

*Educação e Política nos Anos 30: a  
Presença de Francisco Campos*

Maria Célia Marcondes de Moraes  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

*Discute a presença de Francisco Campos na educação brasileira, nos anos 30, procurando demonstrar de que forma o campo educacional se constituiu em mediação privilegiada para sua estratégia política mais ampla de construção, no País, de um Estado Nacional forte, centralizador e intervencionista. Sua atuação no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930-1932), as reformas educacionais que implantou, as alianças que estabeleceu (em Minas Gerais e no âmbito do Executivo federal), estiveram sempre a serviço dessa estratégia. Nesse sentido, ele transformou o campo educacional em palco para a esp/ici/ação de seu projeto político e ideológico.*

### **Introdução**

O significado das propostas educacionais de Francisco Campos - e da fundamentação teórica e pedagógica que elaborou para elas - nos anos 30, sobretudo durante sua gestão no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930-1932), está profundamente articulado às tensões e aos conflitos liberados pela crise econômica e política que se objetivou naquele período.

Como se sabe, iniciava-se com a Revolução de 1930 o processo de constituição de um Estado propriamente capitalista no País e, como conseqüência, efetivava-se pouco a pouco a concentração dos vários níveis da administração pública nas mãos do Executivo federal, bem como o controle sobre as políticas econômica e social. Nesse quadro de centralização crescente

passaram a ser gestadas e postas em prática determinadas políticas públicas de caráter nacional, inclusive a política educacional.

Esse processo, por outro lado, evidenciou os conflitos e antagonismos entre as frações de classe em luta pela hegemonia na condução dos destinos do País que, entre outras formas, se expressaram em diferentes projetos de modernização e desenvolvimento econômico. Na medida em que a educação era vista como um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, ela traduziria, em sua particularidade, esses mesmos conflitos e antagonismos.

Foi nesse quadro que se expressou Francisco Campos. Sua atuação no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES), as reformas que implantou, as alianças que estabeleceu, sua intensa atividade em articulações políticas em Minas Gerais e no âmbito do Executivo federal — que o levaram a afastar-se de seu cargo por duas vezes, a segunda definitivamente — explicitaram seu projeto político e ideológico e o campo educacional foi a mediação privilegiada para o fortalecimento de suas posições.

### **O Ministério da Educação e Saúde Pública: as reformas e as primeiras definições político-educacionais**

A criação do MES — Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 — se constituiu em uma das primeiras medidas do Governo Provisório que permitiram ao Estado nacional e capitalista em formação uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais do País. Francisco Campos, seu primeiro titular, tomou posse no dia 18 de novembro daquele mesmo ano.

De fato, as idéias centrais do "programa de reconstrução nacional", resumidas por Getúlio Vargas em seu discurso de posse na Chefia do Governo Provisório, em 3 de novembro de 1930, incluíam, entre as medidas "mais oportunas e de imediata utilidade", a "criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública" (Vargas, 1938, p.72).

Assim, embora os revolucionários de 1930 não tivessem elaborado previamente um plano a ser executado na área educacional — a plataforma da

Aliança Liberal, ainda que recomendando a criação do novo ministério, dedicava escassos cinco parágrafos à "instrução, educação e saneamento" — e a própria indicação do ministro se constituísse uma resposta política visando acomodar os interesses das forças revolucionárias<sup>1</sup>, a criação do MES significou o início de um processo no qual o Estado definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão. Significou também o ponto de partida de um intenso movimento de construção, no Executivo federal — até 1945 — de um aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis da educação no País.

Inexistia até 1930 uma política nacional de educação que subordinasse os sistemas estaduais. As reformas realizadas pela União até aquele momento limitavam-se quase que exclusivamente ao Distrito Federal e, embora fossem apresentadas como "modelo", os estados da federação não eram obrigados a adotá-las (Romanelli, 1978).

As reformas empreendidas por Francisco Campos durante sua gestão no novo ministério efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o País como um todo.

Em sua posse no ministério, Francisco Campos discursava como um "revolucionário" consciente dos desafios que as forças vitoriosas no movimento de outubro entendiam ser os mais importantes a serem enfrentados. O Brasil não era mais um país de "liberais", mas de "produtores", e era preciso adaptar o sistema de ensino a essa nova realidade. E o Francisco Campos da reforma

<sup>1</sup> As forças revolucionárias mineiras, tendo à frente o presidente Olegário Maciel, se sentiram prejudicadas na divisão dos ministérios. Até aquele momento, apenas Afrânio de Melo Franco representava Minas Gerais no novo governo, ocupando o Ministério das Relações Exteriores. Embora os mineiros ambicionassem o Ministério da Justiça, a pasta política por excelência, já estava ocupada por Osvaldo Aranha. Um acordo superou a crise e Minas Gerais "ganhou" o Ministério da Educação e Saúde Pública, recém criado pelo Governo Provisório e que durante todo o período Vargas foi efetivamente ocupado por mineiros: Francisco Campos, Belizário Pena, Washington Pires e Gustavo Capanema (Moraes, 1990, p.299).

mineira do ensino primário e normal (1926-1930) também se fazia presente no discurso de posse ao enfatizar a importância do ensino primário, único nível de ensino explicitamente referido, visto como um problema "cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho" (Campos, 1940a, p. 117-118). Não obstante a opinião do ministro, entretanto, o Governo Provisório manteve os princípios da Constituição de 1891 e o ensino primário permaneceu fora da responsabilidade direta do governo federal. Afinal, não convinha interferir na área de competência dos poderes oligárquicos regionais criando conflitos desnecessários (Moraes, 1990,p.205).

O discurso revela, por outro lado, o reconhecimento da heterogeneidade das forças que compunham a Aliança Liberal e que naquele momento disputavam a hegemonia política. Daí a proposta aparentemente democrática de "reorganizar os planos de estudo, de maneira a atender, satisfatoriamente, às várias tendências, de cuja combinação resultará a harmonia do nosso sistema de cultura". Como poderemos observar, a prática uma vez mais se encarregaria de desmistificar as belas palavras. As reformas de Francisco Campos, em que pese o pluralismo do discurso, foram centralizadoras e coercitivas, perfeitamente de acordo com as idéias de seu autor e do governo que representava.

O novo ministério foi constituído por instituições e repartições desmembradas dos Ministérios da Agricultura e da Justiça e dos Negócios Interiores. Entretanto, somente em 5 de janeiro de 1931, quase dois meses depois de sua criação, foi aprovado o regulamento (Decreto nº19.560) que organizou a nova Secretaria de Estado definindo suas atribuições, fixando as normas de sua constituição e funcionamento e a hierarquização das repartições e instituições que a ela pertenciam. A leitura do decreto não deixa dúvidas quanto ao que deveria ser a competência em relação à educação, uma vez que determinava que o MES passasse a ter a seu encargo:

1. A centralização do estudo e despacho de todos os assuntos da administração federal relacionados com o desenvolvimento intelectual e moral e com a defesa médico-sanitária da coletividade social brasileira, excetuados aqueles que, embora tendo de alguma forma esta característica visam principalmente a fins

ligados a atividades de outro ministério; 2. A direção geral e fiscalização, sob o ponto de vista administrativo, de todos os serviços concernentes aos assuntos indicados na alínea 1; 3.0 preparo de todos os atos que tenham de ser assinados pelo chefe do Poder Executivo e pelo respectivo ministro de Estado, relativamente à matéria de sua competência, salvo nos casos em outra coisa for determinada por disposições regulamentares especiais; 4. A expedição e publicação desses atos e o recebimento e arquivamento de todos os papéis endereçados ao ministro ou, por seu intermédio, dirigidos ao chefe do Poder Executivo.

Assim, o ministério estava pronto para exercer sua tutela sobre todos os domínios do ensino e da saúde. Embora a discussão sobre a área da saúde esteja fora dos limites deste artigo, vale lembrar a "relativa importância" da saúde no orçamento de 1931, onde podemos ler que "...apenas 0,7% do valor do ouro e 33% do valor papel eram específicos para atividades educacionais (...) e os demais 67% dividiam-se entre Saúde Pública, Medicina Experimental, Assistência Pública e administração geral" (Junqueira, 1977, p. 113). Todavia, levando-se em conta que as entrevistas e os discursos de Francisco Campos dessa época estão quase todos publicados, é possível concluir que "educação e saúde" não possuíam a mesma importância dentro de sua estratégia política. A educação, por certo, tinha peso maior.

Aliás, o discurso de Vargas relatando o primeiro ano do Governo Provisório, foi pouco pródigo em notícias sobre a saúde pública. Assim, entre as reformas que estabeleceriam "modernas diretrizes ao ensino superior e secundário e aos trabalhos de assistência sanitária" (Vargas, 1938, p.228), foram destacadas todas as iniciativas do ministério no campo da educação, mas nenhuma menção foi feita a eventuais reformas na saúde e sequer foi citado o Conselho Superior de Higiene que, no organograma do ministério, ocupava o mesmo lugar de destaque que o do Conselho Nacional de Educação.

Mas voltemos ao nosso campo específico. A ação de Francisco Campos, como ministro, logo se fez presente através de uma série de decretos que efetivaram as chamadas Reformas Francisco Campos na educação brasileira. Foram eles:

1. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional

de Educação; 2. Decreto n<sup>2</sup> 19.851, da mesma data, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; 3. Decreto n<sup>o</sup> 19.852, também da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4. Decreto n<sup>2</sup> 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; 5. Decreto n<sup>o</sup> 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País; 6. Decreto n<sup>o</sup> 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 7. Decreto n<sup>o</sup> 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

As idéias políticas e educacionais de Francisco Campos nesse período guardam uma certa coerência em relação às suas formulações sobre a reforma mineira. Uma vez mais encontramos a crença em que a reforma da sociedade se faz mediante a reforma da escola, bem como a necessidade de formação adequada de "cidadãos" e da produção e modernização das elites. Em suma, embora muito relativizados, ele não abandonou aspectos do ideário escolanovista que tão entusiasticamente defendera em Minas Gerais (Moraes, 1990, p. 180).

Por outro lado, e agora de forma ainda mais acentuada, reencontramos sua convicção de que somente ao Estado caberia a responsabilidade, o controle e a promoção da educação. Como em Minas Gerais, as reformas que empreendeu no Governo Provisório significaram um esforço para acompanhar o desdobramento do processo educacional em todos os seus detalhes e minúcias.

Francisco Campos antevia nos acontecimentos que levaram à Revolução de 1930 a possibilidade concreta do advento da *auctoritas* de um Estado forte e intervencionista na economia, na política e na educação, que finalmente conduziria o País à modernização institucional<sup>2</sup>. Atuou intensamente nessa direção visando ampliar as bases do novo regime, intervindo no debate político e educacional do momento, angariando apoios, cooptando forças, mediando interesses divergentes. Suas articulações na política mineira (que levaram à

<sup>2</sup> Ver, a esse respeito, Campos (1940b).

criação da Legião de Outubro), a estratégia de cooptação de "católicos" e "renovadores" devem ser entendidas nesse contexto.

A regulamentação do Conselho Nacional de Educação foi exemplar a esse respeito. Embora o decreto que o constituiu precisasse o seu caráter estrito de assessoria como órgão consultivo do ministro nos assuntos técnicos e didáticos relativos ao ensino, os Decretos n<sup>o</sup>s 19.851 e 19.890, que dispõem, respectivamente, sobre as reformas do ensino superior e do secundário, definiram uma outra esfera de jurisdição para o Conselho. Na verdade, atribuíram ao Conselho o poder decisório — embora sempre subordinado ao ministro — sobre questões educacionais que o transformariam em arena aberta à negociação dos vários e contraditórios interesses em presença, sobretudo o confronto entre o ensino público e o ensino privado. De fato, o Conselho se transformaria, nos anos subseqüentes, em terreno fértil para o enfrentamento das principais forças que buscavam afirmar sua autoridade em legislar no campo da política educacional. Como assinala Miceli (1983, p.410), "...uma arena de luta entre interesses favoráveis e contrários à 'centralização', entre interesses favoráveis e contrários à autonomização dos corpos de 'especialistas' e dos órgãos 'técnicos'".

Evidentemente Francisco Campos não ignorava o intenso debate que se travava no País sobre as questões educacionais e o seu significado em termos econômicos e políticos mais amplos. Afinal, até há pouco era secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais onde pudera sentir, de muito perto, as fortes reações à sua reforma do ensino primário e normal.

A sua proposta de composição do Conselho Nacional de Educação, recém-criado, aponta claramente para esse fato. Mesmo a retórica própria de um discurso de exposição de motivos da reforma do ensino superior ao chefe do Governo Provisório, que incluía a criação do Conselho, não ocultava o essencial. Assim, embora reconhecesse a necessidade de uma diversidade na composição dos membros do Conselho, Francisco Campos determinava os seus limites — o grupo de elite. A seu ver, "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, 1940a, p. 101).

Não por acaso, estavam excluídos do Conselho representantes do ensino primário — tão valorizado por Campos — e do profissional. Uma representação ausente muito embora entre as atribuições do Conselho estivesse a de "firmar as diretrizes do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, aos interesses da civilização e da cultura" (art. 5, alínea 7). Firmar diretrizes, entretanto, era tarefa de elites, que não incluíam os professores primários e os dos cursos profissionais.

O Governo Provisório, aliás, não descuidou da formação das elites tomando as medidas necessárias para a instituição do sistema universitário no Brasil (Decreto nº 19.851). Não obstante as ambiciosas palavras que podem ser lidas no decreto que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, a universidade foi concebida mais como um instrumento político do que como um espaço para a produção científica.

Podemos identificar na *Exposição de Motivos da Reforma* muitas das idéias de Francisco Campos nos tempos mineiros, sobretudo quanto à relação escola-sociedade. Entretanto, se na escola primária tratava-se de formar o futuro cidadão, o trabalhador disciplinado e adaptado ao meio social, com seu caráter moldado de acordo com a "ordem intelectual e moral reconhecida, a um dado momento, como ordem necessária e natural à convivência humana" (Campos, 1930, p.15), a universidade era destinada à formação das "nossas elites", "de cuja inteligente solução dependerá o futuro das nossas instituições políticas". Por isso mesmo, deveria operar também como centro difusor de ideologia.

Nessa perspectiva, Francisco Campos (1940a, p.60) definiu a universidade não apenas como uma "unidade didática", mas como "uma unidade social ativa e militante (...) que não exaure a sua atividade no círculo de seus interesses próprios e imediatos, senão que, como unidade viva, tende a ampliar no meio social (...) o seu círculo de ressonância e autorizada função educativa".

Quanto à sua vida social interna, a universidade deveria organizar "modelos de associações de classe, destinados a proporcionar contatos e a fortalecer os laços da solidariedade fundada na comunidade de interesses econômicos e

espirituais"; quanto à sua função educativa sobre o meio social, a "extensão universitária" seria a forma pela qual ela poderia concorrer "de modo eficaz para elevar o nível da cultura geral do povo", integrando-se, assim, "na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea" (Campos, 1940a, p.61).

A organização da "vida social interna" significava, na prática, o estabelecimento de critérios corporativos. Para o corpo docente, deveria ser criada uma Sociedade de Professores Universitários — presidida pelo reitor e destinada a finalidades sociais e científicas, intervindo também nas políticas de benemerência da universidade, sobretudo na concessão de bolsas de estudo — e um Diretório Nacional de Professores, que tinha como função a defesa dos interesses gerais da categoria.

Para o corpo discente deveriam ser organizados os Diretórios de Estudantes, compostos de, no mínimo, nove membros. Mesmo tendo como objetivo a defesa dos interesses gerais dos estudantes, o estatuto de cada diretório deveria ser submetido ao Conselho Técnico-Administrativo do Instituto respectivo. Os vários diretórios seriam coordenados e centralizados em um Diretório Central dos Estudantes, cujo estatuto deveria ser elaborado de acordo com o reitor da universidade e aprovado pelo Conselho Universitário.

Não obstante Francisco Campos afirmar o caráter flexível do projeto de universidade proposto, graças à amplitude e à liberdade de seus planos administrativos e didáticos, ele chamava a atenção para as "inconveniências" de uma autonomia integral. A seu ver, nesse período inicial da organização universitária, essa autonomia poderia trazer o "risco de graves danos para o ensino" (Campos, 1940a, p.63).

Na verdade, uma "autonomia integral" estava longe das propostas do ministério. Assim, por exemplo, embora o estatuto facultasse aos Estados a liberdade para estabelecerem "variantes regionais" no que se refere à administração e aos modelos didáticos, o governo da União reservava para si a faculdade de legislar e determinar as normas gerais a serem adotadas em todos os estabelecimentos isolados de ensino superior e universidades. Sendo assim, para que a administração e os modelos didáticos escolhidos regionalmente

tivessem validade, deveriam ser explicitados nos estatutos da instituição e então aprovados pelo ministro. Sua alteração só seria possível mediante proposta do Conselho Universitário ao ministro, ouvido o Conselho Nacional de Educação (art. 3).

A rigor, a questão da autonomia — como outros pontos do estatuto — indicava o direcionamento centralizador da reforma e a penetração do poder do Estado em todas as instâncias da organização do ensino. A rigidez dessa tutela sobre o ensino superior tomou-se 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, o decreto continha 328 artigos e tudo era regulamentado: desde a escolha do reitor, dos diretores, dos membros do conselho técnico-consultivo, suas atribuições, até a definição do programa, ano por 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.

Entretanto, a formação das elites não estava restrita à universidade. A reforma do ensino secundário (Decreto nº 19.890, depois consolidada pelo Decreto nº 21.241) que, segundo Francisco Campos, deveria reconstruir em novas bases esse nível de ensino, o fez realmente. Mas de forma altamente seletiva e excludente.

Nunes (1962, p.108) assinala que essa reforma foi teoricamente uma grande reforma. De fato, deu organicidade ao ensino secundário, estabeleceu definitivamente o currículo seriado e a frequência obrigatória. O curso foi dividido em duas partes: o ginásial, de cinco anos de duração, e o complementar, de dois anos, com caráter de especialização — subdividido em pré-médico, pré-jurídico e pré-politécnico — ao qual cabia a preparação às escolas superiores. A reforma equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e possibilitou a mesma oportunidade às escolas particulares que se submetessem à inspeção. Como se vê, ficava vedada qualquer possibilidade de autonomia também para o ensino secundário.

*Nã Exposição de Motivos da Reforma, Francisco Campos fez um diagnóstico*

desse nível de ensino e precisou sua finalidade, a qual não deveria se reduzir à simples matrícula nos cursos superiores. Ao contrário, sua finalidade deveria ser "... a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras" (Campos, 1940a, p.47-48). Nesse sentido, a tarefa da reforma seria a de resgatar o caráter educativo do curso secundário e atualizá-lo diante das exigências do mundo contemporâneo.

Tal como o Estatuto das Universidades Brasileiras, a reforma do ensino secundário representou, também, a ampliação da presença do Estado que, agora de forma direta — sem a mediação dos poderes regionais ou do oficialismo local —, passou a exercer a política para todo o setor.

Mas, o que teria sido, na prática essa tentativa de "modernização" do ensino secundário? Houve, de fato, a preocupação de eliminar o seu caráter de "curso de passagem", introduzindo em seu ciclo fundamental (o ginásio, de cinco anos) uma formação básica geral e transformando em propedêutico o ciclo complementar (de dois anos). Todavia, quando se observa a estrutura do curso secundário estabelecida pela reforma, percebe-se o seu real alcance. Um currículo vasto, de caráter enciclopédico — associado a um sistema de avaliação extremamente rígido —, o tornava uma educação para uma minoria que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia passar cinco anos adquirindo o que se supunha ser uma sólida cultura geral. Por outro lado, a política de equiparação entre escolas públicas e privadas, levada a efeito pela reforma, favoreceu uma significativa expansão do ensino privado após 1930 e a conseqüente formação de um empresariado do ensino.

Mas há ainda um outro aspecto a ser salientado quanto ao currículo do ensino secundário, tendo em vista a questão da formação adequada das elites. Francisco Campos, na *Exposição de Motivos*, uma vez mais recorrendo aos princípios pedagógicos da Escola Nova, afirmava a importância da funcionalidade e da eficácia da educação em uma época "em que diminui dia a dia a influência da família e da comunidade". Uma educação verdadeiramente

eficaz e funcional deveria organizar "socialmente a escola, de maneira que as técnicas ou processos de funcionamento das associações humanas sejam adquiridos de modo funcional, isto é, efetivamente praticadas" (Campos, 1940a, p.50).

Foi tendo em vista a eficácia e a funcionalidade da educação — em um momento em que, como reconhecia Campos, diminuía a "influência da família" e da "comunidade" — que ele questionou, em uma aparente contradição, a necessidade da educação moral e cívica no currículo das escolas secundárias. Afirmava que:

De nada valerá (...) criar no curso secundário uma cadeira moral, cívica ou política. Será mais uma oportunidade de transmitir noções e conceitos acabados, envolvidos em fórmulas verbais (...) Só aprendemos o que praticamos. Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando (...) a democracia. (Campos, 1940a, p.51)

Sabemos que o entendimento de Francisco Campos sobre a organização e a prática efetiva da democracia era, por assim dizer, "restrito". Homem conservador quanto aos valores e à tradição, amante de ordem e da hierarquia mas, ao mesmo tempo, preocupado com a modernização do País sob o signo da *Auctoritas* de um Estado forte e centralizador, certamente teria outras razões para a exclusão da educação moral e cívica do ensino secundário. De fato, como assinala Horta, se quisermos encontrar a real motivação dessa exclusão, é preciso ir além dos argumentos pedagógicos e trazer à luz o projeto político de Francisco Campos.

Aliás, a questão da educação moral e cívica — não só naquele período, diga-se de passagem — estava profundamente articulada aos vários projetos políticos em presença naquele momento. Nesse contexto, a exclusão da moral e do civismo do ensino secundário não encontrou resistências de nenhuma das forças que então disputavam a hegemonia política. Os militares não se opuseram porque a eles não interessava a educação cívica em escolas que, em sua maioria, estavam nas mãos da Igreja. Formados na influência do positivismo

e da Missão Militar Francesa, os militares possuíam uma concepção de civismo bastante distanciada daquela proposta pela Igreja. As frações agrária e industrial da burguesia nacional, envolvidas com seus interesses imediatos, ainda não avaliavam a importância do civismo. Quanto aos educadores, como assinala Horta (1985,p.429),"... enquanto o grupo católico se contentava com ver atendida sua reivindicação de introdução do ensino religioso nas escolas, os liberais concordavam plenamente com a justificativa pedagógica apresentada por Campos para a não inclusão da educação moral e cívica no currículo do ensino secundário".

Também nesse contexto, a posição de Francisco Campos contra a moral e cívica possuía contornos mais amplos. Evidentemente, ele não negava importância à educação moral. Essa função, entretanto, ele a atribuía à Igreja mediante o ensino religioso. O que ele dispensava, era a instrução cívica tal como vinha sendo ministrada até os anos 30 que, nos antigos moldes liberais, acentuava — no plano do discurso, por certo — os direitos e deveres civis e políticos do cidadão e, por outro lado, procurava tornar conhecida a organização política do País. Organização que tanto Vargas quanto Francisco Campos pretendiam mudar (Horta, 1985, p.428). Como se pode observar, a Campos não escapava nenhum detalhe!

Uma última questão deve ser assinalada: a reforma de Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio para todo o sistema educacional. Aos cursos profissionais — a reforma só organizou o ensino comercial<sup>3</sup> — era praticamente vedada a articulação com o ensino secundário, bem como o acesso de seus alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário.

Ou seja, a reforma de Francisco Campos acabou por estabelecer na prática seu antigo projeto de educação diferenciada, uma "educação para pensar" e outra "para produzir". O que era anunciado nos tempos de Minas Gerais

<sup>3</sup> O Decreto n<sup>o</sup> 20.158, de 30 de junho de 1931, organizou o ensino comercial nos níveis médio (com dois ciclos) e superior (o Curso Superior de Finanças, de três anos) e regulamentou a profissão de contador. Tal como, nas outras reformas, a do ensino comercial padecia dos mesmos excessos de centralização, fiscalização e controle, bem como de uma rígida estrutura de ensino (Romanelli, 1978, p. 140).

encontrava campo para sua efetivação.

A primeira seria uma educação para a vida pública, para aqueles que deveriam orientar e definir as grandes decisões coletivas, estabelecer a organização política que viria dar sentido e direção à economia nacional, as "nossas elites"<sup>4</sup>, enfim.

Se lembrarmos algumas das questões que Francisco Campos levantava em sua análise da moderna sociedade de massas, 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, 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, 1940a, p.127), pois, a seu ver, a imensa obra de organização e de racionalização da economia nacional, bem como de organização das leis, não poderia estar na esfera "irracional" de competência dos parlamentos e das assembléias (Moraes, 1990, p.320).

A concepção de elite, para Francisco Campos, está portanto vinculada à idéia de "saber" — um saber instrumental à sua função de dar direção e sentido à nação, que se é ordem política e jurídica, é também "usina e mercado". Se durante sua gestão na Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais essas idéias ainda não estavam suficientemente amadurecidas, as contradições objetivadas nos anos 30 o levaram a formulá-las com precisão.

O esforço para "cercar" de todos os lados a educação das elites, inclusive a sua formação moral, toma-se assim mais compreensível: delas dependeria a segurança do Estado e da Nação, a elas caberia abrir o caminho rumo à modernização.

<sup>4</sup> Nesse sentido 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 à uma determinada visão de organização política da sociedade que encontraria nas elites o agente de direção e de orientação das decisões coletivas (Moraes, 1990, p.319).

É nesse contexto também que seu *Discurso sobre o Ceticismo*, pronunciado na sessão solene de abertura dos cursos universitários de 1933, 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". Para que a universidade pudesse cumprir seus objetivos, a educação lá praticada não poderia consistir "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 escrutinização de um e do outro pelo uso normal e livre da razão" (Campos, 1940a, p. 168).

A aparente ambigüidade se dissolve quando nos lembramos que, a seu ver, o primado do irracional havia se instaurado na moderna sociedade de massas. Mais ainda, que a irracionalidade dos menos esclarecidos poderia ser manipulada pelos "sofistas contemporâneos", no sentido de uma integração política totalitária, que ele considerava uma ameaça a ser evitada. 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, 1940a, p.29), a nova ordenação política que se anunciava: o Estado "autoritário", forte, centralizador e intervencionista.

Mas, como salientamos, Francisco Campos propunha também uma outra forma de educação, a "para produzir", para a formação daqueles destinados "aos grandes organismos econômicos que regulam, nutrem e enriquecem as nações" (Campos, 1940a, 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 1940a, p. 130). Afirmava que fora com essa finalidade que havia transformado "o antigo ensino comercial em vários cursos técnicos, dando como cúpula ao edifício o curso superior de economia e finança" (Campos, 1940a, p.130). Só que, como vimos, a rígida estrutura do ensino

praticamente impedia que as "elites para o mercado" matriculadas nos cursos profissionais tivessem, por exemplo, acesso à universidade.

Embora preocupado com a distância entre "o país legal" e "o país de fato", "o país da mentira e o da realidade", Francisco Campos (1940a, p. 117) propôs reformas que só fizeram acentuar esse distanciamento. Mas ele não pensava assim. A seu ver, uma vez alcançada a organização política ideal da sociedade — consubstanciada na lei e na autoridade do Estado — todas as questões referentes às demais relações sociais estariam automaticamente resolvidas.

Talvez essas idéias o tenham levado a considerar que decretos determinando a centralização das decisões, o controle e a rígida fiscalização sobre as várias modalidades do ensino pudessem por si só traçar e efetivar as novas diretrizes para a educação brasileira. A rigor, o seu discurso, tanto em Minas Gerais quanto no Governo Provisório, deixa implícito que a solução do problema da educação estaria condicionada ao aprimoramento das condições internas da escola e que uma vez montada uma estrutura que — do ponto de vista administrativo e pedagógico — garantisse condições "ótimas" para o desempenho da ação educativa, todos os obstáculos cairiam por terra.

Para concluir essas considerações sobre as justificativas teóricas e pedagógicas que Francisco Campos elaborou para as reformas, é preciso lembrar que para quem poucos anos antes havia empreendido uma ambiciosa reforma do ensino primário e normal no Estado de Minas Gerais, sua política educacional para o Governo Provisório deixou uma imensa lacuna. As reformas que empreendeu marginalizaram inteiramente esses dois níveis de ensino.

A própria exigência de exames para a admissão ao ensino médio, exames que demandavam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, implicava em reconhecer a sua inoperância dentro do sistema. E a formação de professores primários, que em Minas Gerais havia merecido tantos cuidados, inclusive a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento, não obteve a atenção das reformas Francisco Campos.

Por outro lado, em uma certa "conciliação com o atraso", as reformas também não cuidaram da efetiva implantação de um ensino técnico e

científico. O currículo enciclopédico (de caráter mais humanista do que científico) do secundário, o *status* de segunda ordem dos cursos profissionais, o descaso com a organização de outros cursos profissionalizantes, sobretudo o industrial, revelam que as reformas não ultrapassaram os estreitos limites postos pela particularidade da sociedade brasileira em seu caminho para a industrialização.

Nos meses que se seguiram à sua posse no MES, entretanto, Francisco Campos não cuidou apenas de elaborar os textos e promulgar os decretos das reformas educacionais. Sua atuação política era intensa e, certamente, embora não se restringisse a ele, quase sempre esteve profundamente articulada ao campo educacional.

### **A nova/antiga aliança: a Igreja Católica**

Desde os primeiros momentos de 1931, Francisco Campos articulava a oposição à política oligárquica tradicional de Minas Gerais, buscando ampliar as bases de sustentação do novo regime. A criação da Legião de Outubro e a aliança com a Igreja se inserem nesse contexto.

O apoio da Igreja era fundamental e o governo não poderia abdicar da colaboração dos "portadores da força moral" em seu esforço de reconstrução nacional. Francisco Campos pressentia a importância dessa aliança e o papel fundamental que a Igreja poderia desempenhar em seu projeto político mais amplo. Por isso mesmo, buscou sempre o seu apoio, seja como deputado por Minas Gerais, em sua atuação no governo de Antônio Carlos, mas sobretudo como ministro, quando se revelou um incansável articulador dessa aliança.

As afinidades eram muitas, notadamente na crítica à organização política liberal e quanto à importância dos valores religiosos como parte integrante e essencial da educação tendo em vista a consolidação moral do País. A educação para "pensar" e a para "produzir" encontrariam no ensino religioso o necessário reforço de disciplina e autoridade.

Todavia, é preciso uma certa cautela quando se fala das afinidades entre Francisco Campos e o pensamento católico, sobretudo o de alguns expoentes

católicos do período, como Alceu Amoroso Lima. Se eram muitas as aproximações e os interesses mútuos, esse fato não podia ocultar, entretanto, algumas diferenças essenciais. Campos e Amoroso Lima concordavam, por exemplo, quanto à necessidade de um Estado centralizador, tutelar e intervencionista na sociedade brasileira, que teria um importante papel na ordenação, cooptação e disciplina sociais. Para o pensador católico, porém, esse Estado teria como limites para sua ação a Igreja e a família, enquanto que para Campos seria inadmissível um Estado não laico — mesmo reconhecendo a importância da Igreja na tradição brasileira<sup>5</sup>.

Mas voltemos às articulações de Francisco Campos. No âmbito da política mineira, tratava-se de angariar o apoio da Igreja para a recém-criada Legião de Outubro, o que realmente ocorreu. Em troca da inclusão no programa da Legião de suas reivindicações — como o efeito civil do casamento religioso, o reconhecimento da Igreja Católica como a da maioria dos brasileiros, a sanção civil às penas eclesiais e assistência religiosa às Forças Armadas<sup>6</sup> — a Igreja se comprometeria a usar de sua influência sobre a população mineira no sentido de persuadi-la a participar ativamente da campanha da Legião e na defesa de seu programa<sup>7</sup>.

Transcendendo os limites de Minas Gerais e buscando consolidar a aliança com a Igreja a nível nacional, Francisco Campos recomendou, em carta pessoal a Getúlio Vargas (CPDOC/FGV, GC 31.04.18/1), a proposta de introdução de ensino religioso facultativo nas escolas primárias, secundárias e normais de todo o País. Como se sabe, essa era uma antiga e fundamental reivindicação do chamado "grupo católico", e Campos percebeu a relevância política de seu atendimento.

O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, efetivamente instituiu o ensino religioso como matéria facultativa naqueles níveis de ensino. Os programas de

<sup>5</sup> Outras divergências, ao nível da prática política, são dignas de nota: ao contrário de Campos, Amoroso Lima, bem como outros representantes do grupo católico, se posicionaram contra a Revolução de 1930 e muitos apoiaram o Movimento Constitucionalista de São Paulo, em 1932.

<sup>6</sup> Ver, a esse respeito, carta de Francisco Campos a Amaro Lanari, de 4 de março de 1931 (CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GC 31/02.26 - 4e).

<sup>7</sup> Ver a esse respeito, Schwartzman et al. (1984).

ensino e a escolha dos manuais seriam de responsabilidade das autoridades religiosas, a quem caberia também designar e "vigiar" os professores quanto à doutrina e à moral. Mas, o viés político do decreto se explicita na exigência de que para que o ensino religioso fosse ministrado em um estabelecimento oficial de ensino, era necessário que pelo menos 20 alunos se dispusessem a recebê-lo (art. 3). Ora, se considerarmos a predominância absoluta de católicos na população do País, veremos que essa exigência praticamente excluía a possibilidade do ensino de uma religião diferente da católica. Dessa forma, ensino religioso e ensino da religião católica na prática se equívalem.

Antecipando talvez a reação que a medida despertaria em diversos setores da sociedade brasileira<sup>8</sup>, Campos recusava a idéia de que a introdução do ensino religioso implicaria em uma violação à liberdade de consciência. Ao contrário, ao seu ver, o Estado estaria respeitando "o direito natural dos pais de dirigir a educação dos filhos, não impondo uma crença aos que a ela não querem se submeter, mas também não constringendo a um ensino agnóstico os filhos das famílias religiosas" (Campos, 1930, p.312).

O empenho de Francisco Campos pelo ensino religioso nas escolas públicas teria ainda outros desdobramentos. Embora regulamentado por Anísio Teixeira, durante sua gestão como Secretário da Educação do Distrito Federal, Francisco Campos, que o substituiu em fins de 1935, incentivou francamente a efetivação desse ensino nas escolas da capital da República.

Em 1936, por ocasião do agradecimento dos católicos em reconhecimento pela sua luta em prol do ensino religioso, os contornos de sua estratégia de aliança com a Igreja ficaram mais claros. Em grande medida, a aliança que Campos contribuíra para construir, alcançara os objetivos instrumentais de adesão ao novo regime. Mas ele ambicionava mais do que a simples conquista do apoio político da Igreja. Além da importância dos valores religiosos como parte integrante e essencial da educação, havia sua outra afinidade com o grupo católico, em um aspecto que lhe era fundamental: o repúdio aos princípios liberais e ao comunismo.

<sup>8</sup> Sobre a reação ao decreto, ver o *Dossiê Ensino Religioso*, CPDOC/FGV, Arquivo Osvaldo Aranha, OA 31.04.18/8.

Se em abril de 1931, quando da publicação do decreto, Francisco Campos não poderia ter explicitado tão claramente suas propostas políticas e ideológicas — havia outras alianças a serem estabelecidas — agora, em 1936, um ano antes do golpe do Estado Novo, portanto, esses impedimentos não existiam mais.

Vemos então Francisco Campos, a propósito do ensino religioso, retomar com palavras fortes sua recusa ao sistema político liberal — que a Constituição de 1934 reafirmara —, chegando a apontar a ruptura política que estava por vir. Conclamava a juventude a optar pelo Brasil, alertando que já não era mais possível atrasar essa opção. A liberdade do ensino religioso, por sua vez, era vista como uma ato revolucionário de quebra dos grilhões do sistema político vigente. Em suas palavras:

O que é de fato, porém, é que o ensino religioso, para conquistar a liberdade, teria que violar um sistema político que (...) os liberais consideravam como uma das categorias eternas do espírito humano. A liberdade do ensino religioso só poderia ser, portanto, um ato revolucionário. Não poderia ser o ato de um ministro. Só o ditador, guia e intérprete da revolução, poderia quebrar os grilhões, estendendo a ruptura do sistema político vigente ao dogma fundamental da liberdade de pensamento que as inspirações maçônicas e livre-pensadoras do liberalismo do século XIX haviam postulado ... (Campos, 1940a, p. 150-152).

Se alguma dúvida pudesse ainda existir sobre o significado do ensino religioso para Francisco Campos, o discurso de 1936 a esclarece definitivamente: instrumento de cooptação da Igreja Católica que deveria oferecer ao novo regime substância e conteúdo moral e mecanismo de formação moral da juventude, disciplinadora e adaptadora aos valores que defendia. Mas, sobretudo, preciosa aliada para a mobilização política tanto contra o liberalismo como contra o comunismo.

Por isso mesmo, repetimos, não obstante suas convicções religiosas e éticas, o ensino e os princípios religiosos não possuíam para Campos valor em si mesmos. A defesa que deles empreendeu está relacionada ao inestimável papel da Igreja na reafirmação dos valores relacionados à disciplina, à ordem e ao respeito à autoridade, e o seu *locus* de inimiga histórica dos princípios e da organização política liberais (Moraes, 1990, p.332).

## Construção de uma "sã" filosofia da educação

O esforço para consolidar e ampliar as bases do novo regime demandava ainda outras alianças no campo educacional. Como se sabe, além do grupo católico os chamados "renovadores" ocupavam o grande espaço de discussão sobre a ação educativa no País. O seu discurso modernizante, a ênfase que atribuíam aos aspectos técnicos e qualitativos dos métodos em educação, sua insistência na importância do ensino profissional como o mais adequado às necessidades do País, pareciam estar mais de acordo com os novos tempos do que as posições da Igreja Católica. E o grupo renovador possuía de fato um grande prestígio na sociedade brasileira<sup>9</sup>.

Por isso mesmo, para o Governo Provisório era importante seu apoio e sua integração no projeto político e educacional que concebera. A criação do MES e posteriormente do Conselho Nacional de Educação favoreceu esse movimento de cooptação e os renovadores puderam ampliar a sua influência no âmbito do Executivo federal. Além, é claro, de mantê-la a nível regional como ocorria desde a década anterior.

Em linhas bem gerais, de um lado havia a bandeira dos renovadores, a escola pública, obrigatória, leiga e gratuita, a formação do "cidadão livre" e consciente que pudesse vir a se incorporar, sem tutelas, ao grande Estado nacional em que o Brasil estava se formando. De outro, a Igreja, que via na educação campo estratégico para fortalecer sua hegemonia e, mediante ela, criar condições de vida mais "cristãs para a nacionalidade". De um lado, os defensores do "laicismo integral do ensino"; de outro, os adeptos de "uma educação integral", fundada nos princípios da moral católica.

O governo Vargas, no período da gestão de Francisco Campos no MES, procurou conciliar as reivindicações dos dois grupos em conflito e, sempre que pôde, manipulou-as em seu proveito. A realização da 4ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em

<sup>9</sup> Evidentemente, o grupo "renovador" não era homogêneo. Ao contrário, apresentava correntes teóricas e pedagógicas bem diferenciadas como, por exemplo, as propostas de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Haja vista os projetos de universidade que efetivaram.

dezembro de 1931, em Niterói, e que tinha como tema central "As Grandes Diretrizes da Educação Popular", possibilitou que o jogo político se explicitasse.

De fato, o clima político no qual se desenrolou a conferência ficou bastante evidenciado e por várias razões. Nela estavam presentes os renovadores em todas as suas matizes e também o grupo católico, então hegemônico no departamento carioca da ABE (Carvalho, 1986, p. 158 e 286). A questão que demarcaria suas divisões seria, sobretudo, a do ensino religioso nas escolas públicas, mas a clivagem também se evidenciaria nas demais polêmicas que mobilizavam os educadores brasileiros do período.

Não bastassem as presenças do chefe do Governo Provisório e a do ministro da Educação na sessão de abertura da conferência, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino, representado por José Neves, publicou um veemente protesto no *Diário de Notícias* (Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1931). Em uma clara alusão aos princípios dos renovadores, Neves reivindicava uma "escola para a vida e pela vida a quem nem o direito à vida tem seguro"; uma "escola do trabalho a quem encontra no trabalho meio de morte" e uma "escola da liberdade a quem nunca teve liberdade na escola". E acrescentava:

... se os professores tivessem compreendido mais cedo a necessidade premente da organização em sindicatos de resistência, já poderiam organizar um congresso nacional, com um programa, cuja primeira parte estaria assim:

Estatística dos vencimentos dos professores brasileiros e duração do trabalho diário.

Elaboração de uma tabela de salários mínimos.

Fixação do tempo máximo de trabalho que não prejudique a eficiência do ensino.

Plano de luta pela adoção da tabela e pelo máximo de trabalho eficiente.

Porém, até lá, deixemos que façam metafísica sobre o Brasil educado. E sobre a Escola Nova também...(Carvalho, 1986)

Todavia, se as discussões durante a conferência ficaram no campo da "metafísica", a intervenção política do Governo Provisório se efetivou de modo muito concreto. Hoje já não há mais dúvidas sobre a participação do governo, através do MES, na promoção da conferência. Seu próprio ternário

foi submetido à aprovação prévia do ministério e uma carta de Francisco Campos sugere, inclusive, que ele pessoalmente teria convocado as delegações estaduais para o evento (Carvalho, 1986, p.283-284 e Moraes, 1990, p.335-336).

Sendo assim, é razoável supor que o ministério possuía conhecimento prévio de seus objetivos e programação. E, mais ainda, que havia uma expectativa por parte do governo de que nela fossem formuladas sugestões para as novas diretrizes que ele vinha procurando imprimir à educação brasileira.

A nosso ver, é nesse contexto intensamente politizado, marcado inclusive pelas inequívocas iniciativas conciliatórias por parte do governo, que podem ser compreendidos os discursos de Getúlio Vargas e de Francisco Campos na abertura do evento.

O discurso de Campos, de franco teor liberal, dirigia-se aos renovadores insatisfeitos com o decreto do ensino religioso, promulgado em abril daquele ano. Não obstante, seu conteúdo não chegou a provocar reações no grupo católico. Uma peça habilmente genérica que de forma alguma feria o espírito conciliador pretendido pelo governo.

Enfatizando a importância dos assuntos e temas da educação, Francisco Campos lembrou aos participantes que aquela não era uma "reunião de platônicos organizando a cidade divina, mas um laboratório em que os teóricos trabalham para os práticos e que o que aqui fabricais terá todas as probabilidades de ser aplicado ou experimentado sobre ele" (Campos, 1940a, p. 134). Por isso mesmo, afirmava, o ponto fundamental que deveria ser esclarecido pelos educadores era a definição de uma "sã filosofia da educação", a explicitação do seu *telos*, isto é, a resposta à pergunta: "que queremos fazer do homem, educando-o?"

Interessa salientar que nesse discurso Campos deixou no ar uma solicitação aos educadores presentes à conferência: que definissem uma "sã filosofia da educação". Vargas, que tomou a palavra logo depois, pediu apoio à sua administração e que encontrassem uma fórmula que pudesse concretizar "em todo o nosso grande território a unidade da educação nacional".

Essas palavras levaram alguns intérpretes ao entendimento de que o Governo Provisório não possuía uma política educacional e, em uma atribuição de competência, solicitava aos educadores reunidos na 4ª Conferência que participassem da obra de reorganização nacional, definindo "o sentido pedagógico da Revolução" (Cunha, 1932) e as bases da ação educativa do governo. É nesse quadro que tem sido compreendida a elaboração do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo.

A nosso ver essa interpretação — largamente baseada em *A Revolução e a Educação* (1932), de Nóbrega da Cunha — deixa de levar em conta pelo menos dois pontos importantes. Em primeiro lugar, tendo em vista as evidências da participação do governo em sua organização, dificilmente Vargas e Campos formulariam questões que não tivessem espaço assegurado de debate na conferência. Concordamos com Carvalho quando afirma que não parece provável que fosse intenção do governo mudar os rumos de um evento que ele próprio havia contribuído para organizar.

Em segundo, as Reformas Francisco Campos, de abril a junho daquele mesmo ano, já indicavam que as "Novas Diretrizes para a Educação Brasileira" estavam pelo menos esboçadas. Bastaria a leitura das exposições de motivos para percebê-las, não obstante a genérica defesa do ideário liberal que apresentavam. Como assinala Cury, o Governo Provisório possuía uma ideologia mesmo que não tivesse dela uma formulação clara e definida (Cury, 1978, p.173). E, tudo indica, essa ideologia não favorecia participações democráticas na esfera de decisões do governo.

O que nos parece mais provável é que Vargas e Campos tiraram proveito do conflito entre as várias correntes educacionais presentes, "conciliando-as e ou arbitrando-as em suas contradições" (Cury, 1978). Com esse objetivo, procuraram transmitir aos educadores uma posição de neutralidade, de um governo que se propondo árbitro — colocando-se, assim, acima dos antagonismos — não poderia impor à conferência um "conceito de educação" ou uma "política educacional" plenamente definida. Do ponto de vista pessoal, não seria apropriado a Campos, ministro de Estado de um governo

instituído por uma Revolução "liberal", propagar o princípio da *auctoritas* na condução da economia, da política e da educação.

Em setembro de 1932, Francisco Campos afastou-se do ministério e, dessa data até sua posse na Secretaria da Educação do Distrito Federal, em fins de 1935, fora o discurso na sessão solene de abertura dos cursos universitários em 1933, não temos evidência de outros pronunciamentos seus sobre a educação.

O ano de 1936, entretanto, o trouxe de volta ao campo educacional e com seu perfil ideológico inteiramente definido. Havia assumido a Secretaria da Educação do Distrito Federal, em substituição a Anísio Teixeira e, de acordo com Abgar Renault, em entrevista à autora, sua gestão limitou-se a manter esse órgão em funcionamento, não tendo empreendido nenhuma reforma nesse período. Entretanto, se não atuou especificamente como um reformador do ensino, certamente o fez como articulador político.

Aliás, quando nos lembramos dos graves acontecimentos de 1935, a mobilização paranóica da opinião pública contra o comunismo, o fechamento da Aliança Libertadora Nacional (ALN), a violenta repressão contra a classe operária, as inúmeras prisões, a campanha cerrada dos setores conservadores, sobretudo da Igreja Católica, contra Pedro Ernesto (preso em abril de 1936, acusado de vinculação com a ALN) e Anísio Teixeira, a escolha de Francisco Campos para a Secretaria da Educação do Distrito Federal se justifica plenamente. Tratava-se de "prestar ao governo e ao país o assinalado serviço da sua presença num setor cheio de perigos e ameaças para a sociedade" (Renault, 1969, p.74).

Foi como secretário que, por orientação de Vargas, Campos estabeleceu contatos com Plínio Salgado com o objetivo de obter seu apoio na conspiração que preparava o golpe de novembro de 1937<sup>10</sup>. A nosso ver, foi também como articulador político que implementou a lei local do ensino religioso, consequência da "conquista revolucionária" que havia sido o Decreto nº 19.941, de abril de 1931. Foi como secretário que redigiu a Constituição do Estado Novo.

<sup>10</sup>Ver a respeito, carta de Plínio Salgado a Getúlio Vargas, CPDOC/FGV, GV 38.01.28/3.

Nesses tempos de definição política e ideológica, os discursos de Campos já não apresentavam quaisquer resquícios de liberalismo: nem na educação, nem na política. Em 1935, denotando um certo teor irracionalista, ele falava de uma "educação para o que der e vier", uma educação como veículo integrador e adaptador das gerações em um mundo em transformação; em 1936, mediante o imprescindível recurso da educação, tratava-se de criar as condições para a "recuperação dos valores perdidos, a religião, a pátria e a família". Essas propostas tinham um endereço certo: a ameaça do comunismo.

Nessa mesma linha, Campos (1940a, p.161) lembrava no discurso em homenagem a Afonso Pena, em março de 1936: "as monstruosas ideologias internacionalistas visam apenas a enfraquecer a humanidade no homem para transformá-lo em animal de um rebanho miserável, tangido pela fome e pelo medo". Francisco Campos, aliás, até o fim de sua vida manteria esse tipo de discurso contra o comunismo.

Foi, no entanto, o Golpe de 1937 que ocasionou a ruptura definitiva de Francisco Campos com o verniz liberal de suas posições anteriores. Em novembro desse ano, já como ministro da Justiça, ao falar à imprensa sobre as "Diretrizes do Estado Nacional", explicitava sua concepção de educação, agora com todas as letras:

A educação não tem o seu fim em si mesma; é um processo destinado a servir certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida. A liberdade de pensamento e de ensino não pode ser confundida com a ausência de fins sociais postulados à educação, a não ser que a sociedade humana fosse confundida com uma academia de anarquistas, reduzida a uma vida puramente intelectual e discursiva (...) A Constituição prescreve (...) ao Estado, como seu primeiro dever em matéria educativa, o ensino pré-vocacional e vocacional destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhe ainda promover a disciplina moral e o adiestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da nação. Nos termos em que a Carta Constitucional define esse conjunto de normas para a educação, a escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo

com os verdadeiros interesses nacionais. O ensino é assim um instrumento em ação para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorpora." (Campos, 1940b, p.65)

As palavras de Francisco Campos indicam que o novo governo incluía a educação em seu quadro estratégico para equacionar a "questão social" e combater a subversão ideológica. Não foram casuais as referências ao ensino destinado às classes menos favorecidas, considerado como "o primeiro dever do Estado", a ser cumprido com a colaboração das "indústrias e dos sindicatos econômicos". Nem, por outro lado, a ênfase na obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico. O governo Vargas — e seu ministro da Justiça — demonstraram sempre muita consciência das possibilidades ideológicas da ação educativa.

Concluindo, então, o que nas reformas de Minas Gerais e do Governo Provisório era preciso ler nas entrelinhas, a realidade política do Golpe de 1937 tornou explícito: a concepção de educação de Francisco Campos. O que sempre foi possível pressentir agora é revelado por seu próprio discurso, isto é, o pensamento e a atuação de Francisco Campos no campo da educação foram, todo o tempo, atuação e pensamento políticos. Notadamente em seu projeto de construção de um determinado tipo de Estado Nacional — forte, centralizador, tutelar e intervencionista — a educação ocupou um lugar de destaque, na medida de sua função e responsabilidade de formar o "novo cidadão" para a modernização administrada que esse Estado exigia.

## **Referências bibliográficas**

### **Livros, artigos e teses**

CAMPOS, Francisco. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

\_\_\_\_\_. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1940a.

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992

\_\_\_\_\_. *O Estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1940b.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo, 1986. Tese(Doutorado) - USP.

CUNHA, Nóbrega da. *A Revolução e a educação*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Diário de Notícias, 1932.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia da educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DRAIBE, Sônia. *Rumos e metamorfoses*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRANCO, Maria A. P., SIMON, M. Célia de Moraes N. *Educação e trabalho: dois temas de "salvação" nacional no alvorecer dos anos trinta: relatório de pesquisa INEP/PUC/RJ*. Rio de Janeiro, 1987.

HORTA, J. Silvério B. *Regime autoritaire et éducation: le cas du Brésil (1930-1945) étudié à la lumière du cas de l'Italie (1922-1943)*. Sorbonne, 1985. Tese(Doutorado) - Université Paris V, René Descartes, Sciences Humaines.

JUNQUEIRA, Sônia B. *A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação(Mestrado) - PUC-RJ.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia - os intelectuais e a política no Brasil (1920 a 1940). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.2,n.4,p.91,jun. 1987.

- MICELI, Sérgio. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de estado, 1931-1937. In: A REVOLUÇÃO de 30: seminário internacional. Brasília: UnB, 1983.
- MORAES, M. Célia M. de. *Educação epolítica no pensamento de Francisco Campos*. Rio de Janeiro, 1990. Tese(Doutorado) - PUC-RJ.
- \_\_\_\_\_ (Coord.). *A "via " brasileira para o capitalismo: correlações de força e interesses fragmentados (anos vinte e trinta); relatório de pesquisa UFF/CNPq*. Niterói, 1992.
- NUNES, Maria Thetis. *Eiisino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.
- PAULA E SILVA, Américo. *A Igreja Católica e o estado autoritário brasileiro: a Liga Eleitoral Católica (1930-1950)*. São Paulo, 1980. Dissertação(Mestrado) - PUC-SP.
- PEIXOTO, Ana M. Casasanta. *A educação no Brasil anos 20*. São Paulo: Loyola, 1982.
- RENAULT, Abgar. Francisco Campos. *Digesto Econômico*, São Paulo, n.205,jan./fev. 1969.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMANO, Roberto. *Conservadorismo romântico*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1938. v.1.

### **Outras fontes**

Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. Pasta V. 1932.

COLEÇÃO DAS LEIS DA REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932 e 1933.

BOLETIM DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931. n.1 e 2.

Arquivos Getúlio Vargas, Gustavo Capanema e Osvaldo Aranha. CPDOC/FGV, Rio de Janeiro.

COLEÇÃO FERNANDO DE AZEVEDO. São Paulo: USP, Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 4 dez. 1931.

Recebido em 3 de setembro de 1993

Maria Célia Marcondes de Moraes, doutora em Ciências Humanas, na área de Educação, é professora do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

*Discuss the strong presence of Francisco Campos in the brazilian education, in the thirties. I shall try, as well, to demonstrate in which ways education*

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992

*has been an important mediation for his broader political strategy building up an interventionist, strong and centralized State Nation in Brazil His role as Secretary of Education and Public Health (1930-1932), his educational reforms, and the political alliances he has established (in the State of Minas Gerais and at the National Administration level) have always been a relevant support for this strategy. In this context, he succeeded in making the field of education a Stage for his political and ideological proposals.*

*Cet article discute la presence de Francisco Campos dans l'éducation brésilienne, pendant les années trente, cherchant démontrer de quelle façon le domaine éducationnel se transforme en médiation privilégiée pour son stratégie politique plus ample de construction au Pays, d'un État National fort, centralisateur et d'intervention. Son travail au Ministère des Affaires de l'Éducation et Santé Publique (1930-1932), les reformes éducationnelles qu'il a implante, les alliances qu'il a établi (à Minas Gerais et au domaine federal) ont été toujours à service de cette stratégie. Dans ce sens, il a transformé le domaine éducationnel en scène pour la explicitation de son projet politique et idéologique.*

*Discute la presencia de Francisco Campos en la educación brasileira, en los años 30, buscando demostrar de que forma el campo educacional se constituyó en mediación privilegiada para su estrategia política más amplia de construcción, en el País, de un Estado Nacional fuerte, centralizador e intervencionista. Su actuación en el Ministerio de los Negocios de la Educación y Salud Pública (1930-1932), las reformas educacionales que implanto, las alianzas que estableció (en Minas Gerais y en el ámbito del Ejecutivo Federal), estuvieron siempre a servicio de esa estrategia. En ese sentido, el transformo el campo educacional en el escenario para la explicitación de su proyecto político e ideológico.*