uma educação sem fins políticos, mas comprometida com a sociedade e a democracia, própria da República, cujos cidadãos — espera-se — sejam todos livres e ativos, aptos a superar a condição de súditos subordinados.

Conforme Gonçalves,²⁸⁹ a busca de melhorias para a instrução pública mineira revelou “[...] a crença das autoridades na escola como instrumento de inclusão do indivíduo na sociedade republicana”; e a reforma em estudo aqui indica a insistência na mudança da instrução como possibilidade de reformar a sociedade. Mas isso não significa que o educando será livre.

Pensar o aluno no centro do processo educativo, criar procedimentos para avaliação e constituição de classes homogêneas, incentivar a realização de pesquisas para verificação de outras características do corpo discente e valorizar o ambiente próximo da criança foram prescrições incorporadas ao ideário pedagógico. Entretanto, a inexistência de um modo de vida democrático conformou a apropriação da Escola Nova no Brasil (e, provavelmente, em outros países), impôs limites ao desenvolvimento da autonomia de professores e alunos. Atribuir aos professores e alunos a prerrogativa de estabelecimento do conteúdo escolar e o incentivo à experiência como motor do processo cognitivo também eram possibilidades essenciais dessa concepção que não foram contempladas na seletividade das estratégias desencadeadas. As prescrições para a prática reiteram o comportamento receptor de informações que acabou por qualificar a relação escola sociedade, própria do contexto brasileiro. Diferente em cada conjuntura, esse limite é inerente à própria concepção que considera o modo de vida democrático como requisito imprescindível para sua exequibilidade.²⁹⁰

Propositores de projetos de renovação da educação em Minas Gerais, Francisco Campos e Antônio Carlos carregaram consigo a visão e concepção do político, manifestadas em discursos codificados, no vocabulário, nos termos-chave, na repetição, nos ritos e nas simbologias: tudo capaz de produzir representações que definissem formas de identidade e defendessem princípios da liberdade, cidadania e democracia; porém incapazes de garantir a efetivação destas. Discursos presidenciais, leis e decretos desse governo de Antônio Carlos ajudam a expor a trama implícita na reforma educacional e a produção de estratégias para impor o querer e o fazer. Para Vidal,²⁹¹ entre os intelectuais dos anos de 1920 e 30 havia a certeza de que Andrada e Campos “[...] sabiam o que era melhor para a educação e para o país. Consideravam-se como sonhadores e arquitetos do futuro”.

²⁸⁹ GONÇALVES, 2009.

²⁹⁰ VALDEMARIM, 2010, p. 210.

²⁹¹ VIDAL, 2009.

No dizer de Valdemarim,²⁹² a forma escolar só mudaria numa configuração social em conjunto, particularmente na mudança das formas de exercício de poder, “[...] pois é ao mesmo tempo, apropriação de saberes e participação nas relações de poder”. A aproximação entre escola e experiências da vida proposta pela escola nova, na figura de Dewey, objetiva apontar uma sociedade humanizada e democrática, em que o indivíduo tenha autodisciplina.

No entanto, a identificação entre as ocupações sociais e os conteúdos escolares depende de uma aposta no desenvolvimento do modo de vida democrático, portador de riqueza cognitiva e revelador do processo de produção da vida material. Como o trabalho social se desenvolveu no sentido da alienação e a ciência se desenvolveu na perspectiva de fenômenos não vinculados à vida cotidiana, a aposta deweyniana encontrou outras conjunturas para ser posta em prática e adquiriu novos significados. Não é por acaso que a maior dificuldade para sua implementação esteja na escolha das ocupações socialmente significativas. No transcurso entre a experimentação em Chicago e as críticas recebidas, as ocupações sociais deixaram de ser reveladoras do processo de desenvolvimento humano e social e se tornaram atividade alienante e estafante para a manutenção da sobrevivência, o que pode explicar a permanência da escola com conteúdos fragmentados e pequena ênfase na autonomia dos indivíduos.²⁹³

Essa passagem faz nos lembrar de que as ideias de Dewey, revolucionárias de início, foram filtradas pelas orientações da reforma na consciência pedagógica e se tornaram lugar-comum em que professores encontraram inspiração e certezas. Mas a prática continuou com traços tradicionais.

3.5 À guisa de síntese

A escola primária permeada pelos princípios da escola nova constituía o meio mais eficaz de efetivar a pretendida democratização da sociedade — garantia de liberdade e igualdade de oportunidades para o desenvolvimento físico, moral e intelectual a que todos os humanos têm direito. Tais princípios como base de uma educação progressiva não supõem só a aquisição progressiva de conhecimento pelo aluno, pois a ênfase está nas mudanças sociais e na democracia como modo moral de vida do homem moderno. Por isso esta análise nos leva a dizer que houve tensão entre os objetivos da reforma propalados em discursos, leis e decretos e as novas experiências de formação vinculadas complexamente com as experiências consolidadas e evidenciáveis mediante interpretações inversas dessa teoria feita por políticos e educadores da época. Parafraseando Valdemarim, no discurso do novo, o velho permanece justificado de outra forma e lhe adiciona novos elementos.

²⁹² VALDEMARIM, 2010.

²⁹³ *Ibidem*, p. 85.

Pode-se afirmar que o período de efervescência de idéias aqui analisado apresentou um sentido ainda não totalmente definido da renovação pedagógica. A ênfase e o esforço para provocar a mudança de mentalidade são indícios fortes de que estava se estruturando uma nova concepção que não chega a determinar as práticas pedagógicas senão em experiências modelares que, por sua vez, atuam como afixadoras dessas possibilidades.²⁹⁴

Enfim, pode-se dizer que a Reforma Educacional Francisco Campos se deu numa conjuntura em que era preciso mudar as orientações educacionais, porém não se tinha muita clareza do caminho a ser adotado. Isso explicaria a síntese entre as instruções gerais da escola nova e as práticas fortemente marcadas por procedimentos que — dizia-se — deviam ser superados. A reforma propôs uma democratização só “aparente”, pois os métodos não eram democráticos, tampouco a escola era; além disso, havia sistemas duais: o ensino primário para os pobres, a continuidade dos estudos para os ricos.

Há que se ressaltar, entretanto, que nem a expansão da escola primária e a criação das Escolas Normais tiveram por objetivo democratizar conhecimentos, tampouco aumentar as oportunidades de acesso à educação, mas, como estratégia de governo, seriam instrumentos para a disseminação de novos valores que permitissem a realização de mudanças nos campos econômico, político e social.²⁹⁵

Nota-se a busca por um cidadão *livre* que, na efetividade, era um cidadão *civilizado*, pois a intervenção escolar tinha como possibilidade formar o caráter, ou seja, regenerar pela instrução escolar, com investimento no desenvolvimento físico, mental, intelectual e emocional. Ora, educar instintos e atitudes grosseiros é mais que levar à emancipação do educando pela construção do conhecimento; é inibir tendências más. Subjacente a essa educação, estava a necessidade de construir um projeto que não pusesse em risco a ideologia do grupo dirigente. Portanto, um bom discurso, mais um tempo indeterminado, daria conta do recado: estender a escola a toda a população.

²⁹⁴ VALDEMARIM, 2010, p. 129.

²⁹⁵ RODRIGUES, 2006, p. 54.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1920 foi marcante na história da educação no Brasil. Nesse decênio houve várias iniciativas educacionais influenciadas pela construção de um projeto republicano, em especial porque este suscitou avaliações em âmbitos sociais variados, as quais propunham uma interpretação do passado, definiam um significado ao presente e, sobretudo, traçavam os rumos do futuro. Não que a educação não fosse objeto de discussões antes de 1920; ela já o era — há muito. Prova disso é que havia um capítulo dedicado ao assunto na Constituição de 1891.

Porém, mesmo que se devesse melhorar sua funcionalidade e crer em sua eficácia na produção e reprodução de formas sociais de vida e na inclusão da criança na sociedade pela divulgação da instrução moral, física e intelectual, um diagnóstico da instrução pública apontaria ineficiência e falta de investimentos para reformá-la. Por isso se diz que tal década foi propícia à elaboração de projetos e estruturação de políticas educacionais para o país; isto é, deu azo a uma discussão ampla sobre educação e sociedade que mostra o otimismo relativo àquela como transformadora da realidade social e possibilidade de desenvolver e modernizar a sociedade.

Se o debate sobre a escolarização era próprio dos círculos de intelectuais, nos anos 20 ele cooptou novos debatedores: os políticos. Assim, estes e aqueles — fossem intelectuais-políticos ou políticos-intelectuais — viram a escola como vetor de democratização com cidadania. O resultado foi a imbricação do discurso educacional com o discurso político, em que a política passaria a traçar então os rumos da educação. Essa articulação pode ser vista tanto como uma tentativa de fazer o país desenvolver com base na educação escolar quanto o desejo de construir uma nação democrática e com cidadania pela educação. Mas essa intenção, muitas vezes, esbarrou na vontade política e se mostrou em doses controladas, na medida das necessidades e dos interesses da classe dominante. Assim, o movimento de construção do regime de governo republicano foi intrínseco aos movimentos de construção dos projetos de educação elaborados para produzir a República.

Esse contexto foi o pano de fundo para o surgimento das reformas da educação nacional e estadual seguindo essa movimentação político-intelectual. Ganharam corpo como forma de efetivar projetos que consolidassem a modernização da sociedade, a homogeneização cultural e a prática política como busca de uma sociedade democrática com

espaço para a cidadania, que retirasse a população da ignorância e a fizesse se concentrar na República. Ao longo deste trabalho, pudemos conhecê-las — umas mais, outras menos — e ver que atuaram na base da instrução pública para melhorar as condições precárias do ensino e levar adiante o projeto republicano.

Percebemos, porém, que muitas vezes tais reformas deixavam a desejar em modificações mais profundas e significativas no sistema de ensino, assim como se distanciaram, na prática, das propostas expostas e defendidas discursivamente. Por isso, foram vistas como fragmentadas, desarticuladas, parciais, arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem visão global do problema. Nesse contexto de mudanças e discussões sobre a instrução pública como fator de modernização do país, insere-se a Reforma Educacional Francisco Campos. Atentos às mudanças e perspectivas no ensino primário nacional e estadual, seus idealizadores — Antônio Carlos, então presidente de Minas Gerais, e Francisco Campos, secretário do Interior — esforçaram-se para promover melhorias na educação como forma de consolidar o progresso e a modernização do estado.

Essa reforma surgiu justificada pela precariedade das escolas estaduais e pela modernidade que a implantação desses estabelecimentos traduziria. Ela pôs a educação pública no centro do debate político e abrangeu assuntos como organização de suas esferas e competências, verbas para educação e definição dos contornos da educação mineira contemporânea e futura. Sua finalidade era instituir uma política educacional segundo princípios e bases modernos. Dizia-se que era necessária e que deveria começar pela instrução primária — mais útil à massa de cidadãos porque o país só se desenvolveria e se modernizaria através da escola, que deveria capacitá-los a entender seus direitos e seus deveres. Ao difundirem a escola primária, visualizavam a possibilidade de controle, fundamental à formação do país e de seu povo.

Embora a reforma se vinculasse ao objetivo de modernizar o estado mineiro, este estudo aponta que ela foi parcial, pois a modernização não dependia só da escola, mas também de mudanças nos contextos sociais e na mentalidade da população. Por isso tentamos mostrar aqui alguns obstáculos indicativos de que, por causa de fatores diversos, a modernidade educacional em Minas não se efetivou por completo. Sobretudo, talvez porque os ideais de modernidade difundidos sempre se misturaram com elementos de uma sociedade tradicional, conservadora, agrário-exportadora, oligárquica e cuja população — a maioria — residia no campo. Mas, mesmo com as transformações que a República propôs em Minas Gerais, não democratizaram os direitos políticos — seu principal objetivo.

Isso nos fez acreditar que o governo de Antônio Carlos desenvolveu a reforma Francisco Campos como marco modernizador de uma ação conservadora coerente com a perspectiva transformadora que então se propunha na República. Num segundo momento, a pesquisa mostrou que ele e Campos, a fim de consolidar seu projeto político — modernizar Minas Gerais —, assumem ideologicamente ideais vistos como liberais: assegurar o exercício livre e tranquilo do voto e lutar em prol das liberdades públicas e contra um estado analfabeto, oligárquico e autoritário. A feição moderna desses ideais não ocultava seus traços do conservadorismo que então marcava a sociedade mineira: via-se a escola como mecanismo de poder pelo qual se poderia inculcar os princípios liberais nas novas gerações para garantir a consolidação e continuidade da ordem.

Além disso, Francisco Campos e Antônio Carlos representavam os interesses das elites dirigentes que buscavam consolidar a modernidade em Minas Gerais. Conservadoras, tais elites diziam que buscavam a democracia; mas esta não devia pôr em risco a manutenção de privilégios daquelas, por isso mantinham seus interesses reproduzindo o modelo de exclusão política. Eis por que se pode ver o projeto educacional desses dois políticos como busca de uma democracia *aparente* — afinal, não lograram disseminar a instrução pública de modo que o trabalhador pudesse ampliar sua participação política via escolarização nem facilitar a participação política democrática.

De fato tentaram obter apoio da população, mediante uma crítica à situação do ensino — então precária, mesmo para a maioria dos republicanos — e a inclusão da educação em suas alternativas políticas para o país; o objetivo era disseminar o ensino primário defendendo os princípios democráticos do voto secreto e das tradições liberais. Mas essas bandeiras levantadas tinham limites, pois possibilitaram uma ocultação de que se valeram as dissidências dominantes das forças oligárquicas.

É claro: não podemos negar a busca pela democratização, pois a reforma levou a um crescimento vertiginoso do ensino primário; isto é, aumentou as oportunidades educacionais para jovens da classe média e de classes inferiores (esse nível de ensino deixou de ser privilégio exclusivo dos ricos). Além disso, embasaram outros modelos de reforma e algumas mudanças nos princípios educacionais. De algum modo, ela busca a liberdade de ensino e uma visão de educação como mediação para construir a nação. Além disso, nossa análise de leis e decretos educacionais expedidos pelo governo de Antônio Carlos aponta que a reforma inovou ao incorporar ideais do movimento escolanovista — tidos como parte de um processo de modernização do ensino mineiro.

A reforma Francisco Campos contribuiu decisivamente para constituir o campo pedagógico mineiro, e tal contribuição vem, sobretudo, de alguns pontos específicos: estabeleceu objetivos e finalidades educacionais; mostrou ter embasamento teórico sobre conhecimento humano em geral e sobre infância em particular; definiu a organização institucional — que lhe daria suporte; descreveu o conteúdo e os materiais a ser usados na escola, assim como o método adequado para concretizar tais pretensões. Mais que isso, a reforma permitiu acompanhar a introdução dos princípios da escola nova na pedagogia mineira, que pretendia transformar as bases da educação tradicional. Assim, ela procurou transformar valores, princípios e objetivos da escola nova em práticas pedagógicas, tanto quanto transformar concepções doutrinárias em procedimentos da prática. Enfim, entre a atribuição de marco divisor antigo–novo e de artifício para mudar mentalidades, notamos numerosos dispositivos e ações desenvolvidas para atingir as pretensões expressas pelo documento da reforma e, assim, dar-lhe sentido.

Também apresentou limites, sobretudo em sua incorporação de ideais de modernização em prol da educação mineira do decênio de 1920. Um deles foi a introdução dos princípios da escola nova via importação de ideias relativas ao ensino em nações mais desenvolvidas da Europa e da América do Norte (Estados Unidos); as especificidades econômicas, sociais, culturais, políticas e pedagógicas do Brasil e de seu povo foram desconsideradas, se não no todo, ao menos em parte. Outro limite foi a legislação, que por si só não basta para modificar a educação nem a mentalidade da sociedade mineira; tal mudança depende de condições básicas de desenvolvimento de toda a sociedade, as quais muitas vezes eram precárias graças à falta de recursos materiais e humanos para formação educacional.

A essas limitações se acresce a lentidão na substituição de concepções antigas da escola dita tradicional por concepções tidas como mais modernas — da escola nova; perduram métodos antigos porque a proposta não se efetivou no estado todo — chegou só a uma parcela da população. Por fim, também limitante é a organização pedagógica subordinada aos poderes políticos, por não possibilitar o desenvolvimento de princípios básicos pertinentes ao movimento da escola nova como a liberdade, a cidadania e a democracia; a busca por tais princípios não resultou de construção coletiva, mas de imposição do poder.

Importa pontuar essas dificuldades na concretização dos princípios da escola nova para que possamos vislumbrar — e assim compreender — as dificuldades na concretização da reforma mesma, pois as condições eram diversas em todos os setores. Mesmo que a efetivação real do ideário escolanovista tenha tido obstáculos, tenha sido adaptado ao

desenvolvimento do projeto de implementação da modernização em Minas Gerais e não tenha rompido, de vez, com as tradições escolares vigentes, a reforma — imbuída dos princípios escolanovistas — introduziu novas maneiras de pensar na educação que, aos poucos, interferiram no desenvolvimento da sociedade.

Ao longo desta pesquisa, percebemos que os serviços de educação — como os demais serviços públicos — sempre dependeram diretamente dos poderes políticos. Preponderaram interesses partidários e eleitoreiros na proposição de projetos de reforma educacional.

Com efeito, na década 1920, a administração do ensino mineiro cabia à Secretaria do Interior, enquanto a escolha de secretários seguia critérios político-partidários — vide a indicação de Campos para secretário do Interior, feita pelo então presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos. Além disso, mesmo que os políticos se interessem pela educação, não há dúvida de que desconhecem a totalidade da realidade escolar, que muitas vezes ignoram as exigências pedagógicas e administrativas da escola brasileira. Assim, como a direção do ensino escolar não estava — nem está — inteiramente entregue aos profissionais da educação, é provável essa dependência tenham intensificado a interferência externas na educação e explique parte das dificuldades para modernizar de fato a educação pública em Minas Gerais.

A colaboração dos verdadeiros interessados na educação, dos especialistas sobre o assunto — os educadores —, era limitada, pois nunca lhes entregaram os destinos do ensino. O progresso e a modernização da educação no país talvez só tenham acontecido pelas mãos de educadores atentos às reais necessidades educacionais e ao verdadeiro interesse da população brasileira, mas alheios a política demagógica. Acreditamos que, se a elaboração de leis, decretos e regulamentos pressupusesse a presença de profissionais da educação, talvez houvesse modificações mais profundas na educação.

Concluir um trabalho de pesquisa é tarefa difícil. A pesquisa se delinea como espaço de uma entrada só, mas que têm várias saídas. Ela é muito mais aberta do que fechada, por isso não termina. Esta tem sido a compreensão de muitos pesquisadores que buscaram se servir de conhecimentos objetivos e de leituras variadas para subordiná-los a uma reflexão crítica e incessante. Também foi o que nos propusemos a fazer nesta investigação de mestrado. Ao iniciá-la e começar a leitura bibliográfica, muitas indagações se impuseram. Acreditamos que algumas foram tratadas aqui, mas temos certeza de que outras ficaram abertas. Na lida com as fontes diretas, as dúvidas se multiplicaram, pois o contato com o Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte, foi mais profícuo do que imaginamos que seria. De repente, vimo-nos diante de um montante razoável de documentos e dados que precisavam ser selecionados. Isso nos angustiou, porque a seleção poderia não convergir para

algumas de nossas expectativas. Ainda assim, cremos ter chegado a uma linha de raciocínio que permitiu conhecer mais da educação pública em Minas Gerais da década de 1920 à luz da Reforma Educacional Francisco Campos — objeto deste estudo.

Estamos cientes das limitações, das deficiências e da incompletude desta pesquisa, sobretudo quando pensamos na especificidade e na amplitude de seu objeto. Mas esperamos que seja útil como forma de suscitar debates e questionamentos que ampliem o campo de investigação histórica sobre educação no Brasil, em geral, e sobre a história da educação em Minas Gerais, em particular.

REFERÊNCIA

- ABREU, Alzira Alves de *et al.* (Coord.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930**. Rio de Janeiro: ed. FGV; CPDOC, 2001. 5v.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é solido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: ed. UnB; Linha Gráfica, 1991.
- BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, 1891.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. UNESP, 1999.
- CAMPOS, Francisco Luis da Silva. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação**. Bragança Paulista: ed. USF, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823–1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso constituinte de 1890–1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação na revisão constitucional de 1925–1926**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et al.* (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso. Relato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Org.). **Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 2000.
- FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS/FGV. **Francisco Campos**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/fatosimagem/biografias/francisco_campos>. Acesso em: 6 set. 2009.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. A secularização da sociedade brasileira. Tensões e conflitos em Minas Gerais nos primórdios da República. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Org.). **Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010.

GONÇALVES, Irlen Antonio. Os projetos de educação dos republicanos mineiros. VAGO, Tarcísio Mauro *et al.* (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Tendências demográficas: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

LE GOFF, Jacques. Antigo/moderno. **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1984. V. 1: Memória — História.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. Disponível em:

<http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf>. Acesso em: 19 set. 2009.

MACHIAVELLI, Nicolò. **O príncipe**. Escritos Políticos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 73.

MATOS, Henrique Cristiano José. Um estudo sobre o catolicismo militante em Minas Gerais, entre 1922 e 1936. Belo Horizonte: O Lutador, 1990.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

MINAS GERAIS. Constituição (1891). **Constituição do Estado Federado de Minas Gerais: promulgada em 15 de junho de 1891**. Ouro Preto: Sala das Sessões do Congresso Constituinte Mineiro, 1891.

MINAS GERAIS. Decreto 7.970. **Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais: promulgado em 15 de outubro de 1927**. Uberaba: Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, 1927a.

MINAS GERAIS. Mensagem presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário em 1927b. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** — mensagens presidenciais de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6, gaveta B1.

MINAS GERAIS. Mensagem presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário em 1928. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** — mensagens presidenciais de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6, gaveta B1.

MINAS GERAIS. Mensagem presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário em 1930. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** — mensagens presidenciais de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6, gaveta B1.

MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República**. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de pesquisas educacionais de Minas Gerais, 1962.

- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Itamar de. **Francisco Campos: a inteligência no poder**. Recife: Libertas, 1996.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Convívio; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-memória, 1984.
- PAIM, Antonio. **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo: Mandarim, 1998.
- PAIM, Antonio. **O liberalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- PAULA, João Antonio de. **Raízes da modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.
- PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil — anos vinte**. São Paulo: Loyola, 1983.
- PEREIRA, Lígia Maria Leite; FARIA, Maria Auxiliadora de. **Presidente Antônio Carlos: um Andrada da República: o arquiteto da revolução de 30**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. Classes médias urbanas: Formação, natureza, intervenção na vida política. In: _____. **O Brasil republicano**; tomo III: sociedade e instituições (1889–1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- RODRIGUES, Almerinda M. R. V. **O movimento da Escola Nova no sul de Mato Grosso: uma análise de suas contribuições para a educação do Estado na primeira metade do século XX**. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VALDEMARIM, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. A educação na constituinte de 1890–1891 e na revisão constitucional de 1925–1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823–1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)**. Campinas, Mercado de Letras, 2006.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Modernismos, modernidades e educação: o lugar dos intelectuais no Brasil dos anos 1930. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et al.* (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

WIKIPÉDIA. **Dores do Indaiá**. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MinasGerais_Municip_DoresdoIndaia.svg. Acesso em: 18 jan. 2011.

WIRTH, John D. **O fiel da balança**: Minas Gerais na federação brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.