

# **PESPECTIVAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS EM MINAS GERAIS: OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA NA LEGISLAÇÃO MINEIRA**

Pâmela Faria Oliveira<sup>1</sup>  
Carlos Henrique de Carvalho<sup>2</sup>

## **RESUMO**

A intenção deste artigo é compreender e identificar, nas especificidades de Minas Gerais, como a Reforma Francisco Campos incorporou os ideais do movimento escolanovista, então vistos como parte de um projeto de modernização do país, e atentar para as mudanças proporcionadas por ela ao ensino mineiro, na primeira metade do século XX, com base em leis e decretos educacionais promulgados durante o governo de Antônio Carlos. O objetivo da Reforma era difundir a escola primária no estado, bem como visualizar e possibilitar o controle social, fundamental à formação da “cidadania controlada”, ou seja, dentro do ideário das elites republicanas mineiras.

Palavras-chave: reforma Francisco Campos; legislação; educação; minas gerais.

## **INTRODUÇÃO**

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.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: pamelaf8oliveira@hotmail.com

2 Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

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, arbitrarias, 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.

Assim, neste artigo, buscamos identificar, nas especificidades de Minas Gerais, como a Reforma Francisco Campos incorporou os ideais do movimento escolanovista, então visto como parte de um projeto de modernização do país, além de atentarmos 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.

## **A RECONSTRUÇÃO MINEIRA VIA A “MODERNIZAÇÃO EDUCACIONAL”**

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, pois “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 (CAMPOS, 1930, p. 11).

O movimento da Escola Nova buscou 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; além disso, o castigo físico era a ordem geral para disciplinar e organizar as classes e as salas de aula. Enquanto movimento escolanovista, a sugestão era 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 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 lições, experiências e problemas, e mais ainda, que os themas das lições devem ser tirados, sempre que possível da vida ordinária e expostos *em termos da experiência infantil* (CAMPOS, 1930, p. 20).

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 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 Filho (1964) 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 Campos (1930) 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 actuam 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 (CAMPOS, 1930, p. 51).

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 à formação da mentalidade do professor primário” (CAMPOS, 1930, p. 52). 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 pessoas 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 (CAMPOS, 1930, p. 52).

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.” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 17). 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, imenso, de contornos ainda não accentuadamente definidos, que, neste momento, na Alemanha, na Inglaterra, na Bélgica, na Suíça, nos Estados Unidos, entra pelas portas das escolas dentro, perturbando a sua ordem, e pratica, os seus processos, o seu mecanismo, os seus hábitos, a sua paz, a sua preguiça exigindo-lhes que se adaptem às necessidades do mundo contemporâneo, aos imperativos de sua ciência, da sua indústria, do seu trabalho e da sua cultura ((CAMPOS, 1930, p. 60).

**Segundo Valdemarim (2010), 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 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 d'elle 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 ((CAMPOS, 1930, p. 11).

Para Valdemarim (2010), 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 ((CAMPOS, 1930, p. 14).

Lourenço Filho (1964, p. 246) 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”. 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 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” (Cury, 2001, p. 145).

Segundo Cury (2009, p. 89), aceitar “[...] as diferenças e mesmo as desigualdades a partir do *mérito* conquistado pelo esforço *individual* de cada qual” 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 círculo de sua actividade e do seu trabalho” (CAMPOS, 1930, p. 127).

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 (CAMPOS, 1930, p. 19).

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 religiosa” (CAMPOS, p. 125); 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. (CAMPOS, 1930, p. 13).

**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 carácter 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 (2010, p. 24), "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". 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" (CAMPOS, 1930, p. 235).**

**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 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 gradação e a classificação dos alumnos, a noção das differenças 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 psychologicos (CAMPOS, 1930, p. 235).

**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 à 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 (CAMPOS, 1930, p. 22).

**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 creança não deve ser considerada do ponto de vista do adulto mas do ponto de vista dos motivos e interesse próprios dela” (p. 19).

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.

### **PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS.**

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 (RODRIGUES, 2006, 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.<sup>3</sup>

Nesse sentido, 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 o 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

---

3 Não incorporamos na tabela 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.

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” (WEREBE, 1968, p. 35).

A extensão da obrigatoriedade escolar teve limites e, segundo Werebe (p. 35), 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 a matricularem, nas escolas públicas, suas crianças em idade escolar e a manterem a frequência delas, pois

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 (WEREBE, 1968, p. 35).

**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 (1968), 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. Rodrigues (2006) 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” (WEREBE, 1968, p. 57).

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. Aí está, 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. A tabela 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.

Tabela 1

Princípios escolanovista no regulamento educacional de Minas Gerais para Ensino Primário de 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; [...]</p> <p>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 instrução publica do Estado;</p> <p>e) Incentivar a applicação de testes pedagógicos e psychologicos e promover a sua padronagem; [...]</p> <p>g) organizar programmas para as conferencias pedagogicas dos professore, directores de grupos e assistentes technicos; [...]</p> <p>i) rever os programmas primários e normaes. [...]</p> <p>Art. 94 [...] – e) colaborar nos programmas e na organização de excursões escolares. [...]</p> <p>h) incentivar e orientar a organização do escoteirismo nas escola públicas</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>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>

Métodos de ensino	Atuação do professor no ensino	Disciplina no espaço escolar
<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 sciencias naturaes, geographia, hygiene e licções de cousas.</p>	<p>9º – consagrar todo o seu tempo escolar a instrucção e educação dos alumnos, ou dando lições 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>8º aplicar aos alumnos castigos physicos</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 opportunidade 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 preoccupação 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 desconnexos, mas a comprehensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das licções, experiências e problemas.</p>		

Métodos de ensino	Atuação do professor no ensino	Disciplina no espaço escolar
<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>		

**TABELA 2**

Elementos dos princípios escolanovista no regulamento educacional de Minas Gerais para Escolas Normais de 1928

Métodos de ensino	Atuação do professor no ensino	Disciplina no espaço escolar
<p>Art. 41 – As licções 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 colaboração e actividade dos alumnos é essencial á sua formação profissional, devendo exigir dos mesmos</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 colaboração dos alumnos, em que se devem suscitar e cultivar as qualidades que lhes serão futuramente</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 aggreddir o professor dentro do estabelecimento; praticar qualquer acto contrário aos bons costumes: Pena: suspensão da frequência.</p>

Métodos de ensino	Atuação do professor no ensino	Disciplina no espaço escolar
<p>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 licções do professor; uma boa parte do tempo deverá ser dedicada a exercícios 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 pessoais.</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 exercícios práticos e de pratica professional durarão o tempo julgado necessário pelo professor de methologia, ouvido o director.</p>	<p>indispensáveis no exercício do magistério: iniciativa, aptidões didacticas e gosto pelo estudo.</p> <p>Art. 40 – Para que esse objectivo possa ser atingido, 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 licções.</p>	<p>Art. 242 – Praticar, dentro do edificio escolar, algum crime, attentado ou acto abominável ou immoral:</p> <p>P e n a : 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 (2010), 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 atividade 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 Plane, Escola Livre e Escola Ativa (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 151); o art. 303 defende, para o curso das escolas urbanas, a noção

de coisas relativas aos centros de interesse da criança conforme o método Decroly. 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 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 (2006). 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 (1968), "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" (1968, p. 152). Não duvidamos de que haja esforços individuais de professores para renovar 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 público em nossa terra, obra, por certo, a que nenhuma outra sobreleva em importância, significação e força impulsiva no vasto quadro de influências materiais, Moraes e políticas que colaboram na formação de nossos destinos coletivos e na modelagem

da nossa civilização, dos ideaes, instrumentos e valores de nossa cultura (CAMPOS, 1930, p. 97).

Com linguagem acessível e sistematizada, a realização do congresso punha em cena os novos sistemas de educação renovada: exibição de fundamentos, fixação de sentido, demarcação das diferenças com a pedagogia tradicional. Para pôr em prática essa nova educação, era preciso investir na formação docente. Eis por que, segundo Valdemarim (2010), 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 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” (WEREBE, 1968, p. 89).

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 (WEREBE, 1968, p. 89).

São mudanças pequenas e parciais que predispueram 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.

## **CIDADANIA E DEMOCRACIA: OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA COMO AÇÃO POLÍTICA DE FRANCISCO CAMPOS**

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 (1967, p. 73), “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, 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 conseqüência, 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 (RODRIGUES, 2006, p. 40).

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 e 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. E na tensão entre concepções 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 (GONÇALVES, 2009, p. 118).

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” (CURY, 2009, p. 99). Com efeito, esse mesmo autor 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.” (2009, p. 101).

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; porque “o combate à ignorância [...] supõe um público ativo, consciente, bem informado e esclarecido de seus direitos e deveres,

capaz de cobrá-los e não uma multidão amorfa e passiva” (2009, p. 101). 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 (2009, p. 121), 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 (VALDEMARIM, 2010, p. 210).

**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 (2009), 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”.

No dizer de Valdemarim (2010, p. 211), 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 (VIDAL, 2009, p. 85).

**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.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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.

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 afiançadoras dessas possibilidades (VALDEMARIM, 2010, p. 129).

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 (RODRIGUES, 2006, p. 54).

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.

Prospects political education reform in Fields Mining General Francisco: the principles of school in new mining law

**ABSTRACT**

The intention of this paper is to understand and identify the specifics of Minas Gerais, as the Reform Francisco Campos incorporated the ideals of the New School movement, then seen as part of a modernization of the country; atentamo to the changes that gave the mining school in the first half of the twentieth century based on educational laws and decrees promulgated during the government of Antonio Carlos. The aim of the Reformation was spread in the state primary school, as well as view and enable social control, fundamental to the formation of "citizen control", ie, within the ideology of republican elites mining.

Key-words: Francisco Campos Reform; legislation; education; Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Francisco Luis da Silva. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso constituinte de 1890–1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 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.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 73.
- 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.
- 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.

## Perséctivas político... *Pâmela F. Oliveira e Carlos H. Carvalho*

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

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.

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

**Recebido em: fevereiro de 2012**

**Publicado em: março de 2012**