

Educação, Política e Ideologia — Análise de algumas propostas educacionais de Francisco Campos*

Maria Célia Marcondes de Moraes **

RESUMO

Através da análise do discurso de Francisco Campos, o presente estudo se propõe discutir dois aspectos referentes às suas propostas educacionais: a importância da produção e da modernização das elites e — de um ponto de vista epistemológico — a idéia de que a experiência seria o ponto de partida do conhecimento e do processo educativo. Nesse sentido, a análise acompanha as propostas de Francisco Campos durante sua atuação como Secretário dos Negócios do Interior do Estado de Minas Gerais (1926-1930) e como Ministro dos Negócios da Educação e da Saúde Pública do Governo Provisório (1930-1932). Finalmente, procura indicar como, nesse processo, seus princípios educacionais e pedagógicos estiveram sempre subordinados a seu projeto político mais amplo.

Descritores: História da Educação, Política e Ideologia, Políticas Educacionais, Minas Gerais, Francisco Campos.

ABSTRACT

Based on the analysis of Francisco Campos, work, this study discusses two aspects related to his educational proposals: the importance of production and of modernization of elites and, from an epistemological point of view, the idea that experience is the starting point for knowledge and for the educational process. Following this line of thought, the analysis follows strictly Francisco Campos proposals during his performance as the State Secretary of Interior Affairs of Minas Gerais (1926-1930) and as the Ministry of Education and Public Health Affairs during the Provisional Government (1930-1932). Finally, the study also indicates that in Campos educational and pedagogical processes, principles were always subordinated to his broader political projects.

Describers: History of Education, Politics and Ideology, Politics of Education, Minas Gerais, Francisco Campos.

* Este ensaio é uma adaptação de parte do último capítulo da tese de doutorado Educação e Política no pensamento de Francisco Campos, defendida na PUC/RJ, em dezembro de 1990.

** Doutora em Ciências Humanas (Educação) pela PUC/RJ e professora do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense.

Introdução

Este estudo situa-se no campo da história da educação brasileira e pretende ressaltar um de seus pontos mais instigantes: a educação como campo privilegiado de intervenção política e ideológica e, nessa perspectiva, a importância de Francisco Campos e das reformas por ele empreendidas, tanto no Estado de Minas Gerais (1927-1929), quanto no Governo Provisório que sucedeu a Revolução de 1930 (1931-1932), quando assumiu o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em primeiro lugar, entretanto, cabe mencionar um fato peculiar. Não obstante sua inegável importância como político e reformador do ensino — e sem dúvida, como jurista — não são muitos os estudos sobre Francisco Campos, tanto na área da ciência política quanto da história da educação. E praticamente inexistentes, na história das idéias políticas no Brasil.

Se é possível encontrar, hoje em dia, vários e significativos trabalhos sobre a história da educação brasileira, são raros os que se dedicam ao conjunto das reformas empreendidas por Francisco Campos, tanto no plano estadual quanto federal, sobretudo tendo em vista o pano de fundo das relações entre educação e política¹. Por outro lado, entre os muitos estudos sobre as distintas vertentes da construção doutrinária que visava, nos anos vinte e trinta, conceituar e afirmar a necessidade de um Estado forte, centralizador e tutelar sobre a sociedade brasileira, poucos reconhecem a importância de Francisco Campos nesse processo².

Entretanto, não nos parece possível subestimar essa importância. Seja como um "intelectual no exercício de funções de poder" — na feliz expressão de Jarbas Medeiros — isto é, na linha de frente da política brasileira, ou agindo nos seus bastidores, Francisco Campos teve marcante presença e influência. No aspecto que nos interessa mais de perto, não se pode esquecer que as reformas educacionais que empreendeu e que levaram o seu nome repercutiram inegavelmente nos destinos da educação no País, bem como se constituíram em estratégia privilegiada de suas articulações direcionadas para a concretização de seus objetivos políticos.

Foi exemplar, a esse respeito, a reforma do ensino primário e normal que empreendeu em Minas, na condição de Secretário dos Negócios do Interior do Governo Antônio Carlos (1926-1930). Esse governo, de caráter nitidamente liberal, buscou implantar uma política modernizante em Minas Gerais, na qual a educação cumpriria um importante papel.

Francisco Campos e Antônio Carlos, embora filhos da tradicional oligarquia mineira, eram sensíveis aos tempos de mudança que se constituíam no País. Nesse sentido, compreendiam as possibilidades de reforma em relação a dois objetivos políticos fundamentais que visavam alcançar: por um lado, atender às expectativas e incorporar as reivindicações de setores urbanos emergentes e da dissidência da velha oligarquia, e por outro, definir



a atuação do Estado quanto à oferta e ao controle da educação, colocando sob seu poder um indispensável instrumento ideológico.

Não faltou ousadia aos dois políticos, que assim procuraram estabelecer as melhores condições para o desempenho da ação educativa, tanto na área administrativa, quanto na pedagógica. A eficácia — novo nome do controle é da disciplina — era o desafio e, para isso, era necessária a alteração completa dos padrões educacionais existentes: do ponto de vista estrito das idéias pedagógicas e da própria filosofia da educação. Evidentemente, essa ousadia se definiu nos termos drásticos da estrutura de dominação imposta naquele momento, o que, em última análise, estabeleceu os seus limites e possibilidades.

A educação também se manifestaria como estratégia política na atuação de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública (1930-1932) e, alguns anos mais tarde, na Secretaria da Educação do Distrito Federal (1936-1937).

O Ministério, criado pela Revolução de 1930, simbolizou o forte impulso de centralização do poder nas mãos do Executivo Federal — aspecto central do novo Estado que se formava — que progressivamente concentrou as iniciativas e o comando da política econômica e da social, assim como sobre os meios e os instrumentos de controle e repressão.

Tinha início, nesse momento, o processo de extensão do poder estatal sobre o sistema educacional. A criação do Ministério

1 Análises e descrições de aspectos das reformas podem ser encontradas em: Romanelli (1978), Fávero (1980 e 1989), Cunha (1983 e 1985), Horta (1985), Franco e Simon (1987), Rocha (1990), Prates (1989) e Peixoto (1982 e 1989).

2 Com poucas exceções, como a de Lamounier (1974, a de Medeiros (1978) ou a de Schwartzman et alii (1984), a ciência política tem dedicado pouca ou nenhuma atenção a Francisco Campos. Vale lembrar, a esse respeito, a inexplicável ausência de seu nome nos trabalhos de Miceli (1979), Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil, (1920-1945), Oliveira et alii (1980), Elite intelectual e debate políticos nos anos 30, e de Ramos (1983), A inteligência brasileira na década de 1930. À luz da perspectiva de 1980. Neste último, embora Ramos inclua na "inteligência brasileira" nomes como os de Oliveira Vianna, Azevedo Amaral, Getúlio Vargas, Góis Monteiro, entre outros, não faz qualquer referência ao nome de Francisco Campos.

significou, portanto, não só o ponto de partida para uma série de modificações na política educacional brasileira. Uma vez mais, e agora no âmbito nacional, o Estado definia sua competência no campo específico da educação.

Nesse contexto devem ser entendidas as chamadas "reformas Francisco Campos". Atingiam vários níveis de ensino, eram impostas em todo o território nacional e, de fato, buscavam fornecer uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e universitário. Centralizadoras, coercitivas, minuciosas, mais do que refletir a personalidade do seu autor, elas expressavam, a seu modo, o caminho seguido pelo novo Estado.

Francisco Campos pressentia que a Revolução de 1930 poderia significar a derrota definitiva do Estado liberal-oligárquico e possibilitar a edificação do ordenamento político-jurídico que desejava: um Estado moderno, forte, e intervencionista na economia, na política e na educação. Por isso mesmo, atuou intensamente para ampliar as bases do novo regime, intervindo no debate político e educacional do momento, angariando apoios, coordenando forças, mediando interesses divergentes. A Legião de Outubro, em Minas, a sugestão de Vargas para incluir o ensino religioso nas escolas públicas, a aliança com a Igreja — sólida aliada na luta contra o Estado liberal —, a cooptação de renovadores, as articulações que desenvolveu quando ocupou a pasta da Educação no Distrito Federal, nada mais foram do que estratégias políticas para alcançar esse objetivo.

Neste ensaio, entretanto, optamos por priorizar a análise do discurso ideológico de Francisco Campos, em dois aspectos referentes às questões educacionais, da produção e da modernização das elites e, de um ponto de vista epistemológico, à idéia de que a experiência seria o elemento chave do processo educacional.

Deixamos de lado, dessa forma, uma análise das doutrinas pedagógicas em debate naquele momento, ou um levantamento dos aspectos histórico-legais da educação ou mesmo do sistema escolar no período.

Por outro lado, vale lembrar que enfatizar a ideologia de um autor e político, como Francisco Campos, não significa esquecer a complexidade do objeto total de que faz parte. Tendo em vista o método que nos esforçamos por aplicar, a totalidade do processo histórico a partir do qual emerge e envolve o seu pensamento é essencial para a sua compreensão. Isto é, o produto ideológico não possui origem e desenvolvimento imanescentes ao próprio campo das ideologias. Trata-se, tomando-o em seu conjunto, de referir-lo aos interesses e às relações sociais que constituem a sua origem histórica.

Nunca é demais salientar que não se trata de exagerar a importância das formulações ideológicas na trama tensa e contraditória da totalidade do processo real. Porém, como afirma Lukács, "... não será demais, a nosso juízo, acrescentar que seria, pelo menos, igualmente perigoso e não menos contrário à realidade rebaixar a importância dos momentos ideológicos, dentro desse processo histórico." (LUKACS, 1959, p. 4).

1. Formação de cidadãos e produção das elites

A questão da formação de cidadãos e de produção e modernização das elites, no pensamento de Francisco Campos, tem como um de seus pressupostos uma certa concepção da relação escola/sociedade para a qual a reforma da escola possibilitaria a reconstrução social.

Esse pressuposto aparece logo nas primeiras propostas educacionais e pedagógicas elaboradas por Campos, no sentido de fundamentar a reforma do ensino primário e normal que empreendeu em Minas. Seu discurso, nessa época, encontra nos princípios do movimento da Escola Nova — germinado no caldo de cultura do liberalismo — o reforço simbólico de que necessitava³.

De fato, o discurso de Campos denota a idéia de que a escola é especular em relação ao meio social a que pertence e, nesse sentido — já que seria impossível pensar o processo de mudança pelo outro lado — reformulando-se a escola seria possível reformular e aprimorar a sociedade. A educação aparece, portanto, como instrumento privilegiado de formação do homem como indivíduo e como ser em sociedade.

Assim, por exemplo, no contexto da reforma mineira, Francisco Campos aponta a dupla finalidade educativa da escola: de um lado, ela "adapta a criança à vida social, fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante de que é um poderoso instrumento de conservação"; de outro, ela é educadora e formadora dessa mesma sociedade, atuando sobre ela, "modelando-a, afeiçoando-a e transformando-a" no sentido da criação de uma nova ordem onde o jogo dos interesses humanos pudesse se efetivar "harmoniosamente".

Para cumprir a sua primeira finalidade — a de adaptar a criança à vida social — a escola deveria imitar o jogo dos processos sociais,

... pela organização de associações infantis destinadas a fornecer ao instinto social da criança formas claras e quadros regulares, cujas linhas solicitem, orientem e disciplinem o exercício das atividades espontâneas e acentuadas nas crianças e nelas, pela escola, tão comprimidas e desfiguradas (CAMPOS, 1930, p. 16).

Para cumprir sua segunda finalidade — a de "irradiar sobre o meio social a sua influência educativa" — a escola deveria multiplicar os contatos com a sociedade na qual estava inserida buscando "inspirar-lhe a confiança e a estima indispensáveis a uma cooperação estreita e inteligente e a preparar o meio em que existe para receber, de coração aberto, a sua influência e os seus dons" (Idem, p. 17). Como se pode observar, pelo menos nas intenções, a reforma se preocupou em estabelecer, tanto internamente quanto no meio social circundante à escola, as condições para que se efetivasse o seu duplo papel educativo.

A finalidade da escola na reforma pretendida por Francisco Campos, portanto, transcendia as paredes de suas salas, estendendo-se ao meio social, com a perspectiva de abrir-lhe novos horizontes, "organizando-lhe as tendências, orientando-o nas suas aspirações, dotando-o da consciência da ordem intelectual e moral que ele observa sem compreender".

Pode-se perceber, assim, uma clara intenção de renovação do meio social. Uma renovação, entretanto, presa à conservação "da ordem intelectual e moral reconhecida, a um dado momento, como ordem necessária e natural à convivência humana" (Campos, 1930, p. 15). A escola adaptaria a criança à vida social, moldando o seu caráter de acordo com os princípios dessa ordem e, mediante o aperfeiçoamento do caráter infantil, corrigiria, retificaria, aperfeiçoaria e melhoraria a sociedade. Em outras palavras, eventuais mudanças na sociedade só seriam possíveis desde que mantidos os

3 São inúmeras as referências de Francisco Campos aos teóricos da Escola Nova bem como aos vários centros internacionais de pesquisa em educação. Ver sobretudo CAMPOS, (1930: 51)

4 O Regulamento prescreveu a criação do Auditorium, do Clube de Leitura, do Pelotão de Saúde e do Pequeno Escoteirismo, bem como as Associações de Mães de Família, as Caixas Escolares, o Fundo Escolar, os Conselhos Municipais da Educação (Regulamento do Ensino Primário, Parte VI, "Das instituições escolares e das instituições complementares da escola", Decreto Lei nº 7.970A, de 15 de outubro de 1927).

pressupostos de sua ordenação atual. "Reformismo pelo alto", a proposta de Francisco Campos — e de Antônio Carlos, sem dúvida — era a de modernizar a sociedade mineira dentro dos limites da ordem estabelecida: um "novo" que, para se efetivar, deveria pagar um alto tributo ao "velho".

O discurso de Campos estabelecia, dessa forma, a referência e os limites da atuação da escola: a ordem intelectual e moral reconhecida, a ordem jurídica e moral de uma Nação que era também "usina e mercado". E o seu **telos** — a socialização da criança sem choques ou conflitos na sociedade a que pertence⁵. A criança, futuro cidadão, "precioso material humano, nobre metal com que contamos para erguer o monumento coletivo do nosso império espiritual e da nossa independência econômica" (Idem, p. 130), deveria ser modelada e aprimorada nas escolas.

O "futuro cidadão", entretanto, não era pensado por Francisco Campos de modo indiferenciado. Embora, na fase mineira, ele assumisse o espírito da escola única — encontramos em seus discursos várias referências à escola como uma instituição única⁶ — reconhecia a importância de "um ensino diferenciado" para o seu projeto político/educacional e a importância da formação das "nossas elites". A rigor, só mais tarde, no Governo Provisório, ele explicaria mais claramente esse aspecto.

Se na escola primária tratava-se de formar o futuro cidadão, o trabalhador disciplinado e adaptado ao meio social, com seu caráter moldado pela ordem moral e intelectual estabelecida, o ensino secundário e, sobretudo, a universidade seriam destinados à formação das elites — "de cuja inteligente solução depende o futuro de nossas instituições políticas".

Ainda nos anos de sua gestão como Secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais, Francisco Campos fez algumas referências rápidas, mas extremamente significativas, sobre a importância da formação das elites e do ensino técnico-profissional.

No Discurso de posse (8 de setembro de 1926) chamava a atenção para a importância do ensino secundário na formação das elites pois, **"uma nação vale o que valem as suas elites"**. Nesse grau de ensino, dizia, é que se forma e modela a mentalidade a "quem incumbe orientar as grandes e definidas direções coletivas, de que resulta e emerge o perfil da civilização nacional" (Idem, p. 72 e 73).

Em 1926, em um outro discurso⁷ (22 de outubro de 1926), lembrava que **"o obediente problema da massa de analfabetos"** havia relegado a um segundo plano a questão da instrução secundária e superior e, conseqüentemente, deixava-se de considerar o

problema muito mais atual e interessante da formação das "elites", "confiada a processos rudimentares, anacrônicos e destituídos de rendimento e de eficácia" (Idem, p. 86).

Afirmava que "o analfabetismo técnico é ainda mais pernicioso do que o das primeiras letras", e que se um país de analfabetos poderia, mesmo assim, viver e prosperar, a ausência de um equipamento técnico adequado o condenaria... a uma vida de restrições e de pobreza, mais incompatível com o senso de dignidade e responsabilidade de que uma vida de indigência literária." (Idem, p. 73). Por isso, já nos tempos de Minas, pregava a necessidade do ensino técnico por ser indispensável ao recrutamento e à mobilização do corpo profissional "destinado a exercer na indústria e no comércio funções absolutamente viscerais à organização de uma economia nacional."

Distiguindo uma educação "para pensar" e outra "para produzir", uma para a vida pública e outra para o mercado, Francisco Campos afirmava que:

A instrução clássica, por mais, útil que seja, não pode assumir, sozinha, as responsabilidades que incumbem à inteligência dos destinos da nação. A nação não é, com efeito, apenas ordem jurídica e ordem moral, função de autoridade e de governo: é também, e hoje, antes de tudo, uma usina e um mercado. Se a instrução clássica forma os espíritos para a vida cívica e para a atividade política, somente a instrução profissional pode prepará-los para as funções de mercado, com os seus problemas, os seus tipos particulares de atividade social e econômica, os seus processos técnicos definidos e inconfundíveis (...). É a obra do ensino profissional preparar "elites" para o mercado, assim como o ensino clássico prepara "elites" para a vida pública (Idem, p. 86 a 90).

Interessante notar que mais tarde, como Ministro da Educação e Saúde Pública, ele retomaria esse mesmo discurso reafirmando a "educação para produzir" para a formação daqueles destinados "aos grandes organismos econômicos que regulam, nutrem e enriquecem as nações" (CAMPOS, 1940, p. 130). Para eles havia o ensino profissional ao qual, ironicamente, ele atribuía a função de "preparar elites para o mercado" (CAMPOS, 1930, p. 90 e 1940, p. 130). Foi com essa finalidade que, afirmava, havia transformado "o antigo ensino comercial em vários cursos técnicos, dando uma cúpula ao edifício o curso superior de economia e finanças" (CAMPOS, 1940, p. 130).

Todavia, como se sabe, a rígida estrutura do ensino, que as reformas Francisco Campos procuraram implantar dificultava o acesso, à universidade, "das elites para o mercado" matriculadas nos cursos profissionais⁸. Dessa forma, ao reafirmar sua preocupação com a formação de elites, "as nossas elites", certamente ele definia como prioritárias a educação "para pensar", a do ensino secundário e a do universitário.

Se lembrarmos algumas das questões levantadas por Francisco Campos em sua análise da moderna sociedade de massas (CAMPOS, 1941), a formação das elites ganha uma dimensão mais ampla. Para ele, nessa sociedade, o *locus* da racionalidade não seria mais o plano da política (entendido, é claro, como as formas de organização política do regime liberal, a seu ver tornadas inadequadas para responder às exigências modernizantes dos novos tempos) mas o da técnica.

A formação dessa racionalidade técnica, por sua vez, demandaria uma intensa preparação científica e prática "... de um corpo de técnicos e de peritos destinados a orientar as medidas legislativas e as intervenções do governo" (CAMPOS, 1940, p. 127) pois, de seu ponto de vista, a imensa obra de organização e de racionalização da economia nacional, bem como de organização das leis, não poderia estar na esfera "irracional" da competência dos par-

5 Ver a respeito PEIXOTO (1982) e PRATES (1989).

6 Encobrido existirem, como assinala Peixoto, "... desde as escolas rurais até os grupos escolares e as classes experimentais, instituições profundamente diferentes quanto a conteúdos, métodos e clientela" (PEIXOTO, 1989, p. 85).

7 "Discurso de agradecimento no banquete oferecido pelas classes intelectuais de Belo Horizonte", em Campos (1930: 70-93).

8 A rigor, a reforma do ensino profissional — que só organizou o curso comercial — dificultava enormemente qualquer articulação com o ensino secundário, bem como o acesso de seus alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o secundário. Uma única possibilidade de integração estava prevista: a realização de exames de habilitação à quinta série do curso complementar para jovens de dezoito anos ou mais, sem escolaridade secundária, para alunos de escolas secundárias não reconhecidas ou em outra situação. Os exames deveriam ser realizados no Colégio Pedro II, ou em colégios estaduais a ele equiparados. Os alunos aprovados poderiam ingressar no curso complementar e habilitar-se a alcançar o ensino superior (MORAES, 1990, p. 318).

lamentos e das assembléias.

A concepção de elite de Francisco Campos, dessa forma, está vinculada à idéia de um "saber" — um saber instrumental — à sua função de dar direção e sentido à Nação que, se é ordem jurídica e política, é também usina e mercado⁹. Se durante sua gestão na Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais essas idéias não estavam suficientemente amadurecidas, as contradições surgidas nos anos trinta levaram-no a formulá-las com precisão.

O esforço para "cercar" por todos os lados a educação das elites (como indicam o Estatuto das Universidades Brasileiras e a reforma do ensino secundário, ambos minuciosos e centralizadores), inclusive a sua formação moral, torna-se assim mais compreensível: dessas elites dependeria a segurança do Estado e da Nação, a elas caberia abrir o caminho rumo à modernização.

É nesse contexto, também, que seu discurso, pronunciado na sessão solene de abertura dos cursos universitários de 1933 — sintomaticamente publicado sob o título de *Discurso sobre o ceticismo* (CAMPOS, 1940) — adquire sentido. Esse discurso apresenta uma aparente ambigüidade. Nessa fase de sua vida, Francisco Campos já havia definido o eixo ideológico de seu pensamento e pode parecer estranho que o mesmo homem que pregava o princípio da AUCTORITAS — a disciplina rígida, as normas, a intervenção, o cerceamento dos direitos individuais — propusesse a universidade como o espaço "da técnica do discernimento, da dúvida, da controvérsia, do inquérito":

"Neste mundo em que há fatos a verificar, teorias ou hipóteses a construir, problemas sociais e econômicos a serem resolvidos, fatos e teorias a serem confrontados, verdades agradáveis ou desagradáveis a serem reveladas, onde verificar fatos e teorias, construir hipóteses, analisar problemas revelar verdades a não ser na Universidade, uma vez que fora de seus muros se estende a perder de vista o império das paixões, dos interesses, dos partidos, o imenso fórum em que se compete por outros valores que não o valor da verdade?"

Somente uma instituição — a Universidade — reúne os requisitos indispensáveis ao exercício dessa função social que é da maior relevância, pois dele depende a continuação e o progresso da vida coletiva, que sem ela se veria reduzida ao caos (CAMPOS, 1940, p. 167-68).

Avançando, Francisco Campos apontava, como condição para a universidade cumprir seus objetivos, que a educação lá praticada não consistisse "em assentimento, mas em inquérito; em

conformidade, mas em reflexão; em crença, mas em investigação; em reverência pelo passado ou em idealização do presente, mas em escrutinação de um e de outro pelo uso normal e livre da razão." (Idem, p. 170).

A aparente ambigüidade se dissolve quando nos lembramos que, a seu ver, o primado do irracional havia-se instaurado na moderna sociedade de massas e que essa irracionalidade dos menos esclarecidos poderia ser manipulada pelos "sofistas contemporâneos", no sentido de uma integração política totalitária — que ele considerava uma ameaça a ser evitada¹⁰. A proposta de uma educação universitária fundada no ceticismo e na dúvida, nesse contexto, seria fundamental na formação das elites dirigentes do País, que assim poderiam expressar e conduzir "por processos realistas e técnicos" (CAMPOS, 1941, p. 29), a nova ordenação política que se anunciava, sob a AUCTORITAS do Estado.

Não obstante, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851) significou uma tutela de extraordinária rigidez sobre a universidade brasileira, aliás, ainda mais evidente com o Decreto nº 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Bem ao estilo pormenorizado de Campos, esse decreto continha trezentos e vinte e oito artigos e tudo era regulamentado: desde a escolha do Reitor, dos diretores, dos membros do Conselho técnico-consultivo, suas atribuições, até a definição dos programas, ano a ano, de todas as disciplinas ministradas em cada uma das faculdades. Também eram regulamentadas as regras de escolaridade, os critérios de nomeação dos professores, os seus salários e assim por diante. Como se vê, "o uso normal e livre da razão" na formação das elites estava batizado por parâmetros muito bem estabelecidos¹¹.

2. Escola e vida: Relação de continuidade

Chegamos agora, ao segundo aspecto do discurso de Francisco Campos que gostaríamos de discutir neste ensaio: a proposta, mais propriamente epistemológica (e em geral atribuída ao movimento da Escola Nova), que afirma a "experiência" como o elemento chave do processo educacional. Seria cansativo citar, nesse espaço, as inúmeras referências de Francisco Campos priorizando o papel da experiência na aquisição do conhecimento e a relação de continuidade entre escola e vida¹², sobretudo nos tempos da reforma mineira, quando a referência aos princípios da Escola Nova estavam mais presentes em seus discursos.

A seu ver, a escola deveria ter seus muros rasgados para comunicar-se com o mundo exterior, do qual "deve ser um prolongamento e uma projeção" e só teria sentido se destinada à vida, à "trama das suas experiências". E acrescentava, revelando a matriz de suas concepções educacionais: "como bem assinala Dewey, o ensino deve conferir ao seu objeto a mesma espécie de realidade que a nossa experiência confere ao seu" (CAMPOS, 1930, p. 105).

Ora, nada mais apropriado a uma reforma, que visava "mudar para não mudar", do que essa concepção de escola, de ensino e de conhecimento. A experiência é apresentada como ponto de partida, a experiência natural e imanente que deve entrar pela porta da escola, que por sua vez deve, simultaneamente, deixar-se penetrar e projetar-se nela. Indeterminada, aberta, a "trama de experiências", através da investigação (que aliás Dewey entendia como todos os processos de adaptação do homem ao meio) vai sendo organizada e sistematizada, ao longo do processo de escolarização até alcançar a "determinação" da situação final. Que "determinação" seria essa?

Da "trama de experiências", dado imediato em sua dimensão mais tópica e superficial, o processo de conhecimento segue o

9 Desse ponto de vista, é possível aproximar a concepção de elite de Francisco Campos, à de "classe política", de Mosca e de "elite", de Pareto. Tal como os dois teóricos, também Campos vincula esse conceito a uma determinada visão de organização política da sociedade que tem nas "elites" o agente de direção e de orientação das decisões coletivas (MORAES, 1990, p. 319).

10 Francisco Campos se pronunciou, inúmeras vezes, contra o estado integral ou totalitário — com o qual identificava o comunismo e o fascismo. A seu ver, a integração política totalitária significaria a própria supressão do Estado que seria, precisamente, a expressão de um "modo parcial" de integração política das massas. Somente a égide tutelar de um Estado "autoritário" garantia a integração político-social sem se desfazer, no irracionalismo. (MORAES, 1990, p. 230-231).

11 Curiosa, a esse respeito, a cautela de Francisco Campos quanto às "inconveniências" de uma autonomia integral para a universidade, que por se encontrar, entre nós, em sua fase nascente, não estaria ainda preparada para ela (CAMPOS, 1940, p. 52-3).

12 Exemplares, a esse respeito, o Discurso de instalação do Congresso de Instrução (8 de maio de 1927) e a Exposição de motivos do Novo Regulamento do Ensino Primário (14 de outubro de 1927), (CAMPOS, 1930).

caminho das generalizações abstratas. A teoria, dessa forma, seria a tradução conceitual dessa "trama de experiências" — sua sistematização e organização em um conjunto coerente de idéias — e a experiência, que antes da atividade teórica era "aberta e indeterminada", após a teorização ganha ordenamento e organização (CHAUI, 1982, p. 9).

Se a teoria ordena e organiza a experiência, ela passa a ser reconhecida como a instância que estabelece as regras e que serve de modelo para o comportamento e para a ação. Fecha-se o ciclo, portanto. Essa forma de compreender o conhecimento indica que é possível o aprimoramento, a organização e o ordenamento da sociedade, mas deixa resguardados da crítica sua configuração determinante, estrutural.

Por outro lado, indica quem estaria habilitado a determinar os destinos da educação e da organização da cultura: os possuidores da teoria, a "elite": de cima para baixo, de acordo com o código hegemônico dos interesses dominantes.

Não há invenção, não há crítica nesse processo e o conhecimento se reduz à apropriação intelectual de fatos e idéias, à sistematização de dados da experiência. Impossível, desse modo, compreender que a "trama de experiências" não é a "realidade". Ou compreender que o real se desenvolve e se cria, que é atividade histórica determinada, produtor e produto, pressuposto e resultado dessa atividade (KOSIK, 1976, p. 44-5). A rigor essa proposta significa um repúdio ao real. Os pontos mais importantes que as propostas educacionais e pedagógicas de Campos afirmam — a pesquisa, a invenção, a criatividade, a descoberta — encontram, nela mesma, o obstáculo intransponível à sua efetivação.

Explicitando com clareza cristalina a sua concepção da teoria como a instância superior de determinação da prática¹³, Francisco Campos afirmava que nela — a teoria — residiria a origem das mudanças que levavam a indústria e a escola a se adaptarem às necessidades do mundo contemporâneo. Vejamos como enfatizou essa questão:

A prática é rotineira e obstinada, obtusa aos ruídos de dentro e surda aos rumores de fora, satisfeita de si mesma, embevecida nos seus processos, adormecida pelo seu mecanismo de repetição, que dá às mesmas horas os mesmos sinais e executa os mesmos movimentos. Se a inteligência não intervém, sacudindo-a e quebrando-lhe nas mãos os instrumentos, a sua tendência é a continuar e a repetir no dia de hoje o dia de ontem, no ano futuro o ano passado. Não só na escola, mas em todos os domínios da atividade humana. A indústria é a mais poderosa organização do mundo moderno. Foi, porventura, dos seus hábitos, da repetição dos seus processos que emergiu a ciência da organização racional e econômica do trabalho humano ou da organização das técnicas indus-

13 Essa concepção estará presente em pronunciamentos posteriores de Campos, sobretudo quando se refere ao ensino universitário. Exemplar a esse respeito, também, foi a forma pela qual se referiu à IV Conferência da Educação da ABE: "um laboratório em que os teóricos trabalham para os práticos" (CAMPOS, 1940, p. 134).

14 Na Exposição de Motivos da reforma do Ensino Superior ao chefe do Governo provisório, que incluía a criação do Conselho Nacional de Educação, Francisco Campos, embora reconhecendo a necessidade de uma diversidade na composição dos membros do Conselho, determinava os seus limites: o grupo de elite. Afirmava: "... somente um grupo de elite, escolhido dentre o que temos de melhor em matéria de cultura e de educação, poderá exercer essas altas e nobres funções de orientação e de conselho" (CAMPOS, 1940, p. 101). Não por acaso, estavam excluídos do Conselho representantes do ensino primário, não obstante se incluíssem entre as atribuições do Conselho firmar as diretrizes gerais desse nível de ensino.

triais — o taylorismo, em suma? (...) Da rotina escolar, porventura, os "tests" de inteligência, a graduação e a classificação dos alunos, a noção das diferenças individuais, as várias técnicas de ensino (...) os processos da escola ativa, a pedagogia de Dewey, as aquisições e os postulados psicológicos, em suma, que constituem, necessariamente, os pressupostos de todo esse movimento largo, imenso, de contornos ainda não acentuadamente definidos, que, neste momento, na Alemanha, na Inglaterra, na Bélgica, na Suíça, nos Estados Unidos, entra pela porta das escolas adentro, perturbando a sua ordem (...) exigindo-lhes que se adaptem às necessidades do mundo contemporâneo, aos imperativos da sua ciência, da sua indústria, do seu trabalho e da sua cultura? (Campos, 1930, p. 59-61, grifos nossos).

A referência ao Taylorismo, ou sistema de gerência científica, sinaliza bem o ponto que estamos enfatizando. Como se sabe, trata-se de uma proposta de administração empresarial — desenvolvida, sobretudo, nos Estados Unidos, no início do século — cujo objetivo seria alcançar maior eficiência e produtividade mediante o controle do trabalho operário. Para tanto, seria necessária a separação entre "os que pensam" — a gerência, o plano da concepção, do planejamento, do controle e fixação de cada fase do processo — e "os que produzem" — o trabalhador, mero executor de um projeto já definido.

No campo da educação essas idéias de Francisco Campos se objetivaram em uma clara cisão entre os órgãos de decisão e controle: a Inspeção Geral de Instrução e o Conselho Superior de Instrução, em Minas; o Conselho Nacional de Educação¹⁴, em nível federal e a execução, as escolas. Tratava-se de criar uma organização que, em nome da modernização e da eficiência, garantisse o controle e a fiscalização das normas adotadas e os passos mais adequados à sua execução.

De qualquer forma, aquelas palavras de Francisco Campos falam por si só e nos permitem chegar às palavras finais deste ensaio.

3. Palavras finais

Onde encontrar a determinação do discurso de Francisco Campos, o sentido de suas propostas educacionais?

Essas propostas — e a fundamentação teórica e pedagógica que elaborou para elas — durante sua gestão como Secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais e como Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório, encontram sua determinação última nos antagonismos entre as classes e frações de classe em luta pela hegemonia na condução dos destinos do País, naquele período. Esse processo expressou diferentes projetos, de modernização institucional e de desenvolvimento econômico. À medida que a educação era vista como um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance ela traduzia, em sua particularidade, esses mesmos conflitos e antagonismos.

Foi nesse quadro que se expressou Francisco Campos quanto à educação. As reformas do ensino que implantou, as alianças que estabeleceu, sua intensa atividade em articulações políticas, em Minas e no âmbito do Executivo Federal — que levaram a afastar-se do cargo de Ministro da Educação por duas vezes, a segunda definitivamente — explicitaram seu projeto político e ideológico e o campo educacional foi a mediação privilegiada para o fortalecimento de sua posições.

As suas idéias de formação de cidadãos, e de produção e modernização das elites, sua concepção de ensino e de conhecimento, suas propostas pedagógicas mais amplas — objetivadas por ele nas condições concretas das reformas de ensino que empreen-

deu — ganham determinação quando articuladas ao ideário político de frações de classe dominante brasileira que se reconheciam a si próprias como portadoras de um certo projeto de modernização

nacional. Por isso mesmo, para Francisco Campos, a educação guardou sempre um papel subordinado ao seu projeto político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Francisco da S. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1931.
- _____. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1940.
- _____. **O Estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1941.
- CHASIN, José. **O Integralismo de Plínio Salgado**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- CHAUI, Marilena de S. **Filosofia e cultura**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, conferência não publicada, 1982.
- CUNHA, Luiz A. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era Vargas. In: **Seminário Internacional. A Revolução de 1930** (CPDOC/FGV). Brasília: Editora UnB, 1983.
- _____. **A universidade temporã, o ensino superior da Colômbia na era Vargas**, 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- FÁVERO, M. de Lourdes de A., **Universidade e poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- _____. (coord.), **Faculdade Nacional de Filosofia, projeto ou trama universitária?** Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.
- FRANCO, Maria A. C. e SIMON, M. Célia M. de, **Educação e trabalho; dois temas de "salvação" nacional no alvorecer dos anos trinta**. Rio de Janeiro: INEP/PUC/RJ, 1987, relatório de pesquisa.
- HORTA, J. Silvério B. **Régime autoritaire et education: le cas du Brésil (1930-1945) étudié à la lumière du cas de l'Italie (1922- 1943)**. Université Paris V, Paris, 1985. Tese (Doutorado). Paris: Université Paris v, 1985.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAMOUNIER, Bolivar. **Ideology and authoritarian regimes, theoretical perspectives of the brazilian case**. University of California, Los Angeles, 1974. Tese (Doutorado). Los Angeles: University of Califórnia, 1974.
- LUKACKS, Georg, **El asalto a la razon**. 3 ed. Barcelona; México, Grijalbo, 1972.
- MEDEIROS, Jarbas. **Ideologia autoritária no Brasil; 1930-1945**. Rio de Janeiro: FGV, 1978.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil: 1920-1945**. São Paulo: DIFEL, 1979.
- MINAS GERAIS. Coleção de Leis, Decretos do Estado de. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1926-1930.
- MORAES, M. Célia M. de. **Educação e política no pensamento de Francisco Campos**. PUC/RJ, Rio de Janeiro 1990. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1990.
- MORAES S.M. Célia M. de. **A questão do método histórico**. Niterói. UFF / Departamento de Economia, 1988, n. 3.
- OLIVEIRA, Lúcia L. et alli. **Estado Novo, ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- OLIVEIRA, Lúcia L. (coord). **Elite intelectual e debate político nos anos 30**. Rio de Janeiro: FGV/INL/MEC, 1980.
- PEIXOTO, Ana M. Casasanta. **A educação no Brasil: anos 20**. São Paulo: Loyola, 1982.
- _____. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. PUC/SP, São Paulo, 1989. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC/SP, 1989.
- PRATES, M. Helena O. **A introdução oficial do movimento da Escola Nova no ensino público em Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento**. UFMG, Belo Horizonte, 1989. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 1989.
- RAMOS, A. Guerreiro. A inteligência brasileira na década de 1930, à luz da perspectiva de 1980. In: **Seminário Internacional. A Revolução de 1930**, Brasília, Editora UnB, 1983.
- ROCHA, Marlos B. M. da, **Educação conformada: a política pública de educação (1930-1945)**, UNICAMP, Campinas, 1990. Dissertação (mestrado). Campinas: Unicamp, 1990.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SCHWARTZMAN, Simon et alli. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.