

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ LUIZ DA MOTTA SILVA

**A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO: FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E INTELLECTUAIS**

CAMPO GRANDE/MS

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ LUIZ DA MOTTA SILVA

**A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO: FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E INTELECTUAIS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial de qualificação à obtenção do título de Doutor. Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito.

CAMPO GRANDE/MS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).

Silva, André Luiz da Motta.

A Sociologia Educacional de Fernando de Azevedo: Formação de Professores e Intelectuais. André Luiz da Motta Silva – Campo Grande, 2016. 165 f.; 30 cm.

Orientador: Silvia Helena Andrade de Brito.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Fernando de Azevedo. 2. Sociologia Educacional. 3. Intelectuais. 4. Formação de Professores. I. Brito, Silvia Helena Andrade de.

ANDRÉ LUIZ DA MOTTA SILVA

**A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO: FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E INTELECTUAIS**

Tese apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito - UFMS
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes - UFMS
Membro Titular

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi - Unicamp
Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado - UEM
Membro Titular

Campo Grande, 21 de novembro de 2016.

Aos meus amados pais, Justino (*in memoriam*) e Nélia, pelo amor e carinho que sempre me dedicaram e pelo apoio e estímulo constantes à realização de meus estudos. À minha amada esposa Leidilene, por seu amor, amizade e companheirismo em todos os momentos.

Dizem que os acadêmicos e intelectuais devem ser neutros, mas não há neutralidade no pensamento.

Florestan Fernandes

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus que, em nome de Jesus, me deu força, fé, paz, alegria e perseverança para superar as dificuldades e tristezas pelas quais passei na jornada até aqui.

Agradeço aos meus amigos Daniel e Francine, pelas inúmeras vezes que, com paciência e dedicação, cederam espaço em suas vidas para me ajudarem e incentivarem a continuar a caminhada. Aos meus amigos e familiares, em especial, Antonio, Dalva, Andréia e George, que me acolheram com carinho nas várias idas e vindas entre Ladário e Campo Grande.

Agradeço aos professores do Doutorado: Antônio Carlos do Nascimento Osório, Fabiany de Cássia Tavares Silva, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Margarita Victoria Rodriguez.

A professora Dr^a. Silvia Helena Andrade de Brito por ter aceitado me orientar e pelo tempo dedicado além do zelo e atenção que foram indispensáveis para que este trabalho pudesse se concretizar.

Agradeço especialmente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cujo auxílio financeiro foi indispensável para a realização desta pesquisa.

O meu muito obrigado a todos e todas que comigo compartilharam sonhos, frustrações, amizade, tempo, tristezas e alegrias.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto o pensamento educacional de Fernando de Azevedo (1894-1974), cobrindo o período entre 1930 e 1960, focando na sua proposta para a sociologia educacional. O objetivo deste trabalho é analisar o lugar da sociologia, da sociologia da educação na formação do professor enquanto intelectual. A tese central deste trabalho é a de que a sociologia ocupa um lugar de mediação entre sua interpretação do processo de mudança social – consolidação do capitalismo no Brasil, de um lado, e o papel da educação, de outro. Mais especificamente, o papel da educação deveria ser o de preparação de novas elites intelectuais por meio do processo de formação de professores. O procedimento metodológico consistiu em analisar as relações daqueles temas expostos no objetivo a partir de uma revisão da literatura dedicada ao pensamento azevediano e da análise de parte da produção bibliográfica de F. de Azevedo. A conclusão principal deste trabalho é o de que Fernando de Azevedo, ao mesmo tempo compartilhava alguns ideais com educadores contemporâneos seus, como Anísio Teixeira, também se distanciava deles pelo relevo conferido à sociologia e à sociologia educacional. Esta última permitia compatibilizar sua visão sobre as elites intelectuais brasileiras, de um lado, com suas aspirações liberal-democráticas, de outro.

Palavras-chave: Fernando de Azevedo; Sociologia Educacional; Intelectuais; Formação de professores.

ABSTRACT

This research has as theme the educational thought of Fernando de Azevedo (1894-1974), covering the period between 1930 and 1960 and focusing on their educational sociology. The aim of this research is to analyze the role of sociology and of the educational sociology in the teacher's formation process as an intellectual. The central thesis of this work is that sociology occupies a place of mediation between his interpretation of the process of social change – capitalism consolidation in Brazil, on the one hand, and the role of education on the other. More specifically, the role of education should be to prepare new intellectual elites through the teacher training process. The methodological approach consisted of an analysis of the relationship between that themes exposed in the objective based on a literature review dedicated to the azevediano thought and of analysis of a part of the bibliographical production of F. de Azevedo. The main conclusion of this work is that Fernando de Azevedo while sharing some ideas with contemporary educators his, as Anísio Teixeira, also distanced from them by the weight given to sociology. The latter allowed match his vision of Brazilian intellectual elites, on the one hand, and the liberal-democratic aspirations of the other.

Keywords: Fernando de Azevedo; Educational Sociology; Intellectual; Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	11
2 AS PRODUÇÕES SOBRE O PENSAMENTO SOCIAL E EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO.....	15
3 ALGUMAS OBSERVAÇÕES ACERCA DO TEMA PROPOSTO.....	35
1 AS BASES DO ESTADO E DO CAPITALISMO INDUSTRIAL NO BRASIL: DOS ANTECEDENTES DO ESTADO NOVO AO NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO (1930-1960).....	39
1.1 DA “REVOLUÇÃO DE 1930” AO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS: UM NOVO PROJETO DE NAÇÃO	39
1.2 DA HERANÇA DO ESTADO NOVO AO NACIONALISMO ECONÔMICO: O SEGUNDO GOVERNO VARGAS.....	47
1.3 O DESENVOLVIMENTISMO DO GOVERNO JUSCELINO KUBITSCHEK: OS DESAFIOS DA ESTABILIDADE ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL PARA O BRASIL DO FUTURO (1956-1960)	55
2 A QUESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS DO ESTADO NO BRASIL DE 1930-1960.....	60
2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL ANTES DOS ANOS 1930.....	60
2.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO (1946-1960).....	69
3 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE EM FERNANDO DE AZEVEDO.....	78
3.1 A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO SOCIAL: A DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL GERAL	78
3.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A CONCEPÇÃO AZEVEDIANA DO PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE MODERNA.....	91

4 OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS: SOCIOLOGIA, ELITES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FERNANDO DE AZEVEDO.....	109
4.1 A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA E DA SOCIOLOGIA EDUCACIONAL NO PENSAMENTO AZEVEDIANO.....	109
4.2 AS ELITES DIRIGENTES E SUA TEORIA.....	124
4.3 OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSORADO.....	135
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 150
 REFERÊNCIAS.....	 157

INTRODUÇÃO

1 O PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada aborda o pensamento sociológico educacional de um dos mais importantes educadores e estudiosos de educação brasileira no século XX: Fernando de Azevedo (1894-1974). As obras desse pensador foram produzidas em uma época de grandes mudanças sociais no Brasil, época essa que se abriu a partir dos anos 1920 e se estendeu, ainda mais, da “Revolução de 1930” até os anos 1960. O estudo do pensamento social, educacional e sociológico de Fernando de Azevedo, entendido como um intelectual de origem “tradicional” (em virtude de sua formação religiosa jesuítica e da sua ocupação profissional, a docência), que assume a função de intelectual “orgânico”¹ ao dedicar-se ao estudo da sociologia² (especialmente o estudo sociológico da sociedade e educação brasileiras)³, faz-se importante para o entendimento do movimento intelectual e educacional brasileiro dos anos 1930-1960. Da mesma forma, o conhecimento dos aspectos e concepções que fundamentam o pensamento social e sociológico educacional de Fernando de Azevedo possibilita o estabelecimento dos vínculos entre sua postura intelectual (sociólogo/educador) e o momento histórico, supracitado, no que toca a justificativa de uma interpretação sociológica para os

¹ Segundo Sassoon (2001, p. 267-268), o “ponto de partida das anotações teóricas que Gramsci escreveu no cárcere foi, segundo suas próprias palavras, o estudo da função política dos INTELECTUAIS. [...] Gramsci classifica os intelectuais em intelectuais orgânicos, de que qualquer classe progressista necessita para organizar uma nova ordem social, e intelectuais tradicionais, comprometidos com uma tradição que remonta a um período histórico mais antigo. Define o intelectual de uma perspectiva bastante ampla, de modo a incluir todos aqueles que têm ‘uma função organizacional no sentido amplo’ [...]. Todos os seres humanos, a seu ver, possuem capacidades racionais e intelectuais, embora somente alguns tenham, no presente, uma função intelectual na sociedade. Os intelectuais organizam a teia de crenças e relações institucionais e sociais que Gramsci denomina HEGEMONIA”. Para uma discussão clássica sobre as noções de intelectual orgânico e intelectual tradicional, cf. Gramsci (1979).

² Deve-se estabelecer que as observações que se farão em todo o texto sobre a importância da sociologia para o entendimento da sociedade, correspondem a interpretação dada por Fernando de Azevedo. Nesse sentido, pode-se definir sinteticamente sociologia como a ciência social que tem por objetivo o estudo da “vida e do comportamento social, sobretudo em relação a sistemas sociais, como eles funcionam, como mudam, as consequências que produzem e sua relação complexa com a vida de indivíduos” (JOHNSON, 1997).

³ Importa destacar também que Fernando de Azevedo vai assumir algumas posições de destaque na esfera pública, que foram sendo criados como fruto do processo de expansão das funções estatais, portanto, afeitas às transformações sofridas pelo Estado neste momento histórico. Um desses cargos foi o de editorialista da Coleção Brasileira, que ocupou entre 1931 e 1956, na Companhia Editora Nacional. No Estado de São Paulo, Fernando de Azevedo ocupou a Secretaria da Educação e Saúde em 1947 e a Secretaria de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia, em 1961 (PILETTI, 1999).

fenômenos educacionais em sua relação com o processo de mudanças sociais (econômicas, políticas e culturais) pelas quais passava o Brasil nesses três decênios, importantes e fundamentais no processo de consolidação do modo de produção e da sociedade capitalistas no país.

O Brasil de meados do século XX foi marcado por um cenário de grandes mudanças sociais (econômicas, políticas e ideológico-culturais), determinadas dialeticamente⁴ pelas transformações por que passava a sociedade capitalista em escala mundial. Envolto por tal configuração, o discurso de parte dos intelectuais brasileiros desse momento histórico, para poder servir de instrumento na luta ideológica entre as classes, deveria revestir-se, ou melhor, estar embasado em análises, constatações e projeções de caráter científico. Nesse sentido, um discurso que fosse capaz de apreender a dinâmica social do processo histórico de constituição da sociedade brasileira, explicando as origens de suas mazelas, as causas de seu descompasso em relação à marcha de progresso da sociedade industrial, os limites de suas instituições frente aos anseios da ordem social democrática, seria um elemento indispensável da luta hegemônica nas trincheiras da “sociedade civil”⁵, isto é, na elaboração de um discurso que pudesse, graças ao seu tom de neutralidade (imparcialidade diante dos fatos e análise desinteressada), ser considerado universalmente válido, acima dos interesses de classe (econômico-políticos e ideológico-culturais). Assim, o papel dos intelectuais “orgânicos” tornou-se importante na definição das interpretações do processo histórico-social, na medida em que muitos deles não apenas analisavam esse movimento, mas também intervinham, seja como produtores de ideologia, seja como homens de Estado.

Tendo em vista que a problemática de pesquisa deste trabalho está na relação entre a sociologia educacional de Fernando de Azevedo e a construção de um discurso científico-sociológico sobre a função social da educação no processo de constituição de

⁴ Frisa-se aqui a perspectiva dialética, pois não se trata de uma relação de causa/efeito da totalidade – a sociedade capitalista – sobre suas partes, sobre seus espaços singulares – no caso em questão, o Brasil e, em particular, a educação no Brasil. Ao contrário, se existe uma relação de determinação da totalidade sobre o conjunto das esferas singulares presentes na sociedade, que se impõem como linhas de força para o processo de transformação ocorrido nas mais diversas regiões do mundo capitalista, por um lado; há, por outro lado, simultânea e necessariamente, especificidades na forma/conteúdo como esses determinantes se impõem, por exemplo, em diferentes regiões do planeta, ou mesmo em esferas diversas da vida social, como a educação. Daí a necessidade de se desvelar a relação dialética entre universal/singular/particular, no processo de constituição do capitalismo, nesse momento histórico, na esfera educacional, no Brasil.

⁵ De acordo com Sassoon (2001, 267-268), Gramsci “redefine o Estado como força + consentimento, isto é, hegemonia armada de coerção [...]: a sociedade política organiza a força, e a SOCIEDADE CIVIL assegura o consentimento. Gramsci usa a palavra ‘Estado’ de modos diferentes: em sentido estrito legal-constitucional como um elemento de equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil, ou abrangendo ambas”.

novas elites⁶ intelectuais e na formação de professores, acreditamos de que as obras azevedianas dedicadas a análise sociológica da educação e aos problemas socioeducacionais e político-educacionais são as que melhor representam a preocupação e a tentativa de construção de um discurso teórico-científico entre as produções legadas pelos três principais intelectuais do movimento de reconstrução educacional da época, no caso, o próprio Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Isto porque o estudo da sociologia ocupou, na trajetória intelectual de Azevedo, o papel de mediação entre sua formação tradicional, de um lado, e sua transformação em intelectual orgânico, por outro. Por isso, as obras de Azevedo, principalmente quando analisadas do ponto de vista das relações entre a sociologia (geral e educacional) e a constituição de novas elites intelectuais por meio do processo de formação de professores, revelam os principais aspectos do projeto científico-sociológico e político-pedagógico azevediano. Aqui se encontra o cerne da nossa tese, ou seja, quando encarados de forma não dissociada estes aspectos do pensamento social de Fernando de Azevedo revelam o modo como ele via na sociologia, e especialmente na sociologia educacional, o instrumento indispensável para fundamentar um processo de reforma intelectual e moral por meio da formação de uma nova elite dirigente, formada sob as exigências do espírito científico. Mais concretamente, Azevedo considerava vital o processo de formação de professores naquela reforma intelectual e moral, isto é, como elemento inseparável do movimento de reconstrução educacional e ético-moral que permitisse a formação daquela nova elite para uma nova ordem social democrática-industrial (sociedade capitalista), em constituição no Brasil.

Assim, pretende-se contribuir para o estudo do pensamento sociológico educacional de Fernando de Azevedo enquanto produto histórico e político determinado. Esse estudo visa captar em que medida os ideais socioeducacionais azevedianos são, por um lado, representativos da tentativa de atribuir um caráter científico às análises e aos postulados defendidos pelo movimento de reconstrução educacional no Brasil, do qual ele fez parte; e, por outro, como suas ideias se diferenciam de seus contemporâneos na medida em que centra o foco na análise da relação, fundamental para Azevedo, entre a sociologia (geral e educacional) e o projeto

⁶ É digno de nota que o termo “elite” aparecerá nesta tese como uma referência ao pensamento de F. de Azevedo, e não como uma categoria analítica empregada para explicar seu pensamento educacional e sociológico.

de constituição de novas elites intelectuais, por meio do processo de formação de professores.

Esse objetivo geral desdobrou-se, mais especificamente, em outros dois:

- 1) Expor e analisar as principais tendências teóricas e ideológicas que nortearam o pensamento socioeducacional de Fernando de Azevedo, ou seja, responder a questões do tipo: Quais são os fundamentos da sociologia educacional proposta por Fernando de Azevedo? Qual o papel atribuído pelo pensamento azevediano ao conhecimento sociológico dos problemas educacionais? Qual as funções sociais da educação e da escola?
- 2) Discutir e apresentar as concepções sociológico-educacionais de Fernando de Azevedo, respondendo à seguinte questão: em que medida a sociologia educacional por ele teorizada poderia servir de instrumento na formação de professores, processo que media a discussão de temas da sociologia geral (consolidação da sociedade democrático-industrial/capitalista) e da sociologia educacional (constituição de uma nova elite intelectual adequada àquela nova sociedade e o processo de universalização das oportunidades educacionais no Brasil)?

Sendo assim, apresentar-se-á, em sequência, elementos no sentido de justificar e realçar a importância desse intelectual/cientista social para o pensamento social e educacional brasileiro. Contudo, apesar de ser conhecido, há aspectos de suas obras ainda não completamente explorados, como o da relação entre seu projeto de uma sociologia educacional e a definição da educação e da escola enquanto elementos indispensáveis ao processo de constituição de novas elites intelectuais. Nesse sentido, o trabalho que aqui se apresenta, conforme ficará mais claro nas observações a seguir, pretende cobrir algumas lacunas e explorar os aspectos supracitados no sentido de contribuir para um entendimento mais amplo e crítico do pensamento social, sociológico e educacional de Fernando de Azevedo.

2 AS PRODUÇÕES SOBRE O PENSAMENTO SOCIAL E EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO

A revisão bibliográfica que aqui se apresenta tem como objetivo demonstrar como a maior parte dos estudos sobre o pensamento de Fernando de Azevedo não aprofunda a temática da relação entre o pensamento sociológico azevediano e suas concepções de educação e escola para a mudança social. Sendo assim, o problema de pesquisa central deste estudo é precisamente a relação entre estes aspectos fundamentais para a compreensão da obra e do projeto sociológico e educacional de Azevedo. Problematicar as relações entre sociologia, educação, escola e mudança social, em Fernando de Azevedo, é um modo de se apresentar criticamente as relações mais gerais entre Estado e sociedade, na medida em que a educação e a escola, mais especificamente, educação e escola públicas, fazem parte de uma política de Estado em um momento de intensas mudanças na sociedade brasileira, envolvendo a formação e consolidação do capitalismo no país. Nesse contexto, pensadores como Fernando de Azevedo e sua produção teórica e bibliográfica são expressão das contradições produzidas pela conformação de um novo cenário histórico no Brasil pós 1930.

A tarefa de empreender qualquer pesquisa sobre o pensamento social e educacional de Fernando de Azevedo, certamente, além do estabelecimento de um diálogo com suas obras, implica no diálogo com seus comentaristas. O olhar analítico dos comentaristas, buscando demonstrar a validade de suas posturas teórico-metodológicas, a legitimidade de suas matrizes interpretativas, constrói, além do conhecimento sobre o tema abordado, todo um conjunto de representações em torno da imagem deste intelectual educador e de suas obras. Essa realidade evidencia a necessidade de uma postura histórico-crítica diante do quadro de adjetivações projetadas pelos comentaristas sobre a figura deste pensador social, ou seja, situá-las e compreendê-las como respostas dadas/oferecidas por interpretações determinadas teórica e historicamente.

As produções que se dedicam a analisar o pensamento e a ação, a vida e a obra de Fernando de Azevedo compreendem todo um conjunto de publicações e reflexões que permeiam, principalmente, os campos da história e da sociologia da educação. O levantamento da produção sobre Fernando de Azevedo, demonstrando a existência de um considerável quadro de publicações, impõe limitações às análises que se seguem,

isto é, fez-se necessário um recorte⁷ que, mesmo não contando com um exame de toda a produção encontrada, procura revelar a multiplicidade de possibilidades de análise que a obra (pensamento e ação) azevediana vem suscitando historicamente. Nesse sentido, as observações que se farão na sequência do texto são uma tentativa sintética de apresentar um recorte das produções sobre o pensamento azevediano.

O estudo desenvolvido por Célio da Cunha (1978), intitulado “Fernando de Azevedo: Política da Educação”, procurou discutir sumariamente, em sua primeira parte, o quadro de “evolução” da política educacional brasileira (da educação jesuítica até o movimento renovador nos anos 1920-1930) e, na segunda parte, apresentou uma breve reflexão sobre a política educacional de Fernando de Azevedo. O texto de Cunha (1978), composto por 35 páginas de texto do próprio autor e um anexo de mais 35 páginas contendo uma reedição do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), foi organizado, basicamente, na exposição e reflexão sintética das ideias azevedianas, por meio de várias citações diretas de trechos das obras de Azevedo, sem com isso, elaborar reflexões mais aprimoradas e profundas sobre temas mais específicos do pensamento de Fernando de Azevedo. A obra ressalta o papel e a imagem de Azevedo como intelectual, educador e homem de ação no cenário da política educacional brasileira da primeira metade do século XX. Apesar do livro de Cunha (1978) não ter sido um estudo mais extenso sobre o pensamento azevediano, foi um dos primeiros trabalhos/exercícios de introdução ao pensamento de Fernando de Azevedo publicados.

A pesquisa de mestrado realizada por Catherine Rato (1980), com o título “Fernando de Azevedo: sua contribuição à educação brasileira”, buscou caracterizar o pensamento pedagógico azevediano em relação ao desenvolvimento da sociologia

⁷ Não havendo ainda uma produção específica publicada, que se dedique ao levantamento do estado do conhecimento sobre Fernando de Azevedo, este estudo que aqui se apresenta, não pretende preencher tal lacuna, mas abarcar o máximo possível a multiplicidade de produções em torno de seu pensamento/obra. Para a realização deste trabalho e da pesquisa da qual esta tese é resultado, optou-se por realizar o levantamento das fontes a partir: 1) das monografias de maior referência, isto é, aquelas que são amplamente referenciadas (consideradas como “clássicos” no interior desta produção) pelos autores que realizam ou realizaram estudos sobre Fernando de Azevedo, desde as monografias publicadas até aquelas restritas ao âmbito acadêmico (dissertações e teses); 2) das palavras-chave: a) Fernando de Azevedo b) sociologia educacional c) intelectuais d) formação de professores; 3) das publicações em periódicos on-line das seguintes revistas: Revista HISTEDBR, Revista de Pedagogia, Ensaio, Linhas Críticas, Revista Educação, Educação e Contemporaneidade, Revista da Faculdade de Educação, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; 4) das referências disponibilizadas on-line pelos acervos das seguintes instituições/bibliotecas: Instituto de Estudos Brasileiros – IEB-USP, Cibec - INEP, Banco de Teses CAPES, Domínio Público, Biblioteca Nacional e das universidades UNICAMP, USP, UFSCar, PUC-SP, UFF, UFRJ, UERJ, UFBA, UFMG e UNB.

brasileira. Suas análises levaram-na a concluir que o projeto filosófico de Azevedo é eclético; que as concepções sociológicas presentes nas reflexões azevedianas sofreram forte influência das ideias de Émile Durkheim; que a compreensão dos ideais educacionais azevedianos revelam o caráter vanguardista de sua atuação como pedagogo, uma vez que as questões por ele abordadas e suas propostas seriam ainda atuais (em relação ao cenário dos problemas educacionais no início da década de 1980); que Fernando de Azevedo foi um personagem de grande influência intelectual no cenário brasileiro, principalmente a partir da década de 1930, influência que se exerceu tanto no plano sociológico, como no propriamente educacional; que os principais marcos para o entendimento de sua importância no campo educacional seriam a reforma do ensino no Distrito Federal (1928) e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). Apesar de abordar a questão do pensamento pedagógico azevediano em relação ao desenvolvimento da sociologia no Brasil, o estudo de Rato (1980) não abordou mais especificamente, como suas próprias conclusões (supracitadas) apontaram, a tentativa azevediana de elaboração teórica de uma sociologia educacional capaz de captar cientificamente a realidade social e educacional brasileiras e, desse modo, contribuir para a reconstrução da escola e da educação nacional.

O estudo realizado por Maria Penna (1987), em “Fernando de Azevedo: educação e transformação”, procura demonstrar a importância do estudo do pensamento azevediano, uma vez que suas ideias foram sumariamente eleitas como objeto de condenação e crítica, tanto pelo pensamento da esquerda, quanto pelo pensamento conservador. A autora destaca que as ideias e ações de Fernando de Azevedo estavam adiante daquelas defendidas pela maioria dos educadores do seu tempo, e erguiam-se como estandartes para as bandeiras históricas da burguesia liberal-progressista. Nesse sentido, Penna (1987) apresenta as indagações azevedianas sobre a natureza e as finalidades da educação e o papel que ela teria na constituição de uma nova ordem no Brasil, isto é, no processo de “transformação social” que estava em movimento, questão que o inseria cada vez mais em conformidade com o modo de produção capitalista, mesmo que, naquele momento histórico, vivendo e produzindo em uma nação periférica e dependente.

Fernando de Azevedo é apresentado por Penna (1987) como um sociólogo educador que, mesmo assumindo uma postura de republicano e liberal, foi capaz de “conciliar” em suas reflexões aspectos como “justiça social e liberdade” ou “socialismo e instituições democráticas”, concentrando esforços em pensar as possibilidades de

superação dos problemas sociais e das questões educacionais no Brasil, por meio de uma “nova cultura”, para um país em processo acelerado de mudança social. Em obra mais recentemente publicada, Penna (2010) reitera análises e reflexões sobre o pensamento e a ação de um Fernando de Azevedo “sociólogo educador”.

A pesquisa desenvolvida por Ademar Godoy (1988), sob o título de “Filosofia da Educação de Fernando de Azevedo”, procurou, como o próprio título já evidencia, apresentar uma explanação sistematizada dos ideais filosóficos azevedianos. Assim, as reflexões de Godoy (1988) são uma tentativa de evidenciar o pensamento filosófico, mais especificamente o educacional, presente nas obras do “sociólogo educador”.

Godoy (1988) desenvolveu uma exposição interessante e minuciosa de diversos trechos das obras azevedianas ressaltando, no seu entendimento, os aspectos que reforçariam o caráter filosófico das mesmas. Há em seu estudo, o que caracteriza sua primorosa acuidade, uma grande preocupação em reforçar suas observações com referências diretas e indiretas (obras e páginas) de passagens sobre cada assunto tratado. Mas, por mais que tenha feito um trabalho minucioso, Godoy (1988) parece não ter dado a devida importância à teoria sociológica como fundamento do pensamento educacional de Fernando de Azevedo. Assim, ainda que tenha elaborado reflexões sobre o papel da sociologia, preocupou-se mais em demonstrar o pensamento filosófico implícito no pensamento educacional azevediano, destacando a sociologia educacional azevediana no que nela haveria de “incertezas” (quanto a importância maior da filosofia ou da sociologia – mesmo esta última sendo a de maior destaque), e de “indefinições” sobre a própria sociologia. O autor parece ter cometido um equívoco ao considerar a inexistência de uma definição clara de “sociologia” na obra “Sociologia Educacional” (1940), sem levar em consideração que a própria Introdução do livro, intitulada “O que é sociologia e o que é sociologia educacional”, faz referência a especificidade da sociologia em relação às demais ciências sociais e recomenda, para maiores explicações, a leitura de sua obra sociológica anterior, isto é, “Princípios de Sociologia” (1935), esta sim de caráter mais introdutório à sociologia, nesse caso, a sociologia geral. Assim, por mais interessantes que sejam as reflexões que foram desenvolvidas por Godoy (1988), sua preocupação em evidenciar o papel da filosofia na constituição daquilo que ele denominou como sendo a “Filosofia Sociológica da Educação” de Fernando de Azevedo o levam a desconsiderar, em grande medida, a importância e centralidade da sociologia educacional no pensamento azevediano, em detrimento de suas matrizes filosóficas (gerais e/ou específicas).

A dissertação desenvolvida por Lenira Ferreira (1994), intitulada “Fernando de Azevedo e os momentos constitutivos da história da educação brasileira”, teve como objetivo abordar o pensamento historiográfico de Fernando de Azevedo por meio do conteúdo da terceira parte da obra “A Cultura Brasileira” intitulada: “a transmissão da cultura”. Segundo a autora, foi por meio dos textos que compõem esta parte da obra que Azevedo definiu os elementos primordiais de interpretação dos momentos constitutivos da história da educação, uma vez que “A Cultura Brasileira” perpetuou-se por várias décadas como uma das principais ou a principal fonte historiográfica da educação nacional, apresentando aos leitores uma nova forma de abordar e analisar o processo de formação do campo educacional no Brasil. As observações da autora buscam evidenciar, pautadas num referencial “materialista histórico-dialético” (Marx, Kosik, Lefebvre), que os “momentos constitutivos” analisados e interpretados por Azevedo forjam uma interpretação evolucionista do processo histórico que encobre, por meio de um discurso universalizante, acima das classes, as contradições que perpassam os caminhos de constituição da educação nacional numa sociedade capitalista.

O estudo realizado por Pedro Pagni (1994), com o título “Fernando de Azevedo Educador do Corpo: 1916-1933”, procurou discutir a educação do corpo apresentada no projeto pedagógico azevediano, pois tais obras e as propostas educacionais do educador permitiriam o entendimento de como a escola visava a formação de um indivíduo capaz de conter seus impulsos e paixões em conformidade com os anseios de um homem adaptado à vida coletiva da modernidade. De acordo com Pagni (1994), nos fundamentos da teoria educacional de Azevedo estavam expressos os meios necessários para a formação desse novo “homem moderno”, pois as ideias azevedianas demonstravam sua preocupação em relação à organização e racionalização das atividades pedagógicas e da Educação Física, visando o aprimoramento racional e corporal dos educandos, como meio de formar indivíduos cada vez mais adaptados ao processo da marcha do “progresso social” e ao projeto de modernidade da nova “civilização”. Em outras palavras, a escola organizada e racionalizada deveria ser capaz de incutir nos alunos o domínio sobre seus impulsos corporais (reprimindo-os ou sublimando-os), em favor da “Civilização Moderna”. Enfim, Pagni (1994) procurou apresentar as balizas que situaram, historicamente, por meio do projeto pedagógico de Fernando de Azevedo, um projeto de modernização nacional que teve na educação do corpo, como forma de controle social, um de seus eixos norteadores.

O estudo realizado por Elizabeth Camargo (1995), intitulado “A militância de Fernando de Azevedo na educação brasileira: a educação física (1915)”, visa apresentar, em aspectos mais primordiais e gerais, as propostas elaboradas por Fernando de Azevedo no que toca à educação brasileira, contidas em seu primeiro trabalho intelectual, escrito em 1915, sob o título de “A Poesia Do Corpo”. O texto mais “analítico”, da segunda parte, constrói-se por meio de uma miscelânea de correntes de pensamento, sendo a influência mais expressiva a do pensamento de Foucault, no que diz respeito às questões sobre exercício do poder na disciplinarização dos corpos.

Enfim, há um conjunto de observações sobre os aspectos relativos à utilização da educação física como meio de formação de hábitos e controle social. As considerações finais realizadas por Camargo (1995) indicam haver na obra estudada o início das concepções de um projeto político-pedagógico, mesmo ainda não sendo tão expressivo o posicionamento político azevediano nos anos 1910. Entendendo-o como um intelectual em formação, a autora reforça que as questões de “positividade” ou “cientificidade” são mais preponderantes na sua “proposta de educação do corpo” e na sua crítica à educação tradicional. Em síntese, o estudo apresenta, centrando sua reflexão na produção do discurso de uma ginástica educativa que fundamentaria o tripé “Corpo-Raça-Nação”, um Fernando de Azevedo que, elegendo o corpo como objeto para a constituição da nacionalidade, valorizava o método, a ciência e a técnica, como instrumentos indispensáveis ao processo de adestramento e disciplinarização, fundamentais para constituição de uma ordem social eficiente no Brasil do início do século XX.

O trabalho realizado por Maria Toledo (1995), como o título de “Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura”, teve como objetivo analisar o modo como Azevedo organizou o amplo universo de fontes que por ele foram utilizadas na elaboração da obra “A Cultura Brasileira” (1940), partindo da verificação das funções e dos “pesos” que o mesmo atribuiu às mais variadas fontes por ele citadas no decorrer da obra. Segundo Toledo (1995), o entendimento da lógica desenvolvida pelo pensamento azevediano na constituição de sua interpretação da história da educação brasileira possibilitaria a superação da tendência historiográfica legada pela obra.

Toledo (1995) procurou enfocar, também, a situação histórica no momento em que Fernando de Azevedo produziu sua obra, buscando demonstrar a relação entre os conceitos, as escolhas dos marcos constitutivos da história da educação nacional e as

razões que o levaram a produção de tal síntese histórica. A preocupação como a questão historiográfica e a crítica das influências às quais Azevedo esteve submetido, embora importantes, limitaram demasiadamente a análise do pensamento azevediano, centrando-a na compreensão de uma obra. Nesse sentido, por mais que “A Cultura Brasileira” seja importante, trata-se de uma tentativa de síntese explicativa das origens e do estado da cultura, da educação e da civilização brasileira em meados do século XX. Mesmo assim, a preocupação demonstrada por Toledo (1995) com a exposição das fontes e a indicação das possíveis razões que levaram Azevedo a optar pelas mesmas são interessantes, pois ressaltam as possibilidades de interpretação do pensador e de sua obra.

Sônia Câmara (1997), em seu estudo intitulado “Reinventando a Escola: O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930” procurou destacar os impactos do pensamento e da ação de Fernando de Azevedo sobre o processo de mudança do papel da escola na transição dos anos 1920-1930. Nesse sentido, Câmara (1997) traçou os principais aspectos atribuídos ao ensino profissional feminino na reforma educacional empreendida por Azevedo ao assumir na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, procurando apresentar e entender as concepções de educação e educação profissional desenvolvidas e implementadas pelo projeto azevediano e de que o modo a instituição de uma “escola do trabalho” na capital do país poderia influenciar no desenvolvimento da “civilização moderna” no Brasil. Em conformidade com este processo, o estudo buscou tratar da questão da educação feminina nos anos 1920, ressaltando o modo como esta se apresentava como mais um problema educacional para ser pensado, frente às concepções tradicionais sobre o papel social e a educação das mulheres.

Sônia Câmara (1997) concluiu em seu estudo que a Reforma Fernando de Azevedo não se contrapôs à ideia de que o “universo doméstico” fosse “naturalmente” atribuído como espaço de realização do papel social feminino, associando estas ideias com suas preocupações referentes à formação moral, racional, higiênica, disciplinar e técnica do trabalho. As proposições elaboradas por Câmara (1997) procuraram repensar a tradição historiográfica que, tendencialmente, resumiria o projeto educacional dos intelectuais reformadores da década de 1920 à questão da industrialização e ao universo da fábrica o que, de acordo com a autora, limitaria as análises sobre a relação da escola com outras dimensões sociais, além da esfera econômica. Assim, as considerações e análises empreendidas neste trabalho visaram demonstrar, em síntese, como o ensino

profissional feminino se inseriu no projeto educacional azevediano de reestruturação e organização do sistema público de ensino da capital federal, e como parte integrante de seu projeto de reforma social para o Brasil.

O estudo empreendido por Silvia Lima (1999), intitulado “Sociologia: grande orquestração doutrinária de como pensar e do que pensar sobre o social”, procurou, segundo a autora, realizar um “resgate histórico” da sociologia, discutindo, em primeiro plano, a origem da mesma enquanto ciência da sociedade em Augusto Comte e tecendo reflexões sobre seu projeto doutrinário de unificação do pensamento e sociedade, em termos científicos. Em continuidade de suas observações, Lima (1999) tomou o pensamento de Fernando de Azevedo como objeto para demonstrar como ele apreendeu o conhecimento sociológico e dele fez uso para justificar a organização da sociedade pela educação, para tomada de conhecimento e definição dos problemas da educação nacional entre 1926-1934 e, assim, poder elaborar suas ideias educacionais, fundamentadas na proposta de formação de novas elites para a composição dos quadros dirigentes da sociedade brasileira da primeira metade do século XX.

O trabalho de pesquisa realizado por Simone Meucci (2000), com o título “A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos”, teve como objetivo analisar os primeiros livros didáticos organizados para o ensino da sociologia no Brasil, a partir da década de 1930 do século XX. Meucci (2000) partiu do pressuposto de que a partir do estudo dessas obras seria possível apontar os aspectos mais incisivos do processo de institucionalização da sociologia no Brasil. Para tal, desenvolveu um sistemático trabalho de levantamento e análise desses livros pioneiros no ensino de sociologia.

De acordo com Meucci (2000), o estudo destas obras permitiu identificar o processo pelo qual os conhecimentos sociológicos foram sendo reunidos, sistematizados e legitimados, possibilitando assim, captar as expectativas que, nos anos 1930 e 1940, vieram a se formar em torno das possibilidades produzidas e das contribuições do ensino da ciência sociológica. A análise dos livros didáticos realizada pela autora buscou apresentar os temas, problemas e conceitos, considerados, pelos autores dos livros didáticos do ensino de sociologia, como os mais específicos ao domínio da nova ciência social. Para Meucci (2000), os livros didáticos de sociologia (1931-1945), por serem os primeiros veículos dedicados especificamente à ampla difusão dos conhecimentos sociológicos, são objetos importantes para a compreensão, em síntese,

de como se constituiu no Brasil, de medos do século XX, ao mesmo tempo, a sociologia enquanto disciplina científica, seu objeto e seus sujeitos específicos.

Quanto ao pensamento de Fernando de Azevedo, o estudo de Meucci (2000) dedica onze páginas para analisar as contribuições e os posicionamentos azevedianos diante da importância do ensino dos conhecimentos sociológicos (MEUCCI, 2000, p. 75-86), dando maior ênfase na influência durkheimiana e nas reflexões elaboradas na obra “Princípios de Sociologia” (1935), dedicando à obra “Sociologia Educacional” (1940) apenas dois parágrafos (MEUCCI, 2000, p. 81), sendo que um deles sequer faz referência direta ao título da obra. Quanto à importância da sociologia educacional em Fernando de Azevedo, Meucci (2000, p. 81) sintetiza suas observações da seguinte maneira:

Um dos esforços de Fernando de Azevedo era, sobretudo, conquistar a autonomia da sociologia em relação à educação. Queria, na luta pela academização da disciplina, evitar que a sociologia, sob inspiração dos norte-americanos, fosse escravizada pela área da educação. Tratou, pois, de procurar emancipar a nova ciência das necessidades da área educacional. Essa luta para que a sociologia não se tornasse mero apoio intelectual da área da educação está documentada particularmente no livro Sociologia Educacional, publicado em 1940. Nesta obra, também dedicada à formação dos alunos dos cursos de ciências sociais, Fernando de Azevedo procura, sempre com o auxílio de Durkheim, definir a educação como um objeto de investigação sociológica. Quis capturá-la a fim de incorporá-la ao campo dos estudos sociológicos. Sociologia Educacional representa, pois, mais um dos passos de Azevedo na luta pela constituição do novo caminho para a sociologia. Estivera, como podemos notar, sempre bem acompanhado por Durkheim.

Mesmo que Meucci (2000) não tenha dedicado mais que dois parágrafos e algumas referências em notas de rodapé (as de número 25, 26 e 27) e duas citações diretas (relacionadas as notas 26 e 27), suas reflexões sobre “Princípio de Sociologia” e as breves observações que teceu sobre a obra “Sociologia Educacional” reforçam a importância e a centralidade da sociologia e da sociologia educacional no pensamento social de Fernando de Azevedo. Assim, por mais que o objetivo central do estudo não tenha sido especificamente a obra ou o pensamento azevediano, as análises de Meucci (2000) evidenciaram a preocupação azevediana na definição dos princípios epistemológicos e teóricos da sociologia enquanto disciplina científica, positiva e objetiva.

O trabalho realizado por Pagni (2000), intitulado “Do Manifesto de 1932 a construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira”, procurou apresentar e estabelecer algumas reflexões sobre o processo de constituição da filosofia da educação e, mais especificamente, da filosofia da educação que permeou o movimento da escola nova, diante do contexto dos anos 1930 no Brasil. Entre as produções que se dedicam ao estudo do pensamento filosófico/sociológico e projeto educacional de Fernando de Azevedo, esta é a única que se propõe e demonstra a importância de uma análise comparativa com a filosofia social e o ideal educacional de Anísio Teixeira. O livro consiste numa reconstrução da inspiração iluminista e do pragmatismo que nortearam o discurso e a prática dos pioneiros da Educação Nova.

Assim, a obra de Pagni (2000) procurou reconstruir uma das configurações da filosofia e da filosofia da educação no Brasil, propondo uma releitura da inspiração filosófica e das apropriações teóricas desenvolvidas pelos pioneiros, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, assim como o significado dessas para o contexto da época. O estudo de Pagni (2000) pode ser considerado, dentre todas as produções que se dedicam ao estudo das obras de Azevedo e Teixeira, a única tentativa de buscar uma análise comparativa, de estabelecer um “diálogo” entre seus pensamentos. O estudo consegue traçar vários pontos de convergência e divergência no modo como a filosofia da educação vai se constituindo nas reflexões azevedianas e anisianas, tendo o “Manifesto dos Pioneiros de 1932” como documento sintetizador das contradições envolvidas na construção de um novo saber pedagógico, ou seja, de uma filosofia da educação. Mesmo contendo observações e análises muito interessantes quanto a possibilidade de comparações fecundas entre as obras desses educadores, o trabalho de Pagni (2000) não toca profundamente, uma vez que não é esse seu objetivo, nas questões fundamentais que essa tese apresenta, isto é, a relação entre a sociologia educacional azevediana e suas concepções de professor como intelectual, como síntese de questões centrais (escola, educação, professor, sociologia e sociologia educacional) do pensamento social e sociológico de Fernando de Azevedo.

A pesquisa realizada por Adriana Pini (2001), com o título de “As concepções de cultura corporal nas obras de Fernando de Azevedo, Lino Castellani Filho e João Batista”, constituiu-se numa investigação bibliográfica das concepções de “cultura corporal” presentes nas obras destes três autores, em diferentes momentos do século XX, do ponto de vista da educação física. O trabalho de Pini (2001) procurou analisar

como os temas “jogo, esporte, ginástica e dança”, encarados numa perspectiva pedagógica, como temas específicos da educação física, foram abordados e desenvolvidos por Azevedo, Castellani Filho e Batista, com o objetivo de desenvolvimento integral do aluno (físico, individual e social).

Ao abordar o pensamento de Fernando de Azevedo sobre a importância da educação física, ou a presença da questão da “cultura corporal” em seu pensamento, Pini (2001) enfatizou a imagem de Azevedo como portador de concepções positivistas e nacionalistas marcadamente influenciadas pelos ideais higienistas da década de 1920, retratando-o como um defensor do emprego escolar da educação física como um mecanismo de mudança da realidade social e estético-corporal brasileiras, pois a formação física imprimiria novos padrões corporais, ao disciplinar os movimentos e embelezar ou ressaltar as formas saudáveis do corpo.

O estudo elaborado por Graziella Silva (2002), sob o título de “sociologia da sociologia da educação no Brasil”, teve como objetivo retratar e analisar o processo de desenvolvimento histórico, teórico e institucional da sociologia entre os anos 1920 até 1979. Em seu texto, Silva (2002) procurou ressaltar as relações que envolveram esse movimento, o cenário político que marcou a marcha de constituição da nação e a importância e o papel das ciências sociais na construção do país, especialmente sua participação ou exclusão nos processos de elaboração das políticas públicas nesse período.

Apesar de não ter a obra azevediana como fio condutor de suas análises, Silva (2002) dedicou cinco páginas, quatro do tópico referente a “Produção sociológica em Educação” (2002, p. 74-77) e uma do tópico “Sociologia e Educação: 1920-45” (2002, p. 81) para analisar a importância da obra sociológica de Fernando de Azevedo, fazendo menção ao conjunto de sua obra, ressaltando as influências de Durkheim e Dewey e desenvolvendo uma breve reflexão (resumo) da obra “Sociologia Educacional” (1940). O caráter expositivo das considerações feitas pela autora não permitiu que estas fossem além da explicação sucinta e do elogio ao esforço teórico e metodológico de Azevedo, destacando os predicados de suas reflexões e adjetivando sua obra como a principal produção teórica propriamente sociológica do período (1920-1945), no campo educacional.

O trabalho de pesquisa desenvolvido por Cilmar Perez (2002), intitulado “A formação sociológica de normalistas nas décadas de 20 e 30”, buscou apontar as principais concepções sociológicas que norteavam, no momento em questão, a formação

dos educadores nas Escolas Normais. Para tal, Perez (2002) procurou apresentar, do ponto de vista da história da educação, o processo de constituição da diretrizes curriculares que fundamentavam a formação de normalistas por meio das obras que tratavam especificamente da organização e da formação no Curso Normal, elencando nesses materiais os conteúdos bibliográficos prescritos pelos “Programas Oficiais de Ensino para o Curso Normal” (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais) com o intuito de compará-los com os referenciais disponíveis em língua nacional tratando dos temas de “Sociologia” e “Sociologia da Educação”. O cruzamento/comparação dos dados, levaram Perez (2002) a tomar as obras “Educação e Sociologia” (1929), de Émile Durkheim, e “Princípios de Sociologia” (1935), de Fernando de Azevedo, como os manuais mais significativos da concepção sociológica que estruturava a formação do professorado nas Escolas Normais do período analisado.

No que toca ao pensamento e a obra de Fernando de Azevedo, Perez (2002) dedicou vinte e uma páginas (PEREZ, 2002, p. 114-135) de sua pesquisa ao estudo da obra “Princípios de Sociologia” (1935), contendo três referências à obra “Sociologia Educacional” (1940) na página 123 (duas delas diretamente no texto – incluindo uma citação direta – e uma referência em nota de rodapé) e uma menção na página 134 (no corpo do texto). Suas reflexões, embora interessantes, não ultrapassam os limites de uma exposição minuciosa de partes da obra “Princípios de Sociologia”, com poucas referências à produção teórica presente em “Sociologia Educacional”. A citação a seguir pode ser considerada uma síntese das considerações elaboradas por Perez (2002, p. 134-135), sobre a obra de introdução ao estudo da sociologia produzida por Fernando de Azevedo.

Notável por seu valor didático, a obra Princípios de Sociologia traça de forma facilitadora o conhecimento sobre a Sociologia enquanto Ciência particular, e suas aproximações e diferenciações com outras ciências suas antecessoras, estabelecendo de forma objetiva para alunos e professores as bases conceituais e metodológicas de cada uma destas vertentes. O livro, assim, acredita-se, cumpre plenamente seu objetivo didático de apoio ao professor e aluno. Por seu valor teórico, e devido ao caráter didático de que falamos ao apresentar a constituição da Sociologia enquanto campo científico, a obra Princípios de sociologia foi grande contribuinte do ensino neste ramo científico, motivo pelo qual talvez tenha sido reproduzida por décadas consecutivas. Com relação à aplicabilidade do conhecimento sociológico à educação, Fernando de Azevedo explora-o na obra Sociologia Educacional, de 1940, mantendo a perspectiva científica durkheiminiana no estudo sociológico dos fatos e instituições da

educação e a crítica à moral epicurética, assim como o fez nas obras anteriores. (Grifos da autora).

Nota-se que as análises e observações realizadas por Cilmara Perez (2002) sobre o pensamento sociológico azevediano reforçam a imagem de Azevedo como durkheimiano, de sua obra como legitimadora da sociologia enquanto ciência positiva e objetiva e de sua sociologia educacional como forma de encarar a aplicabilidade da sociologia no conhecimento das instituições e dos fatos educacionais. Assim, o estudo se limitou a constatar e revalidar as imagens já produzidas sobre Fernando de Azevedo (sociólogo, educador, professor, intelectual, durkheimiano, sociólogo educador).

A pesquisa elaborada por Marcelo Totti (2003), com o título “Raízes do Pensamento Educacional de Fernando de Azevedo”, teve como objetivo delinear o cenário e as conexões que envolveram o pensamento e a ação de Fernando de Azevedo dos anos 1920 até o início dos anos 1940, procurando refletir sobre a influência dos referenciais filosóficos de John Dewey e Émile Durkheim no pensamento azevediano e como este se apropriou de alguns de seus princípios, “recontextualizando-os”. Após tecer considerações e analisar o cenário histórico e educacional dos anos 1920-1940, enfatizando questões como a defesa da escola pública e laica, a luta pela hegemonia educacional entre católicos e renovadores, a educação no Estado Novo, Totti (2003) buscou mostrar que tanto no “Manifesto” como em sua obra “Sociologia Educacional”, Fernando de Azevedo elaborou sua “recontextualização” dos pensamentos deweyano e durkheimiano, para o desenvolvimento de uma concepção de democracia própria.

Para tal, de acordo com Totti (2003), Azevedo buscou formulações específicas nas reflexões desses autores, extraindo de Dewey aspectos das concepções de liberdade, espontaneidade e vida democrática e de Durkheim a noção de ciência, elemento indispensável no conhecimento da educação como um fenômeno social.

O percurso de análise adotado por Totti (2003) o levou a concluir que a “estratégia recontextualizadora azevediana” constituiu-se num processo de “adaptações teóricas” motivadas pelo anseio de elaboração de um ideal democrático especificamente formulado para as condições sociais, econômicas, políticas e culturais brasileiras. Assim, para Totti (2003), Azevedo ao adequar aspectos das teses deweyanas e durkheimianas à realidade social brasileira, teve como intuito elaborar e propor um modelo educacional capaz de, por meio dos princípios de “justiça, liberdade e democracia”, promover a transformação social.

O trabalho de José Sooma (2004), com o título “A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro - 1927 - 1930)”, procurou abordar os entrecruzamentos entre os “tempos escolares” e os “tempos sociais cariocas”, no processo de instituição da Reforma de Fernando de Azevedo para a instrução pública no Distrito Federal (1927-1930). Assim, o estudo, num primeiro momento, buscou descrever e analisar as implicações das mudanças promovidas pelos sucessivos projetos de reforma urbanística (da Reforma Pereira Passos (1902-1906) até o Plano Agache (1927-1930)) que marcaram o cenário e cotidiano da capital federal, nas primeiras décadas do século XX. Em continuidades das discussões sobre a remodelação urbana, as demais partes do trabalho tentaram apresentar o modo como estas influenciaram no conjunto das representações sobre os “tempos escolares primários ideais” que circulavam na sociedade carioca e a forma como o discurso reestruturador e educacional elaborado pela Reforma Azevedo interferiu na dinâmica do cotidiano da cidade. Tais interferências se expressaram não somente na tentativa de modificação dos horários, práticas e “saberes” dos quais eram portadores o estabelecimento de ensino primário, mas também na tentativa de rearticulação e discussão dos comportamento e práticas da sociedade como um todo: assim, não bastava só a instrução formal individual, era necessário uma educação do meio social.

Sooma (2004), ao entrelaçar o pensamento de Azevedo, expresso no seu projeto de reforma educacional, com o plano de reforma urbana Agache, pretendeu demonstrar a forma como a cidade, a escola e a sociedade deveriam, segundo estes dois pensamentos reformadores, ser concebidas em função de estabelecer funcionalidade, racionalidade e harmonia ao conjunto da dinâmica e do cotidiano social da população da capital. Para compreender este processo, Sooma (2004) ao abordar suas fontes primárias (jornais, periódicos pedagógicos, revistas, legislação do ensino carioca, álbuns de recortes de jornais, correspondência passiva e ativa e manuscritos de conferências e discursos de Fernando de Azevedo) e secundárias (obras de história e história da educação centradas no estudo da cidade do Rio de Janeiro e do movimento escolanovista entre o fim do século XIX e as três primeiras décadas do XX), fez uso dos “conceitos históricos” de “cultura escolar” de Dominique Julia, de “tempos escolares” de Antonio Viñao Frago, de “forma escolar” de Guy Vincent, de “procedimento de exclusão e de vigília” de Michel Foucault, de “apropriação, representações e luta de representações” de Roger Chartier, de “estratégias e as táticas” de Michel de Certeau e “tempos sociais” de Jacques Le Goff. O referencial norteador do pensamento de Sooma

(1994) na interpretação do pensamento reformador e educacional de Fernando de Azevedo expressam a limitação, ou melhor, a circunscrição a que esteve sujeita sua interpretação do objeto, levando-o a analisar o pensamento social e educacional azevediano em relação ao entrecruzamento daquilo que ele entende por “tempos escolares” com os “tempos sociais”, restringindo o projeto educacional azevediano, de pretensões muito maiores (nacionais e civilizacionais) ao entrecruzamento com as transformações urbanísticas e as práticas cotidianas em processo de desenvolvimento na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920.

O estudo elaborado por Catharina Alves (2004), intitulado “Fernando de Azevedo: na batalha do Humanismo”, procurou compreender as especificidades da ação e do pensamento de Fernando de Azevedo ao longo de sua trajetória intelectual e, ao mesmo tempo, focar-se no entendimento da concepção azevediana de humanismo, tendo como base a obra “Na batalha do humanismo”. Há uma elucidação dessa ação e desse pensamento enquanto formas singulares de expressão de uma concepção de humanismo científico, contrapostas às demais filosofias da educação presentes no movimento de renovação educacional, entre 1930 e 1955, e como elemento importante no entendimento do processo de constituição da filosofia da educação no Brasil. Em síntese, a autora pretendeu reconstituir, por meio de sua pesquisa, “o sentido humanista” do discurso político-educacional de Fernando de Azevedo, buscando estabelecer suas bases filosóficas e a filosofia da educação que alicerçam o pensamento humanista azevediano.

O livro escrito por Sheila Bovo (2007), com o título “Fernando de Azevedo: compromisso com a educação”, procurou desenvolver um relato biográfico do educador, apresentando seu percurso intelectual, sua atuação como homem público e seu legado para a educação brasileira. A obra possui várias fotos que retratam aspectos do cotidiano de Azevedo (familiar, profissional, homem público) e que reforçam sua imagem de homem de pensamento e ação. O texto de Bovo (2007) não elaborou uma reflexão sobre a obra azevediana, apenas ressaltou algumas de suas virtudes intelectuais e seu caráter de educador reformador. Entre todos os estudos/obras que até aqui foram apresentados e os que ainda serão, o trabalho de Bovo (2007) foi o único trabalho estritamente biográfico encontrado.

O estudo de Armando Arosa (2007) intitulado “A concepção de administração educacional no pensamento pedagógico de Fernando de Azevedo”, buscou empreender uma análise do pensamento educacional azevediano tendo como foco sua concepção

sobre a administração educacional nos anos 1920-1930. O texto retrata mais especificamente a concepção administrativa que, segundo Arosa (2007), embasou a ação de Fernando de Azevedo em sua gestão como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Para tal, Arosa (2007) fundamentou-se teórica e metodologicamente na concepção de “conhecimento praxiológico” extraída do pensamento de Pierre Bourdieu, no intuito de compreender o modo pelo qual o pensamento azevediano consegue congrega concepções divergentes (Marx, Durkheim, Dewey) no contexto de sua produção intelectual.

Arosa (2007) procurou demonstrar em suas análises que, embora Azevedo não tenha formulado uma teoria administrativa educacional, ele apresentou incorporados em suas obras e em sua concepção administrativa conceitos considerados fundamentais à teoria clássica da administração (divisão técnica do trabalho, especialização, eficiência, disciplina, unidade de comando e de direção, hierarquia e controle). Do mesmo modo, Arosa acredita que ao trabalhar com as noções de trabalho cooperativo e harmonização de interesses, tidos como pertencentes aos campos da psicologia e sociologia, Azevedo inseriu seu pensamento no campo da teoria das relações humanas, identificando, assim, a concepção administrativa educacional azevediana como filiada às “teorias transitivas da administração” e porta-voz da defesa da cientificidade da ação administrativa em educação, embora sua atuação administrativa tenha demonstrado maior propensão para a administração burocrática.

O livro organizado por Olinda Evangelista e Silvia Lima (2008), intitulado “Fernando de Azevedo: sociólogo e educador”, foi dividido, no que se refere aos textos sobre Fernando de Azevedo propriamente ditos, em duas partes: a primeira, de autoria de Silvia Lima, intitulada “Fernando de Azevedo – um estudioso da sociedade”, e a segunda, de autoria de Olinda Evangelista, sob o título de “Fernando de Azevedo – o educador”. A obra procurou apresentar duas breves análises sobre as obras sociológicas azevedianas mais diretamente ligadas à educação e sobre a importância por ele atribuída à formação do professorado em nível superior, no Instituto de Educação da USP, aspectos estes que, de acordo com as autoras, foram pouco explorados pelos trabalhos dedicados ao estudo do lugar do pensamento de Fernando de Azevedo na história da educação brasileira.

O texto de Silvia Lima “Fernando de Azevedo – um estudioso da sociedade”, que abre o livro, visou retratar e refletir sobre a importância dada por Azevedo ao estudo/conhecimento sociológico da sociedade e da educação. As observações e

análises de Lima centraram-se na apresentação da trajetória intelectual azevediana, procurando destacar trechos em que o autor utiliza elementos da explicação sociológica (especialmente sob a influência de Durkheim) para analisar as relações intrínsecas entre sociedade e educação; e como a sociologia foi apresentada como conhecimento científico e específico sobre a sociedade, por meio da obra “Princípios de Sociologia” (1935), além de demonstrar seu conhecimento sociológico especializado, por meio da obra “Sociologia Educacional” (1940), proposta como base científica para as reformas educacionais defendidas pelo “educador sociólogo”.

Deve-se destacar que, por mais que Silvia Lima tenha se proposto a apresentar a obra sociológica azevediana ligada ao estudo da educação, sua exposição das principais obras teóricas sobre o conhecimento sociológico de Azevedo se restringiu a 10 páginas. Mesmo sucinta, a exposição elaborada por Lima abordou de modo interessante aspectos da visão sociológica azevediana, mas as análises dedicadas à importância da “Sociologia Educacional” de Fernando de Azevedo foram demasiadamente breves, constando apenas duas referências específicas da obra “Sociologia Educacional”, que sequer correspondiam às reflexões teóricas sobre a especificidade desta especialização do conhecimento sociológico, que parte do entendimento da educação enquanto fato social.

O texto de Olinda Evangelista, “Fernando de Azevedo – o educador”, que encerra o livro, procurou apresentar a importância da questão da formação universitária dos professores no projeto político-educacional de Azevedo. Assim, Evangelista buscou demonstrar como o problema da formação docente se organizou no pensamento azevediano e como por meio do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP) o educador foi capaz de pôr em prática alguns de seus ideais sobre a graduação em nível superior do professorado, tentando evidenciar a importância do seu pensamento e ação em relação a história da formação docente no Brasil.

Magna Silva (2009), no estudo intitulado “História das Políticas Educacionais no Brasil: a atuação de Fernando de Azevedo de 1920-1930” procurou analisar em seu texto o conjunto das ideias educacionais, políticas e intelectuais em relação ao processo de constituição de um sistema nacional de ensino público como política estatal e a transição do modelo político-econômico agrário-exportador para a ordem urbano-industrial, ou seja, a constituição da sociedade capitalista no Brasil. As reflexões de Silva (2009) sobre o pensamento educacional azevediano estão fundamentadas na análise documental por ela realizada do Código da Instrução Pública do Distrito Federal

de 1928, do Código da Educação do Estado de São Paulo de 1933, do Inquérito da Instrução Pública para o Estado de São Paulo e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Desse modo, o estudo buscou entrelaçar o contexto brasileiro e internacional dos anos 1920-1930 com o pensamento educacional e a ação política de Azevedo, como forma de ressaltar a importância da atuação deste educador nas reformas empreendidas nesse período e na construção da política educacional brasileira do século XX.

O último trabalho realizado por Marcelo Totti (2009), intitulado “Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica”, embora não tenha tratado exclusivamente do pensamento e da obra de Azevedo, merece menção na medida em que o abordou do ponto de vista da relação entre ciência e educação. Ao partir de reflexões sobre a ciência pautadas nos trabalhos de Popper, Bachelard e Kuhn e tomar a retórica como instrumento analítico, Totti (2009) buscou analisar o processo de constituição e consolidação da ciência e dos estudos científicos no campo dedicado a sociologia da educação, adotando como objeto de pesquisa o “itinerário intelectual” de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, em virtude dos mesmos representarem, em momentos distintos da história educacional brasileira (num período que vai da Primeira República ao final dos anos 1950), elementos nucleares no rol dos pensadores que se preocuparam em atribuir ao campo da educação e seus estudos o caráter de científicos.

No que toca a Fernando de Azevedo, Marcelo Totti (2009) procurou evidenciar os esforços azevedianos na defesa de seu projeto de formação das elites intelectuais brasileiras e em dar forma científica aos estudos educacionais, preocupando-se enquanto sociólogo e educador em propor uma ciência teórica, pautada nas contribuições teórico-metodológicas de Durkheim, mas ao mesmo tempo, “recontextualizando-as” (retomada de algumas das reflexões já elaboradas em sua pesquisa de mestrado) ao universo social e educacional brasileiro e interpretando os fatos sociais de um ponto de vista múltiplo e diversificado.

O trabalho acadêmico mais recente sobre Fernando de Azevedo foi realizado por Alessandra Nascimento (2010), na pesquisa intitulada “Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil”, que desenvolveu uma análise das contribuições e dos dilemas de Azevedo no processo de institucionalização da sociologia no Brasil entre 1930-1960. O estudo analisou e apresentou um levantamento

sobre a produção azevediana e sua intrínseca relação com o desenvolvimento acadêmico das ciências sociais, no Brasil de meados do século XX.

Nascimento (2010), ao adotar uma abordagem teórica e metodológica firmada na reconstrução do percurso de Azevedo enquanto intelectual, educador e homem público e na interpretação de sua obra (livros, artigos e acervo pessoal de correspondências) buscou demonstrar a projeção do pensamento azevediano no cenário do projeto de modernização nacional iniciado no anos 1930 e na história da institucionalização da Sociologia no Brasil, ressaltado as estratégias por ele adotadas em tal processo, seus interesses, conflitos, coerências e incoerências (teóricas e políticas) e o lugar privilegiado ocupado pela sociologia em seu pensamento e no momento histórico estudado.

Há em Nascimento (2010), uma preocupação interessante no sentido de demonstrar como a aproximação do “repertório normativo” de Fernando de Azevedo com o de outros cientistas sociais (Gilberto Freyre, Alfredo Poviña), num primeiro momento, transformou-se em motivo de distanciamento em relação às novas gerações (Florestan Fernandes, Gino Germani, entre outros), portadoras de novas preocupações teóricas, ressaltando como estes movimentos (aproximação e distanciamento – em especial este último) foram o resultado das mudanças estabelecidas conjunturalmente. Embora o trabalho de Alessandra Nascimento (2010) não seja uma produção especificamente ligada ao pensamento social/sociológico e educacional de Fernando de Azevedo, o material que fundamenta todo o corpo do estudo, isto é, suas reflexões sobre Azevedo enquanto pensador social, intelectual e institucionalizador da sociologia brasileira servem de auxílio para novas análises, tanto em futuras pesquisas na mesma temática, como para estudos no campo da sociologia e história da educação.

As teses, dissertações e livros apresentados até aqui, demonstram a variedade da produção sobre Fernando de Azevedo, suas obras e seu pensamento. Nesse sentido, deve-se, primeiramente, justificar que a análise da produção relativa a artigos de periódicos foi suprimida em virtude do fato de que os artigos mais significativos, desconsiderando os textos de caráter biográfico, comemorativos ou memorialistas, são, em sua maioria, adaptações de capítulos dos estudos aqui analisados.

O levantamento e a análise da produção possibilitaram a percepção de que a maior parte da produção sobre de Fernando de Azevedo concentra-se nos cursos de pós-graduação da região sudeste, predominantemente em universidades paulistas. Outra característica importante das produções sobre Azevedo está no fato de haver uma

distinção, ainda que não definitiva, das vertentes dominante e não-dominante⁸. As produções da vertente dominante retratam a imagem de Fernando de Azevedo como educador-sociólogo procurando retratar e analisar aspectos relacionados aos seus posicionamentos sociológicos, educacionais e políticos, mantêm-se mais ligadas a discussões sobre suas contribuições e os aspectos educacionais (política, reformas, educação física, filosofia educacional) de suas obras e de suas ações como homem de Estado e educador. Tal vertente de interpretações do pensamento azevediano pode ser caracterizada pelos trabalhos de Cunha (1978), Rato (1980), Penna (1987), Godoy (1988), Pagni (1994; 2000), Camargo (1995), Câmara (1997), Pini (2001), Sooma (2004), Alves (2004), Bovo (2007), Arosa (2007) e Silva (2009). Na vertente não-dominante estão as produções que procuram estabelecer análises que visam apresentar aspectos desconstrutivos das imagens historicamente elaboradas e defendidas do “educador-sociólogo” ao apreenderem o pensamento azevediano a partir de suas contradições, retratando-o como sociólogo, intelectual e educador, estas produções buscam apresentar e problematizar aspectos poucos explorados do pensamento, das obras e ações de Fernando de Azevedo, especialmente aquelas relacionadas com suas concepções teóricas, historiográficas, seu papel na institucionalização da sociologia e na construção do pensamento sociológico, sociológico educacional e pedagógico-educacional no Brasil. Esta vertente está caracterizada pelos trabalhos de Ferreira (1994), Toledo (1995), Lima (1999), Totti (2003; 2009), Evangelista e Lima (2008) e Nascimento (2010).

As produções, historicamente dominantes, tendem a pautar-se em perspectivas teóricas plurais, que costumam mesclar biografia, biografia intelectual e reflexões sobre as concepções azevedianas (de educação, de escola, de ciência, de filosofia educacional, de universidade, de democracia, etc.), com forte tendência a pendular entre uma história individual e uma história social.

Já as produções, consideradas aqui como não dominantes partem de uma abordagem que enfatiza a interpretação histórica e sociológica de Fernando de Azevedo em relação a sociedade e educação brasileiras, além de seu papel como intelectual e

⁸ Neste caso não é possível denominar esta vertente de “contra-dominante”, pois não necessariamente estas produções estabelecem críticas mais específicas sobre as demais produções da vertente oposta, embora procurem desconstruir imagens acríticas sobre os posicionamentos teóricos e político-intelectuais de Fernando de Azevedo. Deve-se ressaltar que os trabalhos de Meucci (2000), Perez (2002) e Silva (2002) não se enquadra nessa classificação, uma vez que não tratam especificamente do pensamento de Fernando de Azevedo.

como figura importante no processo de institucionalização da sociologia como campo científica no Brasil.

Tendo em vista a diversidade das produções em torno da obra de Fernando de Azevedo, este levantamento buscou apontar as tendências nas pesquisas sobre o pensamento azevediano, ressaltando o tema da sociologia educacional, elites e formação de professores. Por mais que tais aspectos sejam abordados nas pesquisas supracitadas, não o são de modo crítico, isto é, estabelecendo até que ponto e em que medida o projeto socioeducacional azevediano teve o objetivo e/ou atendeu (foi de encontro ou ao encontro) aos anseios da ideologia das classes dominantes na sociedade brasileira. Desse modo, constatou-se que tal tema, a relação entre a sociologia educacional de Fernando de Azevedo e suas concepções de elites e formação de professores não foi explorado em profundidade, do ponto de vista de sua importância, de suas filiações teórico-metodológicas e de sua centralidade no pensamento sociológico e socioeducacional azevediano, pelas produções dedicadas ao estudo do pensamento e obra azevedianos.

3 ALGUMAS OBSERVAÇÕES ACERCA DO TEMA PROPOSTO

Tendo em vista as produções dedicadas ao estudo das obras e do pensamento Fernando de Azevedo, esta pesquisa parte das determinações históricas e ideológicas que contribuíram para a construção do pensamento social e educacional azevedianos sobre o papel e a importância do conhecimento sociológico das funções sociais da educação e da escola, especialmente da escola pública, no processo de construção de uma sociedade democrática e industrial, uma sociedade fundamentada, contraditoriamente, sobre a estabilidade e a mudança social. Assim, o período abarcado pela pesquisa compreende o dos anos 1930-1960. Este período foi escolhido por ser ele o momento no qual, em meio a uma efervescência (marcado por contradições, confluências e divergências) de ideias em relação ao papel da educação e da escola no processo de consolidação da democracia e de uma nova ordem social, ou seja, a sociedade capitalista no Brasil, Fernando de Azevedo atuou e produziu a parte mais fundamental dos posicionamentos que serão analisados nesse trabalho.

Nesse sentido, a posição teórica assumida na pesquisa partiu da compreensão de que a análise de qualquer objeto, e nesse caso, da relação à sociologia (geral e

educacional) e a constituição de novas elites intelectuais por meio do processo de formação de professores em Fernando de Azevedo, só pode ser compreendido dentro de uma totalidade maior representada pela sociedade constituída pelo modo de produção capitalista. Assim, procurou-se entender as posições e contradições assumidas pelo pensamento social e educacional azevediano como produtoras e produtos de um contexto de intensas transformações materiais e socioculturais em escala global.

Deste modo, a pesquisa baseou-se na coleta de dados a partir de fontes primárias e secundárias, sendo todo este conjunto coletado, verificado e analisado a partir da concepção materialista da história. Considerou-se apropriado tal enfoque teórico-metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa por tornar possível a ampliação da capacidade de análise do momento histórico em que as obras azevedianas foram elaboradas, das posições assumidas por Azevedo enquanto sociólogo e educador e de suas concepções quanto ao papel do Estado no processo de democratização do sistema de ensino e consolidação da democracia no Brasil.

No que toca aos procedimentos de pesquisa, considerando que tal pesquisa se insere no campo das pesquisas bibliográficas e documentais, o levantamento do material abarcou dois tipos de fontes. As fontes primárias foram os trabalhos publicados por Fernando de Azevedo, sob a forma de livros. As obras azevedianas que correspondem às fontes primárias que foram fonte de análise⁹, são: “A reconstrução educacional no Brasil” (1932); “Novos caminhos e novos fins” (1932); “Princípios de Sociologia” (1935); “A educação e seus problemas” (1937); “Sociologia Educacional” (1940); “A cidade e o campo na civilização industrial” (1962)¹⁰. As fontes secundárias corresponderam ao conjunto das pesquisas (biográficas e/ou historiográficas) supracitadas, que versam sobre a trajetória e o pensamento social e educacional azevediano, isto é, os estudos que se dedicaram ao entendimento de sua vida e de suas obras.

Em relação à organização de nossa tese, o primeiro capítulo versa sobre as implicações econômicas e sociopolíticas empreendidas pelo Estado brasileiro, desde os

⁹ O recorte da pesquisa, ao abranger as obras aqui indicadas, não impossibilitou a utilização de outras obras ou artigos de Fernando de Azevedo que reafirmam aspectos importantes de suas concepções sociológicas e educacionais.

¹⁰ Os anos das obras aqui indicados correspondem aos das primeiras edições das mesmas. Deve-se deixar claro que com exceção da edição da obra “A cidade e o campo na civilização industrial” (1962), que corresponde a edição única, as demais foram analisadas a partir de edições posteriores: “A reconstrução educacional no Brasil” (Coleção Educadores MEC – 1ª. ed. - 2010); “Novos caminhos e novos fins” (3ª. ed. - 1958); “Princípios de Sociologia” (11ª. ed. - 1973); “A educação e seus problemas” (3ª. ed. - 1953); “Sociologia Educacional” (3ª. ed. - 1954).

anteriores da “Revolução de 1930” até o fim da Era Vargas, na busca para estabelecer, sinteticamente, as bases sobre as quais se firmou o sistema de produção capitalista no decurso do processo de industrialização brasileiro. Procura-se expor as características econômico-políticas que marcaram o segundo Governo Vargas (1951-1954), ressaltando seus antecedentes, ou seja, as implicações da herança do Estado Novo e as consequências do governo de Eurico Gaspar Dutra para a política econômica nacional (1945-1950). São destacados o nacionalismo econômico e a estabilidade social como anseios em relação a um processo de transição em direção a um Brasil industrializado e democrático, marcado pela política populista. A democracia nacional-desenvolvimentista e o populismo do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960) são abordados como partes dos desafios para a estabilidade política, econômica e social de um Brasil em processo de reconstrução e mudança social. Destacam-se os anseios e interesses que levaram Kubitschek a procurar, por meio de seu modelo de planificação econômico-social (Plano de Metas) e sua postura política conciliatória, intensificar o processo de expansão do capitalismo monopolista no interior da economia e da sociedade brasileira dos “50 em 5”.

O segundo capítulo tece considerações sobre as reformas e políticas educacionais implementadas no Brasil no período de 1930 a 1960, período esse no qual Fernando de Azevedo formulou suas principais concepções educacionais, sendo não apenas um observador dos processos de mudança em marcha no país, mas um militante de atuação relevante na defesa de determinados ideais pedagógicos e político-educacionais.

O terceiro capítulo é reservado ao entendimento da sociologia e da sociologia educacional apresentadas por Fernando de Azevedo, por ele considerados como elementos indispensáveis para o entendimento das realidades social e educacional numa perspectiva científica. Apresenta-se a defesa azevediana de sua concepção de sociologia educacional, frente às demais concepções, como um ramo específico da sociologia.

Da mesma forma, abordam-se as dificuldades para a consolidação da sociologia educacional azevediana e a importância atribuída por Azevedo ao ensino da sociologia, geral e educacional, como fundamento imprescindível na formação do professorado. As análises e exposições desses aspectos se dão por meio do estabelecimento das conexões entre estes temas e as concepções de educação, escola e mudança social, entendidos como elementos fundamentais para a análise da sociologia educacional de Fernando de Azevedo.

O quarto capítulo analisa algumas obras de Azevedo no sentido de expor como ele relacionou os temas da formação de professores, do papel dos intelectuais e das elites em uma sociedade em mudança. Para encerrar-se a discussão, discute-se a importância da sociologia geral e da sociologia educacional na formação dos docentes como intelectuais dotados de uma função social considerada por ele fundamental naquela conjuntura histórica.

Ao final, são tecidas algumas considerações com o intuito de se assinalar e reforçar os principais aspectos da análise empreendida ao longo do trabalho.

CAPÍTULO I

AS BASES DO ESTADO E DO CAPITALISMO INDUSTRIAL NO BRASIL: DOS ANTECEDENTES DO ESTADO NOVO AO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO (1930-1960)

Neste capítulo, analisa-se o contexto no qual Fernando de Azevedo escreveu as obras analisadas nesta tese, ou seja, o período coberto pela chamada “Revolução de 30” e o ciclo desenvolvimentista que vai até o governo Juscelino Kubitschek. O objetivo é construir um painel dos principais processos, acontecimentos e atores sociais e políticos cujas dinâmicas e movimentações constituem o contexto de ação e de pensamento de Fernando de Azevedo.

A primeira parte cobre o período aberto pela “Revolução de 30” até o governo Dutra (1946-1950). A segunda parte discute a herança deste último governo para o segundo governo Vargas (1951-54) e seu nacionalismo. Por fim, discute-se o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960).

1.1 DA “REVOLUÇÃO DE 1930” AO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS: UM NOVO PROJETO DE NAÇÃO

O movimento histórico de desenvolvimento das bases do modo de produção capitalista no Brasil do século XX desdobrou-se por todos os espaços da sociedade nacional, penetrando e proporcionando transformações estruturais, mais especificamente relacionadas ao mundo do trabalho e da produção material, e mudanças sociais em nível superestrutural, isto é, processos que compreendem alterações na visão social de mundo e no papel atribuído às instituições sociais, que direta e indiretamente forjaram os fundamentos propícios à consolidação do capitalismo e da sociedade urbano-industrial. Da mesma forma, este momento do capitalismo no país, como em outros momentos anteriores da história brasileira, desenvolveu-se em conformidade com as condições históricas nacionais e sobretudo internacionais, produzindo consequências ou efeitos variados, interdependentes do ponto de vista da totalidade e diversificados em suas singularidades.

O desencadeamento do processo da “Revolução de 1930” pôs em cena um “ponto de inflexão” entre dois momentos singulares no decurso das transformações que se colocavam diante da sociedade brasileira. O primeiro momento assinalou a expansão e constituição de um sistema agrário-comercial, consolidado em virtude da divisão internacional do trabalho estabelecida pelo sistema capitalista na esfera mundial, produzindo, assim, consequências

pouco expressivas do ponto de vista da diferenciação ou pluralização da estrutura social e da diversificação das relações sociais por ela possibilitadas no âmbito da sociedade nacional. Contudo, o segundo momento estabeleceu o marco de estabelecimento da sociedade urbano-industrial e de expansão de ações dinâmicas de transformação do sistema econômico e de mudança social que colocaram sobre “novos trilhos” o rumo da história e da sociedade brasileira no século XX.

O elemento aglutinador das interpretações históricas e sociológicas sobre o desembocar da “Revolução de 1930” está no fato de que ela teria posto termo ao domínio, ou melhor, à hegemonia do setor agrário-comercial da burguesia nacional na esfera política, mesmo que permaneça, sob novas formas, sua influência na política nacional e nas ações do Estado no período pós 1930, mantendo quase intactos os interesses econômicos dessa fração da burguesia e sustentando como intocáveis as questões sobre reforma agrária, isto é, as relações que envolviam o processo de dominação econômico-política e a continuidade do latifúndio não sofreram alterações.

Os fatores histórico-conjunturais e as consequências da formação de um “novo bloco histórico”¹¹ comprovam que de revolucionária a “Revolução de 1930” só teve sua denominação, uma vez que seu projeto e sua ação política não tinham como objetivo a superação da sociedade de classes, capitalista, e a transformação radical da sociedade brasileira, mas sim, ao romper com a hegemonia da burguesia agrária, criar as condições econômico-sociais e político-governamentais exigidas pelas novas condições internas e internacionais, impostas pela lógica do sistema capitalista.

A Revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil, no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico de dependência externa, o episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se torna cada vez mais precário. [...] Vitoriosa a revolução, abre-se uma espécie de vazio no poder, por força do colapso político da burguesia do café e da incapacidade das demais frações de classe para assumi-lo, em caráter exclusivo. O Estado de compromisso é a resposta para esta situação. Embora os limites de ação do Estado sejam ampliados para além da consciência e das intenções de seus agentes, sob o impacto da crise econômica, o novo governo representa mais a transação no interior das

¹¹ O conceito de bloco histórico, originado na obra do teórico francês Georges Sorel (1847-1922), serviu de ponto de partida para Antonio Gramsci (1891-1937) que, através da ampliação de seu valor metodológico, passou a utilizá-lo como uma categoria “em sentido conjuntural”, o que significa que na perspectiva gramsciana a noção de bloco histórico passa a representar a “articulação entre infra-estrutura e superestrutura, ou de formação social no sentido marxiano” (SIMIONATTO, 1995, p. 40). Esta categoria é empregada por Gramsci para indicar as alianças realizadas entre as classes no processo de consolidação da supremacia de um novo grupo social e, sendo assim, de um novo bloco histórico (PORTELLI, 1977).

classes dominantes, tão bem expressa na intocabilidade sagrada das relações sociais no campo (FAUSTO, 1987, p. 112-113).

Com o início dos anos 1930 inaugurou-se um novo tipo de Estado no Brasil. O que não implicou simplesmente na sua distinção em relação ao Estado oligárquico ou seu processo de centralização econômico-financeira e política. É possível destacar outros três elementos dessa mudança, no papel da ação estatal, que foram igualmente significativos e que podem ser dispostos da seguinte forma: primeiro, a política econômica passou gradativamente a atuar no sentido de dar maior viabilidade ao processo de industrialização nacional; da mesma forma, ampliou-se a atuação estatal no que se refere às políticas sociais, tendo como grande exemplo, a criação do Ministério do Trabalho, em 1931, e a legislação trabalhista que, aparentemente contrárias aos interesses da burguesia industrial em ascensão, iam ao encontro dos interesses conciliatórios do Estado, pois, ao mesmo tempo em que favoreciam, em parte, os anseios da classe trabalhadora, sustentavam a estabilidade social necessária ao desenvolvimento e progresso dos empreendimentos industriais e da política econômica governamental; e o realce dado ao papel das Forças Armadas, especialmente ao Exército, acentuava sua atuação no processo de consolidação da indústria nacional e na defesa da ordem interna e do país.

Em suma, o processo que se inicia com as primeiras iniciativas de industrialização, em fins do século XIX, e que toma rumos mais sólidos depois da “Revolução de 1930”, marcou a crise hegemônica da burguesia agrária e gestou as condições que levariam a burguesia industrial a assumir cada vez mais sua importância como classe dominante na consolidação de um novo bloco histórico.

Quando Getúlio Vargas¹² chega ao poder transforma-se num personagem centralizador e ao mesmo tempo modernizador do país, mas com fortes traços autoritários. De tal forma que os anos de 1930-1945, os quinze anos em que ele esteve no poder e a frente da política nacional, são conhecidos como a Era Vargas. Este período se divide em três momentos, o primeiro que vai de 1930 até 1934, marca o Governo Provisório; o segundo, o mais curto, que vai de 1934 até 1937, compreende os anos posteriores à aprovação da Constituição Federal de 1934, sendo denominado de Governo Constitucional; o terceiro, e

¹² Getúlio Dornelles Vargas nasceu em São Borja-RS, em 1883. Após concluir a Faculdade de Direito em Porto Alegre, no ano de 1907, Vargas dá início a sua trajetória política no começo dos anos 1920. No período entre 1923 e 1926, Getúlio assumiu as cadeiras de deputado estadual e deputado federal, tornando-se o líder da bancada gaúcha no Congresso Nacional. Entre os anos de 1926 e 1927, Vargas esteve à frente do Ministério da Fazenda de onde saiu para assumir o governo do Rio Grande do Sul, no período de 1927 até 1930. Nesse ano, como mencionado anteriormente, Getúlio disputou as eleições presidenciais, como candidato da Aliança Liberal. Foi derrotado por Júlio Prestes, candidato da situação, o que levou o grupo político que o apoiava a planejar o golpe de Estado que conduziu Getúlio Vargas ao poder central. O resultado do golpe arquitetado por esse movimento foi a já explicitada “Revolução de 1930” (SKIDMORE, 1982).

talvez o mais significativo na constituição da imagem histórico-ideológica da Era Vargas, abrangeu o período que teve início em 1937 e terminou no ano de 1945, demarcando a ascensão e declínio do Estado Novo (SKIDMORE, 1982).

No período em que Getúlio esteve no poder, viu-se obrigado a enfrentar problemas internos em relação às forças políticas que o apoiavam, e problemas externos com a oposição. O problema maior com o qual Vargas teve que lidar, entre as forças que o apoiavam, talvez tenha sido o problema do tenentismo, porque o movimento tenentista tinha ideias próprias a respeito do que deveria ser feito pela “Revolução de 1930”. Houve então uma verdadeira disputa política entre o governo Getúlio Vargas e os tenentes. Esse confronto terminou com o triunfo de Getúlio. Com tal desfecho, alguns tenentes saíram do exército, outros se integraram em alguns movimentos como a Aliança Nacional Libertadora (ANL) ou o Partido Comunista¹³, mas a maioria deles passou a apoiar o governo Vargas. Como ressalta Fausto (2009, p. 332), as forças regionais

[...] vitoriosas em 1930 procuravam reconstruir o Estado nos velhos moldes. Os “tenentes” se opunham a isso e apoiavam Getúlio em seu propósito de reforçar o poder central. Ao mesmo tempo, porém, representavam uma corrente difícil de controlar que colocava em risco a hierarquia no interior do Exército.

Os militares tiveram uma importância decisiva no processo de consolidação da “Revolução de 1930”, isto porque a presença dos “tenentes” foi uma das marcas do Governo Provisório (1930-1934), pois ocuparam os principais cargos político-governamentais. Boa parte dos principais representantes dos círculos militares que apoiaram o governo Vargas foi indicada para os cargos de interventores federais nos estados, isto é, por imposição do então presidente Getúlio, foram nomeados para assumirem o controle dos governos estaduais. Este fato retrata a estratégia política varguista de tentar, por meio dos interventores estaduais, reduzir a influência e ação política do coronelismo, das oligarquias regionais.

Tal medida desagradou os interesses econômicos e as forças políticas regionais, dando origem a uma atmosfera tensa entre os interventores e as tradicionais forças políticas estaduais. Em tal conjuntura, os problemas externos assumiram grande importância, devido, sobretudo às relações com as frações da classe dominante presentes nos estados, em especial a

¹³ A Aliança Nacional Libertadora (ANL) surgiu em março de 1935 como uma fração do Partido Comunista Brasileiro, que fora fundado em 1922. Apesar de originada a partir do PCB, a base social da ANL foi bem ampla, abarcando elementos das classes médias. A presença de Luís Carlos Prestes dava a ANL grande prestígio. Entre março e maio de 1935, mais de 1600 representações locais da ANL surgiram pelo território brasileiro, mostrando a importância do movimento (SKIDMORE, 1982). Em julho de 1935, o movimento foi posto na ilegalidade.

burguesia agrária, que não se conformavam com a política intervencionista e centralizadora. O caso mais grave ocorreu nas relações entre o governo central e as forças políticas paulistas. Pois, segundo Fausto (2009, p. 342), o movimento das forças políticas de São Paulo lutava pela “constitucionalização do país, a partir dos princípios da democracia liberal”, o que não agradava em nada as pretensões de Vargas. Na verdade, Getúlio infligiu sérios ataques que lesaram os interesses da oligarquia paulista, não tendo assim, nesse momento, o mesmo “jogo de cintura” que teria mais tarde com as várias forças sociais em 1945. Isso deu origem a muitas resistências que desembocaram na “Revolução de 1932”, na qual o estado de São Paulo lutou praticamente sozinho, mas no fim foi derrotado pelas forças do governo federal, especialmente pelas forças do exército nacional. Quanto a isso Fausto (2009, p. 346) observa que:

O movimento de 1932 uniu diferentes setores sociais, da cafeicultura à classe média, passando pelos industriais. Só a classe operária organizada que se lançou em algumas greves importantes no primeiro semestre de 1932, ficou à margem dos acontecimentos. A luta pela constitucionalização do país, os temas de autonomia e da superioridade de São Paulo diante dos demais Estados eletrizaram boa parte da população paulista.

A “Revolução de 1932” foi chamada de “Revolução Constitucionalista”, porque os “revolucionários” queriam que fosse interrompida a ditadura que Getúlio tinha implementado, que ele denominou de governo provisório, uma vez que não se falava em ditadura nessa época, com a convocação de uma assembleia constituinte para se aprovar uma constituição para o país e implementar o regime democrático. Como aponta Fausto (2009, p. 346):

A “guerra paulista” teve um lado voltado para o passado e outro para o futuro. A bandeira da constitucionalização abrigou tanto os que esperavam retroceder às formas oligárquicas de poder como os que pretendiam estabelecer uma democracia liberal no país. O movimento trouxe consequências importantes. Embora vitorioso, o governo percebeu mais claramente a impossibilidade de ignorar a elite paulista. Os derrotados, por sua vez, compreenderam que teriam de estabelecer algum tipo de compromisso com o poder central.

Deve-se lembrar que, no sentido da constitucionalização, a “revolução” foi vitoriosa, visto que ela pôs na ordem do dia a necessidade que havia de se dar uma forma legal para o país e colocar um fim no Governo Provisório, embora tenha sido derrotada pelas armas. Getúlio Vargas, então, convocou eleições que foram realizadas em maio de 1933, para uma Assembleia Constituinte, que aprovou a nova lei geral do país em 16 de julho de 1934. A Constituição de 1934 outorgou maiores poderes para o executivo, mas acolheu medidas

democráticas, como a instituição do voto secreto, e estabeleceu as bases para uma legislação trabalhista. A mesma ainda previu que a primeira eleição presidencial aconteceria pelo voto da Assembleia. Assim, a Assembleia que se reuniu para aprovar a constituição foi a mesma que elegeu presidente da República, por voto indireto, Getúlio Dornelles Vargas, dando início ao Governo Constitucional (1934-1937).

Porém, tal período seria o mais curto do primeiro governo Vargas. Em 1937, a Constituição de 1934 foi anulada e o Poder Legislativo dissolvido. Esse era o momento de desfecho da gestação do Estado Novo, que se desenvolveu por meio das políticas de modernização conservadora implementadas após 1930, com a instituição do Governo Provisório, estendidas, também, ao Governo Constitucional, permeando todo o processo político que vai 1930 até 1937. A partir desse momento, Vargas passou a governar com amplos poderes, inaugurando o terceiro momento da Era Vargas, a principal representação ideológica do “Estado Getulista”, o Estado Novo (1937-1945).

Isso se fez por meio do golpe que instituiu o Estado Novo, o golpe de 10 de novembro de 1937. Praticamente sem nenhuma resistência ou oposição, forças policiais fecharam o Congresso Nacional, dando início a um novo regime que assumiu claramente feições de uma ditadura sob o controle de Getúlio Vargas. Nesse momento foram suprimidas as eleições, os partidos e a liberdade de expressão. Na visão do governo Vargas, dos militares e dos círculos civis que o apoiavam, não poderia haver espaço para partidos no país, os partidos, do ponto de vista desses grupos, eram parte, e assim, representavam interesses nocivos à organização nacional e a defesa dos interesses das classes dominantes, identificados por eles como interesses “nacionais”. Para que estes últimos fossem defendidos, era preciso organizar um todo nacional, centralizado de cima para baixo, tendo na figura de Getúlio Vargas o centro do poder da Nação, o chefe supremo.

O período de 1930-1945 marcou o momento no qual o Estado brasileiro passou a reformular e redimensionar sua atuação a partir da criação e integração de órgãos destinados a adequarem a superestrutura político-administrativa às exigências que a nova ordem econômica internacional impunha ao governo federal, resultado da Depressão Econômica Mundial de 1929-1933, que abalou a sociedade brasileira antes da “Revolução de 1930” e revelou os pontos de estrangulamento e a complexificação do sistema econômico-financeiro nacional no período pós-revolução. Quanto à ação do poder público nesse momento, Ianni (1991, p.34) salienta que:

Assim, nos anos de 1930-1945, o governo federal criou comissões, conselhos, departamentos, institutos, companhias, fundações e formulou planos. Além disso, promulgou leis e decretos. E incentivou a realização de debates, em nível oficial e oficioso, sobre os problemas econômicos, financeiros, administrativos, educacionais, tecnológicos e outros. As medidas adotadas pelo governo alcançaram praticamente todas as esferas da sociedade nacional. Tratava-se de estudar, coordenar, proteger, disciplinar, reorientar e incentivar as atividades produtivas em geral. Ou seja, tratava-se de formalizar, em novos níveis, as condições de intercâmbio e funcionamento das forças produtivas no mercado brasileiro. Além disso, pretendia-se, também, estabelecer novos padrões e valores, ou reafirmar os padrões e valores específicos das relações e instituições de tipo capitalista. [...] Nesse contexto, a Revolução de 1930 e as inovações nos anos posteriores provocaram a reformulação dos ideais e padrões de tipo capitalista.

O Estado, com esse novo papel de interventor, já se expressava no discurso de Getúlio Vargas (1942, p. 117) em 1931, quando traçou os contornos de sua política econômica, ao evidenciar a nova representação do poder público em relação aos setores produtivos:

Examinando nitidamente o fator de maior predominância na evolução social, penso não errar afirmando que a causa principal de falharem os sistemas econômicos, experimentados para estabelecer o equilíbrio econômico das forças produtoras, se encontra na livre atividade permitida à atuação das energias naturais, isto é, na falta de organização do capital e do trabalho, elementos dinâmicos preponderantes no fenômeno da produção, cuja atividade cumpre, antes de tudo, regular e disciplinar.

Mesmo escamoteada pela linguagem utilizada, Getúlio expressava formalmente sua desaprovação em relação ao liberalismo econômico que não regula e disciplina a relação entre capital e trabalho, e dá a entender que a crise econômica mundial de 1929 seria justamente um exemplo dessa política econômica cujo sistema, ao deixar a estabilização entregue as flutuações das forças e energias que impulsionam a sociedade competitiva, mostrava sua incapacidade de nortear e potencializar elementos dinâmicos da produção. Nesse sentido, Vargas reconheceu a necessidade de que o Estado, no início da década de trinta, assumisse o dever de ser o reorganizador dos mercados de capital e força de trabalho, visando dar novos contornos à política econômica nacional.

Esse tipo de posicionamento só se manifestava porque, tanto do ponto de vista interno como internacional, vivenciava-se um período de crise mundial do sistema capitalista. No cenário internacional, as implicações da Primeira Guerra Mundial, a Depressão Econômica dos anos 1929-1933 e suas consequências político-econômicas, isto é, a erupção da Segunda Guerra Mundial e a nova configuração dos limites de atuação da hegemonia

econômica, política, militar e cultural dos Estados Unidos, são a expressão conjuntural dos processos de ruptura e reconfiguração estrutural do sistema do capital que se apresentam nesse momento histórico. Já no plano nacional, a crise econômica mundial teve reflexos que atingiram profundamente a política econômica agrário-exportadora nacional, tornando evidentes os termos estruturais que determinavam a dependência econômica na nação.

Ao mesmo tempo, a "Revolução de 1930" e o processo de redefinição do papel do Estado, que se erigiu nos anos pós-revolução, são a expressão no plano político superestrutural do período de crise. Tais condições históricas deram possibilidade ao Brasil, nesse período, de rever suas estratégias político-econômicas, pois tanto os fatores internos quanto os externos evidenciavam a necessidade de se adotar uma nova postura frente às relações com o capitalismo em escala global, o que exigia, assim, uma reconfiguração nacional do sistema econômico.

Enquanto o contexto e a conjuntura econômica internacional foram propícias (graças ao cenário de depressão econômica, retração do comércio internacional, eclosão da Segunda Guerra Mundial etc.) a ideia de um desenvolvimento autossustentado era visto como possibilidade, porquanto as medidas adotadas e defendidas pela política econômica do primeiro governo Vargas assim indicavam. Com o desenrolar do conflito internacional e, em especial quando se avizinhou o fim da Segunda Guerra Mundial, como já mencionado, o nacionalismo defendido pelo Estado pautou-se na compreensão de que a emancipação econômica da nação não comportava uma contestação radical da importância do capital estrangeiro, contrariamente, este era considerado uma alavanca para as pretensões nacionalistas de, por meio da industrialização acelerada, e assegurada a soberania nacional diante dos rumos a serem tomados, elevar o país aos níveis mais altos de progresso e desenvolvimento econômico (DRAIBE, 1985).

Deve-se destacar a habilidade de Getúlio para lidar com mudanças engendradas pelo cenário mundial, ele foi sensível a essa situação nova, a esse novo quadro que teve início por volta de 1944, mas ao mesmo tempo, arquitetou uma jogada arriscada. Vargas procurou apoio em certo tipo de mobilização social como nunca havia feito anteriormente. Para isso foi necessário encontrar suporte naqueles setores políticos e de trabalhadores que o haviam sustentado durante todo o tempo em que estivera no poder. Tal mobilização desagradou os meios militares, descontentando figuras como os generais Góes Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, que foram articuladores do Estado Novo. Dessa forma, pode-se dizer que o Estado Novo foi derrubado, em parte, pelos mesmos homens que haviam contribuído para sua implantação.

Getúlio Vargas foi deposto praticamente a frio, mas duas considerações devem ser feitas. Primeiro, ele conservou intacta sua imagem política, em segundo lugar, não houve por parte dos generais e das frações da classe dominante que o depuseram uma intenção de afastá-lo completamente do cenário político nacional, tanto é verdade, que Vargas¹⁴ foi um importante aliado na eleição de Dutra em 1946.

1.2 DA HERANÇA DO ESTADO NOVO AO NACIONALISMO ECONÔMICO: O SEGUNDO GOVERNO VARGAS

Ao tomar posse em 31 de janeiro de 1951, Vargas, sucedendo ao General Eurico Gaspar Dutra, deparou-se com um cenário sociopolítico rodeado por uma estrutura de classes, como maior diferenciação do que a do período do Estado Novo, que assumira tal configuração graças à expansão do duplo processo de industrialização e urbanização que animou uma maior participação de setores como a burguesia industrial e a pequena burguesia urbanas.

Durante o Governo Dutra a sociedade, a política e a economia nacionais viram surgir uma tentativa de retorno aos antigos ideais do liberalismo econômico que exerceram forte influência na política nacional até o início da Segunda República. Com a Nova República, isto é, com a “Revolução de 1930” e a emergência do Estado Novo, houve no Brasil a implantação de uma política caracterizada pela maior participação do Estado junto ao setor econômico. Tal participação levou a uma maior proteção, por parte do aparelho governamental, das indústrias nacionais frente às investidas imperialistas das potências hegemônicas mundiais. Para que essa defesa fosse possível, como expresso por Skidmore (1982, p. 52), Vargas dedicou-se a assumir a responsabilidade de, por meio das finanças do Estado, implantar a infraestrutura (algo que exigia grandes quantidades de investimentos) necessária para que os empreendimentos privados pudessem estabelecer a indústria de consumo, vital à política de substituição de importações.

A necessidade de implantar uma estrutura capaz de fazer reduzir as altas taxas de importação de bens de consumo (que absorvia boa parte dos capitais arrecadados com as exportações de matérias-primas e produtos agrícolas) fez com que Getúlio, em seu primeiro governo, investisse em um planejamento econômico-financeiro que tivesse como foco uma gradual substituição do número de importações de bens de consumo pelo incentivo à implantação de indústrias nacionais apropriadas às necessidades nacionais. Foi a partir desse

¹⁴Lembrando que, de 1945 até 1951, ocupou o cargo de senador. Depois desse mandato, voltou à presidência pelo voto.

momento que o Estado passou a assumir uma posição central no interior das decisões tomadas em relação à política econômica nacional.

Mas antes de se destacar as transformações ocorridas durante o segundo Governo Vargas, deve-se levar em conta que durante o período de redemocratização, iniciado em 1945, ocorreu um jogo de interesses acentuado entre os grupos conservadores nacionais e os interesses econômicos e políticos de grupos internacionais, em especial os que diziam respeito aos interesses de grupos norte-americanos. Estes interesses internacionais levaram Getúlio a tentar estabelecer uma mudança de regime político, que tivesse como ponto de convergência a manutenção dos marcos alcançados na tentativa de fortalecer a atuação estatal junto à política econômica e na busca da tão aclamada emancipação nacional. O fortalecimento do Estado brasileiro durante os anos de guerra possibilitou ao poder público atuar de forma mais tecnicamente avançada sobre a esfera econômica, o que possibilitava a continuação de seu domínio sobre as perspectivas a serem adotadas no campo econômico (IANNI, 1991, p. 89). Em suma, Getúlio pretendia que todos os seus esforços em animar as relações entre Estado e economia fossem mantidos como exemplos para as políticas econômicas que o novo presidente (Dutra), eleito em 1945, viesse a adotar. Foi por isso que, como já mencionado anteriormente, Vargas apoiou a candidatura de Dutra.

Foi nesse ambiente que, segundo Ianni (1991, p. 89), surgiram e se consolidaram forças políticas movidas por sentimentos contrários “ao nacionalismo econômico, ao dirigismo político estatal e à participação das massas no processo político”. Esses grupos, avessos à política econômica estatal e ao regime autoritário, tiveram como referência de seu poder de pressão, no cenário político nacional da primeira metade dos anos 1940, o Golpe de Estado de 29 de outubro de 1945, que proporcionou a deposição de Getúlio. E como disse Vargas (1945 apud IANNI, 1991, p. 90), ao se pronunciar sobre o golpe que o depôs:

Fui vítima dos agentes da finança internacional, que pretendem manter o nosso País na situação de simples colônia, exportadora de matérias-primas e compradora de mercadorias industrializadas no exterior. Os empreiteiros desses agentes colonizadores, os advogados administrativos e representantes de tais empresas, por elas estipendiados, blasonando independência e clamando por liberdade, adulteram sistematicamente a verdade, criando um falso ambiente que contaminou certas classes ou setores sociais. Isso levou patriotas desavindos ou desviados de suas funções a supor que praticavam um ato de salvação nacional com o golpe de 29 de outubro. [...] Não podem perdoar-me os usufrutuários e defensores de trustes e monopólios que meu governo houvesse arrancado das mãos de um sindicato estrangeiro, para restituí-lo sem ônus ao patrimônio nacional, o Vale do Rio Doce, com o pico de Itabira, contendo uma das maiores jazidas de ferro do mundo. Tampouco me perdoariam os agentes de finanças estrangeiras a nacionalização de

outras jazidas minerais do nosso rico subsolo e das quedas d'águas geradoras de força, o uso obrigatório do carvão nacional, as fábricas de alumínio e de celulose e a construção de Volta Redonda. Era contra os interesses da finança internacional a industrialização progressiva e rápida do Brasil.

Ao se posicionar de tal forma, Vargas procurava deixar explícito que os motivos que o levaram a ser deposto não correspondiam a outros fatores senão aos relacionados à sua tentativa de desenvolver uma política econômica que viesse a libertar a economia nacional dos pontos de estrangulamento impostos pelo mercado mundial. Em seu pronunciamento, Getúlio atacava severamente seus opositores que tinham como principal expoente as propostas políticas elaboradas e tenazmente defendidas pela União Democrática Nacional (UDN). Tudo indica que aqueles a quem o ex-presidente chamava de “empreiteiros”, “advogados” dos “agentes colonizadores” ou então de “patriotas desavindos ou desviados” eram os partidários e aliados da UDN.

O alinhamento do Brasil às potências hegemônicas mundiais, em especial aos Estados Unidos, registrado a partir do governo Dutra, trouxe para a política brasileira restrições que levaram o país a enquadrar-se, no plano internacional, às conformidades estipuladas pela nova geopolítica estabelecida pela Guerra Fria. Esse posicionamento levou o país a romper suas relações com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a adotar medidas de segurança que levaram a decretar, em 1947, a ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que havia sido reconhecido no processo de redemocratização, e cassação dos mandatos dos deputados e senadores eleitos pelo partido (SKIDMORE, 1982, p. 104). Foi nesse momento que devido às altas taxas inflacionárias, que encareciam muito o custo de vida da classe trabalhadora, os operários começaram a organizar comitês de fábrica, como alternativa em relação ao sindicalismo que, assim como no Estado Novo, havia se oficializado e aos líderes sindicais cooptados pelo Estado. Essa situação levou Dutra a sancionar a proibição das greves.

A transição que se dá entre o Governo Dutra e o Governo Vargas tem como característica uma reorientação marcada por um novo posicionamento em relação as ligações entre Estado e economia. Foi a partir desse período que, segundo Ianni (1991, p. 119), “[...] o poder público passou a desempenhar funções mais ativas e diferentes no sistema econômico-financeiro do País”. Essa maior atividade e diferenciação de funções foram ocasionadas não só pelo cenário econômico mundial, mas pelas transformações na esfera das forças políticas que compunham o poder e que obrigaram Vargas a atuar, em seu segundo governo, de acordo com essas modificações (avanços/limitações). Estas, por sua vez, acabaram por render-lhe

uma transição governamental repleta de ambiguidades que não se deram de forma súbita, estando sempre presentes durante todo o transcorrer de seu mandato.

Vargas deparou-se no início de seu segundo mandato com um cenário onde o poder público e grande parte do Congresso Nacional estavam comprometidos (tanto ideologicamente como em suas práticas) com uma atitude política no campo econômico voltada para um anti-intervencionismo e para uma forte tendência à internacionalização da economia nacional. Os arranjos postos em prática na esfera econômica no decorrer da era Dutra não caracterizaram efetivamente uma política econômica, mas antes uma política cujo objetivo maior era o de responsabilizar-se pelas condições que permitissem a regularidade e o favorecimento do setor privado (nacional e estrangeiro). Mesmo com as transformações (recuos e reorientações) que se impuseram tanto ao Congresso Nacional quanto ao governo era dominante a influência exercida por certa tendência liberal junto a estas instâncias do poder (IANNI, 1991, p. 119).

Deve-se lembrar que, ao ser eleito, Getúlio deu uma aula de como “fazer política” no Brasil na medida em que procurou, rapidamente, distribuir as várias pastas (ministérios) entre os partidos que dominavam o palco político nacional (PSD, PSP E UDN)¹⁵ reservando ao seu partido, o PTB, uma única pasta: o Ministério do Trabalho. O fato de ter reservado ao seu partido a pasta do trabalho demonstra a importância aferida por Vargas, dentro dos limites de seu trabalhismo, à necessidade de se ganhar crédito junto às massas trabalhadoras urbanas e simbolizava a sua forte crença no processo de industrialização nacional e na transformação das combinações políticas geradas pelo crescimento da classe operária, à medida que esta se transformasse em força política decisiva, ou seja, no interior dos meios políticos (as grandes aglomerações urbanas nacionais) que animavam a sociedade brasileira e suas mais diversificadas esferas do poder.

¹⁵ As pastas governamentais foram distribuídas de acordo com a força política de cada partido no interior do jogo político nacional. Dessa forma, o PSD, partido de grande influência sobre as classes economicamente dominantes do país, recebeu de Vargas os seguintes ministérios: Fazenda, Educação e Saúde, Justiça e Relações Exteriores. Já o PSP paulista, de Adhemar de Barros, que nas eleições apoiou Getúlio com cerca de quase um milhão de votos, recebeu da presidência o Ministério de Viação e Obras Públicas, símbolo do nepotismo político e dos favorecimentos que se revertiam em uma moeda chamada voto. A UDN, grande opositora aos interesses varguistas, também foi contemplada ao receber o Ministério da Agricultura, o que acabou por demonstrar que Vargas procurava, por meio das concessões de pastas do seu governo, conciliar múltiplos interesses e, assim, aglutinar em torno de seu nome o maior número de forças (lideranças) políticas possíveis, das mais diversas regiões e dos mais diversos setores. Sendo assim, Getúlio procurou atender os interesses dos militares elegendo nomes, mesmo que de pessoas não diretamente ligadas a ele, mas que dentro das Forças Armadas eram nomes de expressão e respeito (caso que se evidencia com a nomeação do General Estillac Leal, defensor e uma das lideranças da campanha pela defesa do monopólio estatal sobre o petróleo, para o Ministério da Guerra), agradando desse modo tanto às alas mais à esquerda, quanto os setores mais conservadores. Cf. Almeida Júnior (1996, p. 247-248).

Tem-se nesse momento inúmeros focos de conflitos e acirradas divergências, tanto nos meios estritamente relacionados ao universo da política partidária, como nos meios militares, sobre os ideais nacionalistas e entreguistas. Os ideais do nacionalismo (conjunto de ideias que se baseiam no sentimento da necessidade de subordinar à autoridade nacional todos os assuntos de política interna e, sobretudo, da política externa) foram amplamente apoiados pelos partidários do clandestino PCB e pelos aliados à política de Vargas.

Já o entreguismo (ideologia que defende a abertura da economia, do mercado e das reservas de riquezas nacionais à exploração pelo capital estrangeiro) foi sustentado pelos grupos ligados ao capital internacional e pelas mais variadas camadas ligadas aos interesses dos grupos antivargistas, que têm como principal expressão política as manifestações reacionárias da UDN, caracterizadas na figura do deputado Carlos Lacerda e suas incisivas críticas ao Governo Vargas (ALMEIDA JÚNIOR, 1996, p. 248).

Getúlio Vargas viu-se impedido, em seu segundo período de governo, de realizar qualquer modelo político que tivesse como base os princípios de um regime autoritário. As regras que se impunham ao novo quadro surgido após o Estado Novo deram à política nacional ares de uma liberal-democracia, o que por sua vez restringiu, demasiadamente, os anseios de Vargas de fortalecer sua ideologia nacionalista. Como o momento histórico não era favorável a um fortalecimento do Poder Executivo, só restava a Vargas lutar pela manutenção de seu poder de atuação sobre instrumentos de suma importância para a economia nacional. Apesar de haver uma movimentação política em prol do nacionalismo econômico varguista, o que acabava por reforçar a possibilidade de uma maior pressão governamental junto à esfera econômica, tal modelo discontentava tanto grupos conservadores da sociedade brasileira quanto grupos estrangeiros, residentes no país. Os interesses que se opõem diretamente à Presidência da República e que se mantêm em constante alerta para com as medidas econômicas getulistas de caráter nacionalista eram aqueles setores que estavam amplamente associados a investimentos externos no Brasil.

Nesse cenário sociopolítico, as tentativas governamentais de ampliar a intervenção estatal sobre o cenário econômico brasileiro se revelam, de acordo com Vieira (1985, p. 39), como uma velha “resistência ao alinhamento automático à política das potências ocidentais”. O governo Vargas e seus ministros se esforçaram em consolidar seu programa de estabilização da economia nacional, a partir de 1953. Mas, algumas circunstâncias inviabilizaram tal programa. Entre elas, as imposições postas em prática por D. D. Eisenhower, então presidente norte-americano, por meio de uma política externa caracterizada por severas exigências de favorecimento e de garantias de um espaço de influência lucrativo

aos capitais privados estadunidenses junto aos países subdesenvolvidos. Além disso, o arrefecimento das relações econômicas, graças à desativação da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, aliado às pressões desfavoráveis dos estadunidenses ao projeto de monopolização estatal do petróleo no Brasil e as crescentes quedas nas taxas de exportação dos produtos brasileiros, entre eles, o café (principal produto brasileiro no mercado externo), acabaram por inviabilizar seus anseios de estabilidade econômica.

A maior participação das classes trabalhadoras no tabuleiro da política nacional, movida pelos centros urbanos do país foi um fator determinante para o “maior aprimoramento no mecanismo de conservação do poder” (VIEIRA, 1985, p. 39). Essa necessidade de perpetuação das formas de poder, que há muito já imperavam nas esferas governamentais, implicava em uma movimentação no intuito de fortalecer suas bases ideológicas frente às necessidades de fortalecimento de suas forças de repressão. Foi graças às determinações estruturais da esfera econômica e a estas circunstâncias sociopolíticas conjunturais que a ideia de estabilidade social passou a ganhar espaço e destaque nos discursos de Getúlio Vargas, como uma alternativa para a amenização dos conflitos sociais que se tornavam cada vez mais latentes no interior da realidade nacional.

Em pronunciamento no almoço de confraternização das Forças Armadas em 15 de janeiro de 1952, Vargas destacou a necessidade das políticas sociais como mecanismos de controle, manutenção e aperfeiçoamento da justiça social e da nova ordem social que surgia nos horizontes da nação. Tendo em vista as novas exigências da “nova realidade” brasileira, Vargas (1952 apud VIEIRA, 1985, p. 25), raciocinava da seguinte forma:

Mas não bastam os recursos das armas: são igualmente necessárias novas leis sociais, capazes de cortar pela raiz as origens do mal e reparar as injustiças causadoras de revoluções. O Governo tem a firme convicção de que se impõe o aperfeiçoamento constante de uma justiça social e de uma ordem social, onde sejam eficazmente eliminados os argumentos de uma propaganda e de um credo, que só prosperam onde há miséria, fome, padecimentos, e desigualdades chocantes na condição dos homens. Os processos de exploração do trabalho, que não cogitam de justa repartição dos seus frutos, também constituem séria ameaça à segurança nacional. Esta exige, para a sua plena garantia, um combate sem trégua à ignorância, ao sofrimento e a opressão.

O novo e velho Getúlio parece ver suas ações, durante os dois governos, como um esforço de reforma social. Suas iniciativas quanto à política de *bem-estar social* assumiram a partir de seus pronunciamentos de 1951, e durante todo seu segundo mandato, moldes muito mais amplos e ambiciosos, mas, mantendo sempre bem definida a mais completa relação com a principal meta do governo varguista, isto é, a extrema necessidade de desenvolvimento

econômico como forma de progresso social e, acima de tudo, de consolidação de um capitalismo “genuinamente” nacional. Dessa forma, Vargas (1951 apud DRAIBE, 1985, p. 199) apontava que:

A elevação dos níveis de vida, num país como o Brasil, depende, assim, muito menos da justa distribuição da riqueza e do produto nacional, do que do desenvolvimento econômico. A grande verdade é que temos pouco que dividir. [...] O que preconizo é uma política ampla de bem-estar, apoiada no desenvolvimento orgânico dos alicerces da economia do país. Às políticas de educação e saúde, de salários e empregos, deveriam somar-se medidas específicas que atingissem as massas no referente à habitação, alimentação e transportes, isto é, aos problemas mais diretamente relacionados com as precárias condições de vida, consequência do “gigantismo urbano”.

No decorrer das transformações das estruturas sociais e econômicas, o segundo governo Vargas se viu marcado, a partir de 1953, por uma maior movimentação do operariado, que realizaram greves em São Paulo e Rio de Janeiro. Este ano foi, ainda, como indica Vieira (1985, p. 41), um momento de intensificação da crise econômica do país (aumento da inflação, desequilíbrio no balanço de pagamentos, queda na produção industrial). Esse cenário parece demonstrar que a preconizada estabilidade socioeconômica é, quase que totalmente, desmantelada, por causa da situação de extrema instabilidade (balança comercial, déficit público, salários, custo de vida), pelos próprios planejamentos de políticas econômicas e sociais em que vinha se apoiando.

Esses elementos, tanto de instabilidade econômica quanto social, contribuíram para o processo de deterioração dos termos do Plano Geral de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Vargas (DRAIBE, 1985, p. 199). Todos os fatores indicados até aqui incidiram de maneira avassaladora sobre os interesses do governo Vargas em materializar seu programa de estabilização da economia nacional e suas pretensões de união entre um intento político nacionalista e uma libertação econômica¹⁶. Mas, mais do que estes fatores estritamente econômicos (crise interna e complicações com investimentos estrangeiros), é preciso frisar que a grande capacidade que as classes dominantes alcançaram em opor seus interesses aos do poder instituído, isto é, ao Estado. Sendo estes “[...] frontalmente contrários ao nacionalismo econômico e à participação das massas populares no jogo político” (VIEIRA, 1985, p. 41), representaram um fator de fortes consequências sobre as aspirações governamentais.

Com tantos pontos de estrangulamento se manifestando no interior de suas propostas de fortalecimento da economia nacional, de fortalecimento dos ideais nacionalistas e de consolidação de uma equidade social (pautada numa política conciliatória), o governo Vargas

¹⁶ Corsi (2000; 2002) tratou mais especificamente da problemática do nacionalismo econômico no Brasil.

viu-se pressionado, por um lado, pelos interesses capitalistas nacionais e internacionais e, por outro, pelas pressões das Forças Armadas, além das manifestações de descontentamento (com a política salarial, com alto do custo de vida) por parte tanto da classe operária, quanto da pequena burguesia e alguns setores militares (de menor expressividade política). Aliados a estes fatores, que já se arrastavam desde o início do mandato, Vargas foi fortemente abalado pelas denúncias da UDN, “[...] cujas posições de alinhamento político-ideológico com o ‘bloco-ocidental’ liderado pelos Estados Unidos eram bem conhecidas” (ALMEIDA JUNIOR, 1996, p. 254), que em sua “Cruzada Democrática”, defendeu firmemente a ideia de que o presidente pretendia não só dar um golpe, mas fixar no Brasil um “Estado Sindicalista”. Há que se considerar, ainda, o atentado da Rua dos Toneleiros, quando a tentativa de assassinar Carlos Lacerda, deputado federal pela UDN, acabou levando à morte o major da Aeronáutica Rubem Vaz. Esse incidente fez recair sobre a figura do presidente, principal inimigo político de Carlos Lacerda, todo um sem número de críticas e suspeitas que tanto esperavam por mais um deslize governamental¹⁷.

Foi assim que, na noite do dia 24 de agosto de 1954, o presidente Getúlio Vargas “cometeu suicídio”, com um tiro no peito. A morte parece ter sido, para Vargas, um modo de perpetuação de toda sua história política e, sendo assim, se caracterizou como um feito político. Toda a “comoção popular” causada por sua morte foi prova singular da significação de tal feito, pois nunca se havia visto no país igual sofrimento e sentimento de revolta em relação à perda de uma autoridade nacional. Prova dessa movimentação, pode ser comprovada pelo fato de que Lacerda, ponto de convergência da fúria tida como “popular”, viu-se obrigado a deixar o país e pelo fato de que a Embaixada estadunidense foi atacada e muitos dos jornais oposicionistas foram queimados pelas ruas.

O legado de Getúlio, contudo, sobreviveu entre seus sucessores, de uma forma (o nacional-desenvolvimentismo, mesmo que com novas características, no Governo Kubitschek) ou de outra (o trabalhismo sob o Governo Goulart), até o Golpe de 1964.

Todos os acontecimentos destacados são alguns dos aspectos que podem ser considerados fundamentais e profundamente marcantes para o processo de consolidação e deterioração dos projetos políticos, econômicos e sociais relacionados às heranças dos

¹⁷ Em primeiro de maio do mesmo ano (1954) em pronunciamentos aos trabalhadores Vargas havia anunciado um aumento de 100% do salário-mínimo, proposto pelo ex-Ministro do Trabalho João Goulart. Essa atitude governamental era defendida como uma forma de fazer com que os operários apoiassem o governo, pois no futuro eles “seriam o governo”. A aparente aproximação de Vargas a tendências de caráter esquerdista leva a imprensa nacional, movida por incentivos de udenistas, industriais, banqueiros e militares, a não deixar passar qualquer oportunidade de jogar “num mar de lama” o Governo Getúlio, que em meio a todas essas polêmicas via sua situação se tornava cada vez mais insuportável. Cf. ALMEIDA JÚNIOR, op. cit., p. 254.

movimentos que vinham se constituindo desde os anos 1920, com suas manifestações na primeira metade da década de 1950.

1.3 O DESENVOLVIMENTISMO DO GOVERNO JUSCELINO KUBITSCHKE: OS DESAFIOS DA ESTABILIDADE ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL PARA O BRASIL DO FUTURO (1956-1960)

No ano de 1956, com a posse de Kubitschek, mesmo que protegido pelo Exército, iniciou-se uma importantíssima etapa da história econômica do Brasil. Nos anos do Governo Kubitschek (1956-1961), empreendeu-se no país um extenso e penetrante processo de transformações do sistema econômico nacional. A nova política econômica governamental implementada nesse período se sistematizou no Programa de Metas e suas realizações.

Ao procurar dar continuidade e novo fôlego ao processo de industrialização nacional empreendido por Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek lançou mão de uma política de estabilidade econômica e social amplamente baseada no processo de substituição de importações. A partir do Plano de Metas e suas realizações no plano econômico, o Governo JK conjecturava um processo de melhoria das condições sociais da população brasileira. A postura administrativa sustentada, como destaca Cunha (2002, p.127), partia do raciocínio de que graças a intensa industrialização, a acumulação de riquezas e o aumento da prosperidade não se restringiriam a grupos seletos da sociedade nacional, mas se espalhariam pelas mais variadas camadas sociais.

O clima de otimismo exacerbado, frente à industrialização nacional, levou o governo JK a crer, conforme Cardoso (1977, p.78), que sua política econômica estava “atendendo à aspiração coletiva por uma vida melhor” e que ao pôr “em execução um plano de desenvolvimento, em escala verdadeiramente nacional”, estava construindo os alicerces capazes de dar à Nação a capacidade de “proporcionar a seus filhos dignas condições de existência”. Com esse discurso, Juscelino procurava identificar seu governo com a população e justificar seus ideais desenvolvimentistas como elementos intrínsecos da consciência coletiva nacional.

No ápice da democracia populista no Brasil, era extremamente compreensível na visão de JK comparar os arranjos desenvolvimentistas governamentais a uma mobilização social para o desenvolvimento, sendo este um processo de negação das condições socioestruturais que mantinham grande parte da população em situação de marginalidade. Mas não cabe neste momento, falar sobre as implicações sociais e políticas da ideologia

nacional-desenvolvimentista sobre a sociedade brasileira. Este aspecto do discurso juscelinista de desenvolvimento foi aqui exposto como forma de introduzir as discussões em torno do Plano de Metas.

O Plano de Metas inaugurou uma fase de aprofundamento das relações entre Estado e economia no Brasil. A partir dele, como indica Ianni (1991, p.152), o poder público passou a dispor de um maior campo de influência sobre o conjunto do sistema econômico nacional, atuando de vários modos e fazendo uso de “todos os recursos disponíveis”. A atuação estatal passou a destinar-se à aceleração do processo de desenvolvimento da economia do país, em especial no que tange a industrialização, dando possibilidades e contribuindo diretamente para a dinamização das atividades dos setores privados nacionais e internacionais.

Neste momento, o processo de industrialização, ao contrário do que vinha ocorrendo desde meados da década de 1930, não era mais movido, ou melhor, ocasionado somente pela constrição do mercado mundial, mas pelas novas determinações impostas pelo sistema econômico interno. Os novos investimentos, tanto privados (nacionais e estrangeiros) como governamentais, passaram a ter como parâmetro as condições e inclinações legadas por um sistema econômico já preexistente: isto significa que todos os investimentos, sejam eles do setor industrial ou de infraestrutura (potencializados, nesse período, com a finalidade de submeter os pontos de estrangulamento aos anseios desenvolvimentistas), deveriam realizar-se de acordo com as possibilidades constituídas por uma estrutura econômica fundada nos anos antecedentes (IANNI, 1991).

No conjunto desses ajustes e reajustes da união entre Estado e economia no Brasil, a necessidade de legitimação das medidas governamentais na área econômica imprimiu um processo de inserção cada vez maior da ciência e da técnica. A introdução da ciência e da técnica como elementos de fundamental importância nas disposições econômicas engendradas pelo Governo JK tem como principal característica a inevitável imposição de uma política de planejamento que, apoiada nas diversas conclusões resultantes dos estudos técnico-científicos, transmitisse uma imagem de total abnegação frente às deliberações que, em concordância com as “análises científicas”, representavam as melhores alternativas em relação ao conjunto dos efeitos cênicos resultantes da nova ordem política e social (BENEVIDES, 1979).

A técnica/ciência com sua objetividade apresentou uma diversidade de opções de direcionamento da economia nacional que deviam ser adotados ou não de acordo com as injunções da economia em dimensão nacional e extra-nacional. A tal “neutralidade técnica” deixou de ser uma recomendação e passou a assumir uma função de exigência diante das expectativas criadas pelo presidente Juscelino Kubitschek. Essa imparcialidade surgiu como

algo desejável porque tinha um papel de elemento fortalecedor da autoridade moral e do poder de convencimento dos grupos dominantes, responsáveis pela elaboração e execução das políticas de planejamento econômico no Brasil, em especial, durante a segunda metade da década de 1950.

Para dar vida ao seu Programa de Metas, o governo Kubitschek passou a contar com um maior auxílio do capital estrangeiro. De acordo com Benevides (1979, p. 236), a aceitação (e ao mesmo tempo recomendação) do auxílio do capital internacional era “[...] a opção mais eficaz para a implementação do Programa de Metas, devido às zonas de incerteza e à paralisia burocrática (morosidade no Congresso e ineficácia na administração pública)”. Sendo assim, a utilização do capital estrangeiro surgiu como a alternativa mais viável diante das limitações que o cenário político-econômico impunha¹⁸.

De modo geral, as propostas do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek firmavam-se amplamente nos anseios governamentais (divididos entre interesses públicos e privados) de superação dos pontos de estrangulamento da estrutura econômica brasileira. Dessa forma, resumidamente, o Plano visava atuar, de acordo com suas 31 metas, como aponta Benevides (1979, p. 210), em seis grandes grupos considerados estratégicos e de importância basilar para as pretensões nacional-desenvolvimentistas. Assim, o Plano de Metas se concentrava nos seguintes campos:

- energia (metas de 1 a 5: energia elétrica, nuclear, carvão, produção de petróleo, refinação de petróleo);
- transportes (reequipamento de estradas de ferro, construção de estrada de ferro, pavimentação de estradas de rodagem, construção de estradas de rodagem, portos e barragens, marinha mercante, transportes aéreos – metas de 6 a 12);
- alimentação (metas de 13 a 18: trigo, armazéns e silos, frigoríficos, matadouros, mecanização da agricultura, fertilizantes);
- indústrias de base (metas de 19 a 29: aço, alumínio, metais não ferrosos, cimento, álcalis, papel e celulose, borracha, exportação de ferro, indústria de veículos motorizados, indústria de construção naval, maquinaria pesada e equipamento elétrico);
- educação (meta 30);
- construção de Brasília, a meta-síntese.

¹⁸ Nesse cenário é possível destacar, ainda, que a busca por capital externo não se limitou apenas ao capital privado, mas foi também fortemente marcada pelas reivindicações de países latino-americanos de uma maior participação dos investimentos públicos providos dos Estados Unidos junto às economias nacionais. Foi nesse momento que o presidente JK procura tomar a dianteira no cenário político latino-americano ao conceber a criação da Operação Pan-Americana (OPA), influenciado pelas idéias da CEPAL (que desde 1948 já realizava estudos e análises sobre a economia latino-americana), como órgão de defesa dos interesses das repúblicas latino-americanas, subdesenvolvidas ou semidesenvolvidas, que sempre se mantiveram aliadas à defesa dos interesses políticos dos EUA no hemisfério sul. Para uma melhor compreensão do significado da OPA dentro do cenário político-econômico da segunda metade da década de 1950, cf. BENEVIDES, 1979; CARDOSO, 1977; IANNI, 1991; CUNHA, 2002.

O Plano de Metas e suas realizações podem ser considerados, em resumo, a consagração de uma política de desenvolvimento amplamente amparada pela tecnologia (avanço da composição orgânica do capital). Movido pelas motivações desenvolvimentistas do governo Kubitschek, o Plano de Metas conseguiu, apoiado em seu modelo de “racionalidade”, alcançar grande êxito e deixar junto à opinião pública uma imagem positiva, que eternizou os anos do Governo JK na história política e econômica do Brasil.

Em suma, podemos encarar as tentativas da administração Juscelino Kubitschek de estabilizar os campos econômicos e político como uma forma de fixar as bases necessárias para seu audacioso plano de desenvolvimento econômico e social. No que diz respeito ao conjunto das transformações na esfera econômica, o que podemos dizer, é que em relação à política econômica desempenhada durante o segundo governo Vargas houve um salto qualitativo (no sentido de ir ao encontro ou ser mais favorável aos interesses dominantes em relação à atuação estatal) pois o governo Kubitschek, amparado nos discursos da “neutralidade” técnico-científica e sobre o nacional-desenvolvimentismo, com apelos mais fervorosos a uma administração “racional” do que emocional, pôde aprofundar o poder de atuação do Estado sobre a economia e a sociedade brasileiras, ao contrário dos apelos nacionalistas de Getúlio Vargas.

Entre todas as alterações na economia nacional, o que pode ser considerado essencial para o entendimento da atuação do governo JK no tocante à política econômica está no fato de que o Plano de Metas e suas realizações, como afirma Ianni (1991, p. 159), eram uma maneira de efetuar “[...] uma transição [...] de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional para uma política orientada para o desenvolvimento econômico dependente ou associado”. As tentativas de dar estabilidade ao processo de inserção da economia e indústria brasileiras no complexo universo do capitalismo monopolista de escala planetária, levaram o governo Kubitschek a tentar, por meio de sua democracia e economia planificadas, associar o capital estrangeiro, o nacional e os incentivos financeiros estatais como elementos dinamizadores da industrialização, ou melhor, da transformação do Brasil em potência capitalista mundial, mesmo que periférica.

Enfim, a relativa estabilidade política foi resultado da capacidade do governo Kubitschek de firmar um pacto entre as “elites” (latifundiários, empresários, militares) e as principais forças sociais (partidos e sindicatos) do período, garantindo assim, como indica Vieira (1985, p. 80), um “[...] razoável acolhimento de seus interesses e da ideologia desenvolvimentista dentro de certa porção da população brasileira”, algo indispensável para um projeto econômico e governamental que pretendia conciliar interesses econômicos latentes

e posições político-partidárias (clientelísticas e populistas) em torno de uma ideologia do desenvolvimento (o nacional-desenvolvimentismo), que se movimentava historicamente em busca de uma almejada estabilidade socioeconômica de acordo com as transformações estruturais e as mudanças conjunturais instituídas pela marcha de inserção da economia brasileira na nova fase do sistema capitalista, isto é, o processo de reconfiguração, no início da segunda metade do século XX, do capitalismo monopolista.

É dentro deste quadro histórico mais amplo que os debates sobre educação ocorrerão. O pensamento educacional do período refletiu sobre as grandes problemáticas envolvendo a transição brasileira em direção a uma sociedade industrializada e urbanizada. Os intelectuais tiveram papel ativo e fundamental nas políticas de Estado voltadas para a democratização da educação e da escola pública. O próximo capítulo abordará a trajetória da educação brasileira no período entre 1930 e 1960, o que permitirá uma maior aproximação com o pensamento de Fernando de Azevedo, que será analisado mais detidamente nos capítulos 3 e 4 desta tese.

CAPÍTULO II

A QUESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS DO ESTADO NO BRASIL DE 1930-1960

Este capítulo aborda a trajetória da educação brasileira no período entre 1930 e 1960. As grandes questões educacionais do período se ligam aos grandes problemas e dilemas enfrentados pela sociedade brasileira em meio a seu processo de urbanização e industrialização. Tendo em vista esse processo mais amplo, as políticas educacionais do período voltaram-se para a problemática da democratização da educação e da escola pública.

Na primeira parte do capítulo, será analisado como aquela problemática aparece na primeira Era Vargas (1930-1945). A segunda parte discute as políticas educacionais no período democrático, que correspondeu ao auge do nacional-desenvolvimentismo (1946-1960).

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL ANTES DOS ANOS 1930

Já no início do Governo Provisório, em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (VEIGA, 2007, p. 257), cujo primeiro ocupante foi Francisco Campos. Nos pouco mais de quarenta anos de um Brasil republicano, foi esta a primeira iniciativa de maior envergadura em prol da institucionalização de uma política estatal para o setor educacional. Como salienta Bomeny (2003, p.46), “O Estado liderou o programa geral de reformas com o objetivo de criar uma unidade de orientação, de sistematizar um conjunto de procedimentos que fossem referência em todo o país”.

Assim, os reformadores e educadores dos anos 1920, membros e criadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), podiam ver o início do atendimento de suas reivindicações político-pedagógicas pelas discussões em torno do estabelecimento de um sistema nacional de educação. Nesse sentido, a Reforma de 1931 foi a primeira ação significativa em tal caminho, uma vez que intentava romper com o fracionamento e a pulverização pelos estados brasileiros de reformas educativas locais.

Determinar os princípios norteadores de um programa nacional de educação implicava uma série de escolhas e, ao mesmo tempo, renúncias. Nesse momento, muitos eram os atores sociais que buscavam ver seus interesses garantidos no projeto educacional da nação. Num plano, a Igreja Católica, que era detentora de uma ampla rede de escolas

espalhadas pelo território nacional e que, conscienciosa de seus propósitos de formação de mentalidades e comportamentos, buscava reafirmar e defender piamente seus valores educacionais frente às propostas dos educadores pioneiros. Estes, por sua vez, já contavam com suas propostas educativas bem formuladas desde os anos de 1920, expressas nas reformas estaduais levadas a cabo por Lourenço Filho, no Ceará (1922-1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1924-1928) e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1927-1930)¹⁹, e reafirmadas em 1932 com a publicação de seus ideais educacionais no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – que fora redigido pelo próprio Fernando de Azevedo e contava com 26 signatários, entre educadores e intelectuais integrantes do movimento de “renovação educacional”.

Os pioneiros defendiam ardorosamente, imbuídos de um compromisso cívico, a constituição de uma escola pública, gratuita e laica. Quanto à importância do Manifesto, escreveu Azevedo para Teixeira, em 25 de fevereiro de 1932 (AZEVEDO, 1932 apud BOMENY, 2003, p.47): “Será a primeira vez que educadores no Brasil – e no mais grave de sua história – se apresentam com um programa de diretrizes definidas, enquanto à volta deles se multiplicam e se baralham as opiniões, fluidas e inconsistentes”.

A evolução do sistema educacional brasileiro da virada da primeira para a segunda metade do século XX será apresentada em três partes: a primeira vai de 1930 até 1937 e tem como elementos mais marcantes a Reforma Francisco Campos (1931) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), expressão formal do movimento renovador. A segunda fase compreende o Estado Novo, de 1937 até 1945, período em que a educação exerceu um papel importante, porém, inconsistente, como será evidenciado nos tópicos seguintes. E, por fim, a terceira estende-se de 1946 a 1961, quando a educação foi discutida no Brasil do nacional-desenvolvimentismo a partir dos debates em torno da aprovação, no Congresso, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A “Revolução de 1930” teve uma significativa abrangência em todo o programa educacional que se instalou no pós-1930, pois se redefiniu o papel da União na ordem política e produziram-se efeitos nos diversos aspectos da política pública da educação. Em outro plano, o Estado, representando a expressão nacional, tornou-se o centro da política educacional como um todo, transformando as políticas educacionais estaduais em políticas educacionais nacionais. Nessa dimensão histórica, a Revolução de 1930 propiciou ao Estado uma presença definida da formulação das políticas educacionais, no ensino básico e no ensino

¹⁹ Quanto aos aspectos da Reforma Fernando de Azevedo, cf. Piletti (1982; 1985).

secundário. Porém, é importante ressaltar que, para a União, a educação básica não foi objeto de política pública até 1937.

Em relação à educação, após a Revolução de 1930 a mesma passou por uma série de mudanças que visavam uma maior sistematização, pois se buscava a efetivação da nova ideologia educacional, de acordo com a qual a escola é vista como o caminho para a reconstrução da sociedade. Nesse período, portanto, promoveu-se a reelaboração do ideário educacional, com base no nacionalismo. De acordo com Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier (1990, p. 58):

A modernização econômica dependente implicou uma modernização cultural e institucional que, assim como a econômica, tendeu a se dar dentro dos limites necessários à incorporação da economia nacional ao conjunto da economia capitalista mundial a que se subordinava.

Assim, o período da “Revolução de 1930” poderia ser encarado como um despertar da sociedade brasileira. A atenção desta se voltou para as causas de seu parco desenvolvimento. Todos os setores da vida social, inclusive a educação, se viram diante dos mesmos limites colocados pelo processo de subordinação inerente ao capitalismo, tanto no plano externo como interno. Isto apesar de ter havido um crescimento da demanda pela escola com vistas à industrialização e de uma mobilização do Estado para promover a expansão do sistema educacional - que, contudo, não alcançou sua organização interna e continuou voltado para a formação humanística, pensada para a classe dirigente (XAVIER, 1990, p.63-64).

O período aberto pela Revolução de 1930 trará consigo uma retomada e uma novidade. A retomada é a do ensino religioso nas escolas públicas, que havia sido abolido após a proclamação da República (1889). A novidade é a consideração da educação como uma questão nacional. Cria-se, então, o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Esse Ministério representou a primeira grande iniciativa do governo federal, na área educacional, com resultados concretos. A Primeira República não foi carente de tentativas de envolvimento do governo central na questão educacional, contudo, tais iniciativas não apresentaram grandes resultados práticos.

Assim, com o objetivo de criar um sistema nacional de educação, foi apresentada a reforma Francisco Campos (1931), que propunha mudanças para os diferentes níveis do ensino. Os decretos que compuseram essa reforma são:

- Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931 - criava o Conselho Nacional de Educação, o qual deveria assessorar o Ministério na administração e na direção da educação;

- Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 - dispunha sobre o Estatuto das Universidades;
- Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931 - dispunha sobre a organização da Universidade Nacional do Rio de Janeiro;
- Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 - organizava o ensino secundário;
- Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931 – introduzia o ensino religioso nas escolas públicas;
- Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931 – reformulava o ensino comercial de nível médio e regulamentava a profissão de contador;
- Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932 - consolidava a organização do ensino secundário e criava o sistema de inspetorias federais dos ensinos secundário e universitário.

A referida reforma veio modificar a abrangência da política de equiparação entre as escolas privadas e escolas públicas oficiais, tornando essa equiparação um processo de igualização. Por meio dela liberava-se em definitivo o ensino secundário para o setor privado, possibilitando, assim, o seu autocrescimento e a inibição da política de investimento público.

Para Romanelli (1983, p. 135), o objetivo fundamental dessa reforma era:

[...] dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e o outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Após 1932, o movimento escolanovista ganhou maior intensidade, devido à publicação, naquele ano, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujo texto foi redigido por Fernando de Azevedo. Os signatários do referido documento defendiam uma pedagogia que aproximava a educação das exigências da democracia e das necessidades do processo de industrialização. Nessa perspectiva, defendiam a universalização da escola pública, gratuita e laica como indispensável ao desenvolvimento material e ao progresso espiritual do país.

Outro fato importante é que o Manifesto representava um marco, na medida em que trazia para o campo da educação significativas contribuições das Ciências Sociais. Quanto ao significado histórico de tal avanço, Romanelli (1983, p. 149-150) afirma que:

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente através da escola pública e gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente, ao opor-se à educação-privilégio, o Manifesto trata da educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova. Na vida prática, em verdade, a educação não tinha sido, até então, objeto de cogitações, senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente.

O projeto de um sistema público de ensino comum, universal, laico, gratuito e obrigatório vai buscar a legitimação de suas ideias em bases científicas. Como destaca Florestan Fernandes (1989, p. 42):

[...] as ciências sociais foram o canal que serviu para que os pioneiros da Educação Nova, primeiro, e os educadores que vieram mais tarde tivessem a ambição de expandir a pesquisa biológica, a pesquisa psicológica, a pesquisa sociológica etc., para colocar esses conhecimentos ao alcance de uma escola de maior rendimento.

Nesse sentido, o texto escrito por Fernando de Azevedo assumia uma perspectiva que supervalorizava de forma radical a racionalidade, característica do espírito que fundamentava o movimento da Escola Nova, que se justificava ao defender uma escola, como citado anteriormente, universal, pública, gratuita, livre de dogmas, pautada nos valores e avanços científicos, adequada às especificidades de cada meio, mas, ao mesmo tempo, unificadora da sociedade em torno de um pensamento geral, baseado nos princípios da civilização científico-tecnológica e democrática. Tal parâmetro de racionalidade serviu de elemento formulador da proposta escolanovista de uma política educacional de reconstrução da escola pública e de fundação de um sistema público de educação para o Brasil no momento de transição de uma sociedade agrária e oligárquica para uma sociedade em processo de industrialização e democrática.

O Manifesto apresentava três aspectos que aparentemente são centrais na constituição de um projeto orgânico, sistemático e relacional para o sistema público de ensino

almejado pelos pioneiros: em primeiro lugar, o texto chamava a atenção para a responsabilidade do Estado em assegurar uma instrução pública, em regime de coeducação, laica e obrigatória; ao mesmo tempo, o seu discurso trazia à tona a questão da universidade como a instituição responsável pela produção e transmissão de uma gama de conhecimentos, mas também popularizadora das ciências e das artes no país; e, no mesmo caminho, o texto ressaltava a necessidade de um processo aperfeiçoado de formação de professores que se daria, em especial, em nível universitário.

As propostas contidas no Manifesto suscitavam mudanças para além do campo da educação, do plano especificamente pedagógico. As reivindicações expressas pelos pioneiros, além de reflexo da assimilação das influências que estes educadores estavam recebendo das correntes americanas e europeias herdeiras do movimento da Escola Nova, eram consequência da nova ordem material e social em ascensão: o capitalismo em sua fase monopólica, no qual a atuação das classes sociais se mostrava como sendo de maior vulto no cenário político, uma vez que, ao mesmo tempo, complexificavam-se as relações sociais.

O ideal de uma escola universal e pública, gratuita e laica era uma expressão do Estado burguês e, da mesma forma, produto do processo de estabelecimento da vida urbano-industrial e da consolidação da dominação burguesa da sociedade. Este movimento representava historicamente o declínio da “[...] ordem aristocrática e, como tal, representa, no Brasil, uma reivindicação ligada à nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930” (ROMANELLI, 1983, p. 150).

Pode-se identificar, no ideário liberal-escolanovista, um “projeto de Nação”, que se constitui a partir de uma identificação com as necessidades da “civilização moderna” – isto é, o movimento de reprodução ampliada da sociedade capitalista em escala global – que via no redimensionamento da função social da educação e da escola em âmbito nacional a melhor forma de atender às suas exigências, e, ao mesmo tempo, a perspectiva de consolidar uma concepção pedagógica baseada num novo modelo de relação entre o Estado e a sociedade. O princípio da racionalidade técnica se sobrepõe à razão política no “projeto de nação”, que ficou expresso pela crítica e rompimento com os valores e métodos tidos como representantes da “escola tradicional”, em favor daqueles propostos pela concepção pedagógica da “escola nova”. A constituição do “Estado-nação” passaria pela reconstrução educacional. Assim sendo, o ideal escolanovista dos pioneiros determinava um agir político-ideológico que se esforçava por demonstrar a reconstrução nacional do Brasil como fruto do processo de escolarização da população e, da mesma forma, como consequência de um princípio

federativo que, por meio da descentralização, tivesse a capacidade de democratizar o Estado e dar-lhe uma nova configuração organizacional.

O “projeto de Nação” se apresentava com um postulado que deveria ser obtido à custa de sacrifícios com o objetivo de formar uma “identidade nacional”. Tal identidade se constituiria a partir de princípios universais como democracia, ciência e progresso se levantariam como estandartes na batalha contra a falta de instrução e a “barbárie”, e no estabelecimento de um “projeto civilizador” que lançasse os alicerces da nova ordem socioeconômica.

Cabe ressaltar que em 1931, à época do decreto relativo ao ensino religioso, o conflito entre os educadores católicos e os escolanovistas não havia se externado. Eles participavam, lado a lado, da ABE. No final de 1931, no entanto, na IV Conferência Nacional de Educação, consumou-se a ruptura entre os educadores católicos e os renovadores, com a publicação do Manifesto. Como consequência, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação (SAVIANI, 2007).

Conforme a Constituição de 1934, os estados assumiram a organização e a manutenção do ensino primário. A referida Constituição alicerçava os princípios que nortearam a proposta do Conselho Nacional de Educação para o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (a ser aprovado pelo Poder Legislativo), propondo aos estados a criação e a organização de seus sistemas de ensino e facultando à União a fiscalização e orientação dos ensinos superior e secundário.

Na Carta de 1934, há uma proposição, baseada no movimento renovador, de que é preciso obter a base material financeira, por meio de vinculação constitucional de receitas, para se efetivar as propostas educacionais. Assim, a Constituição estabeleceu os percentuais obrigatórios de investimentos para o ensino primário. Os estados e municípios deveriam investir 10% de seus tributos e à União caberia um investimento de 20%. A educação gratuita era declarada como direito de todos.

Anísio Teixeira (1997, p. 259) expressava, nesse momento, suas dúvidas em relação ao capítulo educacional que acabara de ser votado pela Constituição, em entrevista ao “O Jornal” em 8 de junho de 1934, da seguinte forma:

O problema da educação nacional não logrou, apesar da oportunidade única de se votar o capítulo da Constituição relativo a essa matéria [...] ser focalizado na sua verdadeira significação e nos seus devidos termos [...] O capítulo que foi votado na Constituição, que ora se elabora, contém obscuridades e contradições que irão servir a interpretações, algumas delas capazes de dificultar a organização futura do sistema escolar nacional.

Nos anos seguintes, contudo, o destino dos recursos estatais transformou-se num mecanismo de financiamento do ensino privado, ao invés de ao aluno carente, em especial após o Estado Novo. Antes disso, no fim de 1935, o movimento renovador já fora atingido quando um dos seus principais líderes, Anísio Teixeira, foi demitido da Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, em decorrência do novo quadro político que se impunha (ROCHA, 2000).

Com o advento do Estado Novo (1937-1945), a pasta do Ministério da Educação e Saúde, que era ocupada por Gustavo Capanema desde 1934, marcou um novo momento do processo histórico e político-institucional da educação brasileira, no qual foram elaboradas reformas educativas por meio das Leis Orgânicas de Ensino (a partir de 1942) - ou “Reforma Capanema”, composta pelos seguintes decretos:

- Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei n. 4.048, de janeiro de 1942 – Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial.

O Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942, da Reforma Capanema, reforçava os objetivos da reforma Francisco Campos com vistas ao ensino secundário, que continuou com a formação técnico-burocrática destinada aos filhos das camadas médias urbanas. Esse nível de ensino foi mantido em dois ciclos: um primeiro ciclo, com quatro anos (ginásio), abrangendo as disciplinas: Português, Latim, Francês, História Geral e História do Brasil, Ciências Naturais e Matemática; e um segundo ciclo, de três anos (colégio), dividido em duas áreas: clássico e científico, com suas especificidades - o clássico incluía a disciplina do Latim e a opcional do Grego e o científico, apresentava a disciplina do Desenho. Já no plano orçamentário, foi instituída a gratuidade progressiva. No ensino secundário, foi instituída a educação militar, sob o controle do Ministério da Guerra e a educação religiosa de caráter facultativo. As escolas femininas incluíam, em seus currículos, orientações sobre trabalhos manuais e vida doméstica (BRITO, 2001).

Em 1942, foi estabelecido o Convênio Nacional do Ensino Primário, entre a Federação e os Estados, obrigando estes últimos a uma elevação de suas contribuições para este nível de ensino. Em 12 de novembro daquele mesmo ano, Capanema expôs a necessidade de criação de em Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que foi promulgado sob o Decreto-Lei n. 4.958. Em 1º de março de 1943, foi promulgado o Decreto-Lei Federal n. 5293 que criava o Convênio Nacional do Ensino Primário, com 20 Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre, estabelecendo a cooperação financeira entre a União e as partes da federação com os recursos do FNEP.

Nessa época, foram criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Instituto Nacional do Livro (INL). Foi instituída, também, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942), com um ensino industrial oferecido em dois ciclos: escola industrial (1º ciclo) e escola técnica industrial (2º ciclo). Ainda em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), que assumiu os cursos de continuidade, aperfeiçoamento e aprendizagem industrial.

Já no Ensino Superior, no Estado Novo, a preocupação prioritária e fundamental era com o regime universitário. Assim, o Decreto-Lei n.421, de 11 de maio de 1938, previu o controle federal na abertura de cursos superiores, visando a estrutura e a qualidade desses ensinos. Criou-se os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, que se diferenciariam dos cursos profissionalizantes. Em 18 de novembro de 1938, pelo Decreto-Lei n. 868, criou-se a Comissão Nacional do Ensino Primário (CNEP), com a finalidade de mudar a política do ensino elementar relegada, até então, aos estados e municípios.

Pelo Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de fevereiro de 1943, houve a reformulação do ensino comercial. Essa reformulação foi dirigida pela Reforma Capanema e permaneceram os dois ciclos anteriormente propostos, ou seja, o primeiro ciclo em quatro anos com o comercial básico e o segundo, em três anos com o comercial técnico, nas modalidades de Comércio e Propaganda, Administração, Contabilidade, Estatística e Secretariado.

Para Mirene Teixeira (1985), no período de 1930 a 1937, predominaram os ideais democrático-liberais, enquanto o período do Estado Novo foi marcado pelo regime autoritário, antiliberal e antidemocrático. A reforma Capanema foi a última medida significativa da política educacional do Estado Novo.

2.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO (1946-1960)

No período 1946-1961, o Brasil passou por relevantes mudanças, de forma que a transição econômica acelerou o processo de industrialização e monopolização da economia. Até o final do governo Vargas, a economia brasileira teve um caráter centralizador pelo Estado, embora promovida com capital estrangeiro. Já o governo Kubitschek foi marcado pela preocupação desenvolvimentista.

Em todo caso, o período que se estende de 1946 a 1961 representa o coroamento do processo de nacionalização da questão educacional, isto é, da transformação da educação em um campo de ação do Estado nacional. Esse processo foi acompanhado pela afirmação, ainda que não absoluta, do ideário educacional renovador. Assim, a Constituição de 1946 estabeleceu a exigência de uma visão orgânica e nacional da educação, a qual será estabelecida na LDBEN de 1961.

Após o fim do Estado Novo, em 1946, o Estado implantou o SENAC ou Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial para atender as demandas no mercado de aprendizagem comercial (XAVIER, M., 1990, p.113). O SENAI e o SENAC vieram consolidar os investimentos educacionais para as classes trabalhadoras.

No período pós-Estado Novo, ainda, efetivaram-se três reformas dentro das mudanças promovidas pelo ministro Capanema: as Leis Orgânicas do Ensino Primário, Normal e Agrícola. Essas medidas entraram em vigor a partir de 1946, reforçando a ideia sobre a continuação político-institucional entre o primeiro governo Vargas e a gestão do general Dutra.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, criada pelo Decreto-Lei n. 8.529, de 1946, visava regulamentar a participação do governo federal nesse nível de ensino. Assim, cabia à Federação a delimitação de programas e diretrizes mínimas e essenciais para o funcionamento do ensino primário, bem como, a administração pelo Estado desse funcionamento. Aos estados caberia a manutenção do ambiente escolar, concursos para o provimento do corpo docente e orientação pedagógica, no ensino público, e a fiscalização dos estabelecimentos, no caso do ensino privado.

O Decreto-Lei n. 8.530, aprovado em 02 de janeiro de 1946, visava o Ensino Normal ou a formação de professores para o ensino primário, com dois ciclos: o primeiro ciclo, em quatro anos, para a formação do regente do ensino primário; e o segundo ciclo, em três anos, para a formação do professor primário. Criou-se um curso complementar, considerado de

especialização para capacitar o administrador escolar. O ensino normal permitia e/ou possibilitava o acesso às Faculdades de Filosofia.

O Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, versava sobre o ensino agrícola e previa a organização dessa modalidade em dois ciclos: o primeiro ciclo voltado para a formação agrícola, aperfeiçoamento e especialização do aluno; e o segundo ciclo preparava o técnico agrícola, em três anos. Havia cursos pedagógicos para a formação dos quadros docentes do ensino agrícola. Nesse período, ainda, foi instituído o curso supletivo (em dois anos), para escolarizar a população analfabeta de jovens e adultos, na rede pública de ensino.

Cury, Horta e Fávero (1996), bem como Oliveira (1996), declaram que a discussão acerca da educação na Constituinte de 1946 esteve centrada no papel do Estado sobre ela. O primeiro questionamento que surgira foi: a quem cabe educar? Os parlamentares formaram duas correntes: uns defendiam o ensino particular como direito individual; outros, o ensino público e gratuito. Em relação às discussões sobre a educação na Constituinte, Oliveira (1996, p.187) afirma que:

[...] privilegiou o debate público-privado, e mais especificamente, o da relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente os nossos principais problemas educacionais e formulasse as diretrizes para sua resolução, postergando-se (sic) tal definição para o momento seguinte, quando da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, que seriam aprovados mais de quinze anos depois de promulgada a Constituição.

A posição vencedora foi à educação como dever da família e do Estado (OLIVEIRA, 1996). Em resumo, Cury, Horta e Fávero (1996, p.16) pontuam que houve, verdadeiramente, “[...] um cruzamento entre a educação como iniciativa particular, seu valor e seus limites, e a educação como concessão do Estado, seu campo de abrangência e aplicabilidade”. A Constituição de 1946 garantia a presença do Estado como fiscalizador de toda a rede escolar privada e pública assegurando o acesso gratuito à escola primária. Nos demais graus de ensino, a gratuidade ficava sujeita a comprovação de falta de recursos por parte do educando ou da família.

Após a Constituinte de 1946 – e a partir das suas discussões sobre a questão educacional – iniciou-se o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que viria a ser aprovada somente em 1961. Na referida Constituinte, pretendia-se imprimir à educação um caráter nacionalista. Segundo Xavier (1990), as primeiras discussões

em torno da LDBEN, no período de 1946 a 1952, relacionavam-se à questão das atribuições, responsabilidades e limites do Estado, tais como a centralização e descentralização do ensino.

De acordo com a Constituição de 1946, cabia ao governo central fixar as diretrizes e bases da educação nacional pela lei promulgada pelo Congresso Nacional. Para cumprir essa exigência, o ministro da Educação constituiu uma comissão com a tarefa de elaborar um anteprojeto. Para integrar essa comissão, convocam-se as lideranças educacionais mais expressivas do país, ficando clara, para composição da comissão, a supremacia dos representantes do movimento renovador em relação àqueles que perfilavam a pedagogia “tradicional”.

O anteprojeto enviado pelo Ministro da Educação do Governo Dutra, Clemente Mariani, privilegiou uma visão descentralizadora, que foi ao encontro do pensamento liberal-democrático da Constituição de 1946 e não deixou de se preocupar com o caráter nacional que deveria ser dado à educação brasileira, prevendo: órgãos normativos, como o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais; a existência de sistemas nacional e estaduais de educação; a realização de exames de Estado para a conclusão de cursos; a implantação de concursos públicos para a contratação de professores; entre outros. Ao mesmo tempo, no entanto, não deixou de enfatizar a autonomia didática e financeira das Universidades e a flexibilização na organização do ensino médio.

Para Oliveira (1996) e para Saviani (1996), a ABE, que congregava os pioneiros de 1932, era a única entidade a ter uma visão orgânica sobre as diretrizes a serem impressas à educação brasileira. Não por acaso, como lembra Saviani (1996), foi de sua autoria o anteprojeto de LDBEN apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 1952, e por esta aceito e discutido, junto com o anteprojeto original. As mudanças implantadas no anteprojeto pelo ministro e o documento enviado à Câmara em 29 de outubro de 1948 privilegiavam a visão descentralizadora. Desse modo, de acordo com Xavier (1990, p.170-171):

A dificuldade em compatibilizar o projeto de descentralização educacional com o projeto pedagógico que postulava a unificação e, portanto, à centralização do sistema em torno de princípios básicos norteadores gerou o discursório doutrinário, repassado de intenções político-partidárias, que culminou na rejeição do primeiro projeto de lei apresentado.

Gustavo Capanema, em parecer apresentado à Comissão Mista de Leis Complementares, em 14 de julho de 1946, argumentou que o projeto seria inconstitucional por ferir a Carta Magna brasileira, arquivando-se, assim, o documento (SAVIANI, 1996). Em

19 de julho de 1951, a Comissão de Educação e Cultura solicitou o desarquivamento do projeto original e em 08 de maio de 1952, a ABE apresentou a nova sugestão do anteprojeto da LDBEN, junto com o projeto original.

Em relação à iniciativa privada, sua expectativa em relação ao projeto era a descentralização e a autonomia dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, permitindo uma participação igualitária entre a iniciativa privada e pública e oportunizando a livre escolha da família com relação à educação dos filhos. A partir desta estimativa, houve a participação de todos os setores da sociedade civil. As afinidades entre os interesses da Igreja Católica e os da iniciativa privada constatavam-se na medida em que havia a:

[...] presença, no projeto, de toda a doutrina educacional da Igreja Católica, fundamentada em várias encíclicas papais. Por meio desta análise, percebe-se que, na verdade, o conceito de liberdade de ensino, que então prevalecia, era o mesmo conceito proposto pelos documentos papais, nos quais ele se limitava, pura e simplesmente, à exclusiva liberdade da Igreja de exercer a ação educativa. Considerando, porém que no Brasil, por lei, ela não podia reivindicar essa exclusividade, então sua bandeira de luta foi à oposição ao monopólio do ensino que, pretensamente, estaria sendo exercido pelo Estado, ou reivindicado pelo projeto primitivo das Diretrizes e Bases. Como esta oposição interessava, também, à iniciativa privada leiga, esta cerrou fileiras (sic) como liberdade que deveria ser concedida a todos de abrir escolas, sem ingerência do Estado, passou a ser a bandeira de luta dos interesses privatistas (ROMANELLI, 1986, p. 177).

Em 29 de maio de 1957, a LDBEN promoveu na Câmara Federal os debates, já com o parecer do relator que fora apresentado ao plenário em 14 de novembro de 1956. Finalmente, para a aprovação final em 20 de dezembro de 1961, apresentou para discussão o substitutivo do deputado udenista Carlos Lacerda, em 26 de novembro de 1958, que visava a questão das escolas públicas e privadas.

A promulgação da primeira LDBEN fecha, de certo modo, a fase da predominância dos ideais renovadores. Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia “tradicional” procuraram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como o fizeram os católicos, sem abrir mão, porém, da doutrina da Igreja. Após a aprovação da LDBEN, ensaia-se a implantação de experiências inovadoras, mas, acelera-se a crise dessa tendência e passa a articular-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista (1961-1969).

Sobre o processo de aprovação da LDBEN, Xavier (1990) chama a atenção para os embates situados no ponto de convergência da centralização e descentralização da educação brasileira. A autora enfatiza a redefinição das funções do Estado na sociedade brasileira e suas

relações com a iniciativa privada. A sociedade, no entanto, como aponta Xavier (1990, p.171), pleiteava a presença do Estado e de seus recursos para o uso e usufruto da iniciativa privada, inclusive, o capital internacional:

Se numa primeira fase, predominava a preocupação em resgatar a plena hegemonia dos grupos dominantes, através da recuperação da direção política do país, e isso induzira à defesa generalizada do princípio descentralizador, uma vez garantida a “democratização” da máquina estatal, cuidava-se de mantê-la na função de provedora dos recursos necessários ao exercício das “liberdades democráticas”.

Todos esses embates aprofundaram-se a partir da segunda metade dos anos 1950 e na década de 1960. Já a partir do governo JK, aprofundou-se a discussão sobre a educação e o desenvolvimento. O nacional-desenvolvimentismo se pautou em dois parâmetros: uma primeira postura que articulava a educação e consciência nacional, preocupada com a contribuição da escola para as transformações político-sociais do país, em direção a um Brasil mais igualitário e justo. Fruto desta preocupação foi a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, em julho de 1955, durante o governo Café Filho. Essa primeira posição foi assumida, brevemente, como organizadora das iniciativas governamentais em 1962-63, quando o governo federal incentivou e apoiou financeiramente algumas experiências na área da educação popular.

A segunda postura relacionava à relação entre a educação nacional e a formação de recursos humanos para as tarefas de industrialização, modernização da agricultura e ampliação dos serviços e esteve presente nos planos de governo de JK, como aparecia em suas justificativas para investimentos mais substanciais na expansão do ensino no Brasil, a partir de 1955. Essa segunda posição tornou-se hegemônica e fortaleceu-se na década de 1970, com a presença da teoria do capital humano, pensando a educação como investimento produtivo para o país, na perspectiva de formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia nacional (FÁVERO, 1996).

Enquanto se desenvolviam essas discussões em torno da Constituinte e da LDBEN, a consolidação das bases educacionais se estabilizava, fortalecendo as atividades do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1937 e que teve papel fundamental no campo educacional brasileiro, contando em sua direção com a presença de educadores de renome, como Anísio Teixeira, que dirigiu a entidade entre 1951 e 1964.

Como aponta Nunes (1999, p. 57):

Como diretor do INEP, Anísio Teixeira instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Além disso, foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Salvador, São Paulo e Porto Alegre que realizavam diversos trabalhos articulados com as universidades dessas cidades e com a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, no caso específico de Salvador.

Deve-se ressaltar que por convite de Anísio Teixeira, então diretor do CBPE (1955-1964), Fernando de Azevedo assumiu o cargo de diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), entre os anos de 1956-1961. A instituição do Centro Regional de São Paulo deu-se em decorrência de um convênio firmado entre o Ministério da Educação, por meio do INEP, e a Reitoria da Universidade de São Paulo (USP), no qual ficava estabelecida a parceria de cooperação científica e entre profissionais ligados aos departamentos de Sociologia, Pedagogia e Estatística, com o objetivo de atuarem no processo de trabalho de organização e planejamento do instituto de pesquisas educacionais da capital paulista (XAVIER, 1999).

Em discurso proferido na inauguração do CRPE-SP, no ano de 1956, Fernando de Azevedo expressava sua satisfação quanto à concretização de um empreendimento dessas dimensões e a iniciativa de realização de atividades de pesquisa dedicadas ao campo educacional, dizendo que o centro de pesquisas deveria atuar incentivando e “lançando mão das ciências [...] para traçar diretrizes seguras à reconstrução educacional brasileira”. Azevedo apregoava, desse modo, a confiança que depositava na relação intrínseca entre a sociedade e a educação, entre os campos da educação e as ciências sociais, e, assim, entre as pesquisas sociais e os projetos educacionais. Nesse sentido, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) eram concebidos por Fernando de Azevedo como a “[...] transição de uma política empírica de educação para uma política científica, realista e racional” (AZEVEDO, 1956, p. 5-6).

Conforme indicam as palavras de Anísio Teixeira em carta enviada para Fernando de Azevedo, em 20 de junho de 1955, o CRPE-SP assumia uma centralidade, e um aspecto singular em relação aos demais centros regionais, pois até antes da aceitação dos planos de instituição do CBPE, o Centro de São Paulo já é considerado o “núcleo principal” do projeto nacional. A dimensão desta aposta foi expressa por Teixeira para Azevedo nos seguintes termos:

[...] O prof. Charles Wagley está conosco agora e com ele espero desenvolver os planos do Centro Nacional. Não sabendo se V. já tem a cópia

do programa que o professor Otto Klineberg esboçou, também o envio junto com este. É um esboço dos objetivos e organização do Centro daqui, de que o Centro de S. Paulo é o núcleo principal. (VIDAL, 2000, p. 53).

O CRPE-SP, cujo planejamento, execução e consolidação nos primeiros anos foi obra da administração de Fernando de Azevedo, como primeiro diretor, constitui-se em um centro de pesquisas amplo e fecundo nas áreas de Ciências Humanas e Sociais em educação, sobretudo, nos campos da sociologia e sociologia educacional. E, segundo afirma Gouvêa (1999, p.10), o centro de pesquisas sob responsabilidade de Azevedo “foi o centro de ‘demonstração’ nacional e internacional da execução de pesquisas de caráter sociológico” e de suma importância na organização de cursos com o intuito de formar de especialistas na área da educação para a América Latina.

Além dos empreendimentos contidos na implantação do CBPE e dos CRPEs, nesse mesmo momento, o INEP patrocinava cursos de formação e capacitação nas áreas de gestão e coordenação educacional. Nesse momento houve a consolidação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, em 1951, se transformou em órgão permanente de assessoramento educacional do Ministério da Educação e Saúde. Em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (RIBEIRO, 1986).

No aspecto organizacional, a Constituição de 1946 implantou definitivamente o Fundo Nacional do Ensino Primário e, em 1954, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), durante o governo Dutra.

Apesar de todos esses avanços no setor educacional, Ribeiro (2003, p 137), ao examinar os percentuais orçamentários aplicados pelos governos federal, estaduais e municipais, na educação, afirma:

[...] o aumento de verbas, mesmo em termos percentuais, tendo-se por base 1945-1955, é o acontecimento constante e mais significativo quanto à União e aos municípios. Mas, não chega a ser em tal grau que indique condições financeiras absolutamente diferentes na tarefa de organização nacional da educação.

Em 1959, os defensores da escola pública lançaram o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados” assinado por 185 educadores e intelectuais entre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. Esse Manifesto foi elaborado e redigido por Fernando de Azevedo num momento histórico em que a industrialização já contava com bases mais consolidadas e havia uma maior complexificação e diversificação do mundo da produção e do trabalho, além de uma ampliação dos limites de ação e participação política da sociedade civil na defesa dos

interesses das classes em luta – frutos estes do processo de constituição de uma sociedade democrático-burguesa e do projeto nacional-desenvolvimentista – isto é, um panorama histórico-social bem diferente ao do Manifesto de 1932.

Na década de 1950, as questões educacionais ganharam novo destaque, sendo retomadas pelos pioneiros e um novo grupo de intelectuais que se engajara na defesa da importância da escola pública e, ao mesmo tempo, manifestava suas preocupações em torno do descompasso entre o avanço do sistema educacional no Brasil, no que dizia respeito a uma política considerável e a ordem social em estabilização.

Mesmo com uma forte expansão da rede de estabelecimentos públicos de ensino, os problemas educacionais se mostravam como graves fatores de desagregação social, apresentando um quadro débil frente às necessidades e exigências do cenário econômico e sociopolítico. Além dos questionamentos envoltos por essa visão do problema educacional, o debate sobre o ensino público *versus* ensino privado, no bojo das disputas sobre a aprovação no Congresso Nacional da LDBEN, permeava a reflexão dos educadores mais uma vez convocados.

Há, tanto no Manifesto de 1959 como no de 1932, preocupações científicas relacionadas ao estabelecimento das diretrizes e bases para constituição de um sistema público de educação no Brasil. No documento de 1932, tal preocupação teve um caráter pedagógico-didático fundado na ruptura com a concepção pedagógica “tradicional”, com o propósito de dar nova orientação (novos rumos) ao processo de formação escolar em todos os seus níveis e em sua dimensão sociopolítica, estabelecendo as bases dos novos fins da educação nacional. Já no texto de 1959, a ruptura não se dá do ponto de vista de uma proposta político-pedagógica muito diferenciada, mas em relação ao retardamento e ineficácia que eram produtos acumulados desde a publicação do manifesto dos anos 1930.

O sentido do *discurso científico* que transpassa o Manifesto publicado no final dos anos 1950 teve, assim, como peculiaridade, a reafirmação da necessidade de fundamentação científica no processo de definição dos fins da educação e na superação dos problemas educacionais, tecendo críticas, sobretudo, às fragilidades e desvirtuamentos da rede de ensino já constituída, mas que, mesmo assim, deveria ser defendida diante dos ataques dos defensores da rede privada de ensino. Desse modo, as preocupações do Manifesto de 1959 em relação ao caráter científico do discurso remetem menos ao campo pedagógico e bem mais às

questões que envolviam a administração e a organização do sistema público de educação escolar²⁰.

Ainda em 1959, a presença marcante da escola privada estava no ensino primário, pois estas últimas eram quase o dobro das escolas registradas no ensino público. Em 1960, surgiram as primeiras iniciativas de educação popular, voltada para o atendimento à população adulta como o Movimento da Educação Popular, liderado por Paulo Freire, cuja proposta foi adotada por inúmeros países da América Latina e da África e o Movimento de Educação de Base, iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Já em 1961, foi aprovada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases, que garantia o direito à educação em todos os níveis, bem como a criação do Conselho Federal de Educação, em 1962, fixando os currículos mínimos e garantindo a autonomia para as universidades.

Em suma, as discussões, propostas, iniciativas, medidas e planos que constituíram a proposta de LDBEN não partiram do zero nem ocorreram no vazio. Antes, ela representou, até certo ponto, um avanço em termos de regulamentação da educação nacional ao estabelecer uma visão orgânica da questão educacional. Até então, os grandes esforços e avanços haviam ocorrido tendo por base reformas e regulamentações parciais. Com a promulgação da LDBEN, em 1961, tem-se uma regulamentação orgânica e geral.

Procurou-se apontar neste capítulo os elementos gerais do momento histórico da produção azevediana. Tendo em vista tratar-se de um período de grandes transformações, a questão educacional não deixou de estar no centro dos debates. Após esta contextualização, serão analisadas, no capítulo seguinte, as posições e concepções sociológicas e educacionais de Fernando de Azevedo no que se refere as funções sociais da educação e da escola.

²⁰ Para uma apresentação mais pormenorizada do Manifesto de 1959, cf. Saviani (2007).

CAPÍTULO III

AS FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

NA CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE FERNANDO DE AZEVEDO

Neste capítulo aborda-se diretamente o pensamento de Fernando de Azevedo. Após a contextualização mais ampla sobre o processo de desenvolvimento capitalista em curso no país (1930-1960) e, depois, de uma discussão sobre as políticas educacionais do mesmo período, o pensamento azevediano aparecerá como uma visão específica sobre aqueles processos, focando, mormente, na natureza sociológica da educação e no papel da escola na sociedade moderna.

Na primeira parte do capítulo, será analisada a concepção azevediana de educação e seus fundamentos sociológicos. Na segunda parte, a escola ocupa o centro das atenções, dada sua relevância no processo de desenvolvimento.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO SOCIAL: A NATUREZA SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL GERAL

Para Fernando de Azevedo, a explicação da origem de um fenômeno social como o da educação passa pelo reconhecimento de que ela é uma necessidade eminentemente humana. Apesar do reconhecimento de que os seres humanos possuem características individuais de caráter hereditário, essa carga pode e deve ser aperfeiçoada pelo cultivo e orientação social que a educação deve proporcionar. Tal consideração foi feita, na primeira página do primeiro capítulo do livro “Sociologia Educacional”, visando destacar o fato de que apesar do homem, assim “como seus vizinhos na escala zoológica”, ser provido de um sistema nervoso e sensório-motor complexo, ele se distingue dos demais seres vivos pela capacidade surpreendente que seu sistema nervoso possui de se desenvolver e condicionar os aperfeiçoamentos da vida mental. Esta capacidade inata/hereditária de aperfeiçoamento mental, isto é, a inteligência, é própria dos seres humanos e variável entre os indivíduos, com graus e tipos diversos, mas é, sobretudo, suscetível de desenvolvimento e adaptação via educação. Essa capacidade possibilita algo inerente ao ser humano, ou seja, a interação mental entre os homens, o que os caracteriza como “animais sociais”.

Mais do que apenas um “ser vivo”, o homem é, desse modo, portador de habilidades que o separam significativamente da esfera puramente biológica, ou seja, o fato de ter

“consciência” o faz detentor não apenas de uma individualidade biológica, mas, do mesmo modo, de uma individualidade social. Esta última só por abstração pode ser apreendida e separada “[...] do meio cósmico físico e natural, em função do qual se constitui e se desenvolve e de que se torna, por sua vez, um componente” (AZEVEDO, 1954, p.41). Como se pode observar, Azevedo nas primeiras linhas de sua obra dedicada a análise sociológica da educação²¹, procurou demonstrar a existência no homem de um “patrimônio hereditário” individual e natural que conteria em germe tendências e possibilidades desde seu nascimento. Estas potencialidades, de caráter social, exigem para o desenvolvimento dos indivíduos o estabelecimento de vínculos de solidariedade, que não se colocam para os demais seres vivos, nem mesmo para aqueles que se organizam em “sociedades”, animais gregários, pois estes não possuem as mesmas predisposições mentais que os seres humanos e nem mesmo uma individualidade social.

A aprendizagem ou treinamento progressivo, como o faz notar Durkheim com exatidão, ‘facilita o jogo das aptidões naturais, mas não cria nada’. No homem, ao contrário, é tão rudimentar o que chamamos ‘instinto’ como nos outros animais o que denominamos inteligência e que não lhe serve para realizar espontaneamente os atos mais individuais. A hereditariedade transmite os mecanismos instintivos que asseguram a vida orgânica e, nos animais que vivem em sociedade, uma vida social muito simples; mas ‘não chega a transmitir as aptidões de toda ordem que supõe a vida social e que são complexas demais para poderem materializar-se sob a forma de predisposições orgânicas’. A palavra, o poder de fabricar instrumentos e a capacidade de organização social, que parece derivada da linguagem e da técnica, são as três características que diferenciam os homens dos outros animais [...] o comportamento dos homens obedece a poucos instintos e se baseia mais na cultura e a transmissão dos atributos específicos que distinguem o homem, se faz por uma via que é social, como sociais são eles: essa via é a da educação, privilégio exclusivo da espécie humana. (AZEVEDO, 1954, p. 71-72).

Este trecho demonstra a necessidade de Azevedo de destacar que, por mais que o aspecto biológico da natureza humana exista e faça parte da constituição dos seres humanos enquanto individualidade orgânica, somente pelas experiências transmitidas pela vida social é que os mesmos adquirem individualidades sociais, ou seja, é pela via social da educação, transmissão da cultura, das formas de agir, pensar e sentir de determinado grupo ou civilização, que os seres humanos se tornam homens em sentido amplo. Este privilégio proporcionado pela via educacional não pode ser atribuído a nenhuma outra espécie de seres vivos, pois nem mesmo os animais que demonstram a capacidade de aprender, como os

²¹ Não é objetivo deste capítulo tecer em minúcias todos os aspectos e temas tratados nos capítulos da obra “Sociologia Educacional”, nem mesmo os de outras obras, mas buscar sintetizar as ideias, concepções e definições dos conceitos que são tema deste capítulo.

símios, por exemplo, conseguem desenvolver as três características atribuídas ao homem (linguagem, trabalho e organização social).

As normas fixas, a que obedecem os animais gregários para viverem em conjunto, estão predeterminadas na sua constituição orgânica, e se transmitem de geração em geração por via hereditária biológica, ao passo que as normas que regem a vida dos grupos humanos, - normas sociais, objetivas e exteriores aos indivíduos, transmitem-se por via social, externa. A língua, a moral, a religião, as ciências, tudo que integra a cultura de um grupo, é produto social, obra coletiva, e o seu conjunto é o que forma o “ser social”; constituir e organizar esse ser em cada um de nós, ensina Durkheim, tal é o objetivo preciso da educação. Esse ser social não se encontra acabado na constituição primitiva do homem, que não seria senão um animal sem a civilização. [...] A sociedade desempenha o papel de um mecanismo de transmissão que supõe a manutenção da sociedade como um todo. (AZEVEDO, 1954, p. 72).

Ao destacar tais aspectos, Fernando de Azevedo pretendia demonstrar que o patrimônio hereditário individual, germe presente em todos os seres humanos, em toda sua diversidade de tipos e graus, é desenvolvido pela sociedade uma vez que só ela pode “[...] pela educação, fazer do ser humano ‘um homem’, não somente estimulando, despertando e dirigindo, mas modificando o que nele existe em germe ou potencial, de acordo com necessidades, valores e ideais de vida de cada grupo” (AZEVEDO, 1954, p.72).

Pode-se ver que, para Azevedo, o processo de constituição da inteligência, germinal nos seres humanos, isto é, as maneiras de pensar e agir pré-formadas na herança hereditária individual, pode e deve ser aperfeiçoado pela ação educativa da sociedade, que orienta o processo de formação do ser social. Tal lógica de raciocínio evidencia que em sua concepção sociológica educacional, pautada na sociologia durkheimiana, a causa mais geral da natureza sociológica do fenômeno educativo está na própria natureza humana, uma vez que esta necessita do processo de socialização para a formação física, intelectual e moral dos indivíduos. Assim, Fernando de Azevedo (1954, p.72-73) define o fenômeno da educação, em termos da sociologia de Durkheim, e destaca sua importância e distinção em relação aos demais fatos sociais, ao ressaltar que

A educação é, como se vê, um fenômeno eminentemente social, tanto por suas origens como por suas funções, e apresenta os dois caracteres dos fatos sociais: a objetividade e o poder coercitivo. É uma realidade social suscetível de observação, e, portanto, de tratamento científico. Mas o fenômeno da educação que se dá em todos os grupos sociais, se distingue dos outros fenômenos sociais por sua função específica que consiste num processo de transmissão das tradições ou da cultura de um grupo, de uma geração a outra. Se considerarmos a sociedade sob os três pontos de vista pelos quais pode ser encarada: a) a unidade social; b) a continuidade social e c) a

evolução social, podemos, com Alfredo Poviña, apreciar o fenômeno da educação em relação a cada um desses fatores fundamentais. Pois, se a educação tem por objeto, como ensinava Durkheim, ‘desenvolver certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que o indivíduo se destina’, é por ela que a sociedade procura realizar a sua unidade social, pelo jogo desses dois processos de homogeneização e diferenciação, que, no fundo, importam num processo de assimilação à sociedade geral, no seu conjunto, e às sociedades secundárias ou especiais (grupos profissionais, classes) que se formam, no interior das sociedades, pela lei da divisão do trabalho.

É interessante notar como num trecho relativamente pequeno Azevedo foi capaz de sintetizar a concepção sociológica do fenômeno da educação, relacionando-a com a teoria sociológica mais ampla de Durkheim, iniciando com a conceituação do fato social presente na obra “As Regras do Método Sociológico” (DURKHEIM, 1978); passando pela definição sociológica de educação presente em “Educação e Sociologia” (DURKHEIM, 1967) e relacionando a educação com o processo de diferenciação social que marca a obra “Da Divisão do Trabalho Social” (DURKHEIM, 2004), evidenciando, nesse sentido, a existência de uma continuidade entre o estudo de um fenômeno específico e sua relação como a ciência social ou sociologia, no sentido de sociologia geral.

Além dessa explicação do fenômeno da educação enquanto inquestionavelmente social, por suas origens e funções, Fernando de Azevedo procurava destacar que a lógica societal do processo de “homogeneização e diferenciação” que se dá na constituição da “unidade social” é normal e saudável ao bom desenvolvimento e reprodução das sociedades. Assim, para Azevedo, as sociedades em que o processo de divisão social do trabalho se encontra consolidado ou em fase de consolidação, procuram diversificar os indivíduos a partir de uma obra de “uniformização”, isto é, pela educação. Sendo esta a principal promotora do movimento de transmissão da experiência social, que garante a continuidade da existência de toda sociedade, estabelece do mesmo modo a “continuidade social”, ou seja, a estabilidade da unidade social no tempo histórico. É em função da educação que os homens podem assimilar o conjunto de conhecimentos e valores (intelectuais, científicos, técnicos, estéticos, religiosos, etc.) acumulados pelas gerações que os antecederam como “obra da solidariedade no tempo” (AZEVEDO, 1954, p. 73).

Há outro aspecto da função social da educação, destacado por Fernando de Azevedo, e que amplia o sentido de educação compartilhado como algo não contraditório em relação ao pensamento de Durkheim. Trata-se do fato de que, por mais que a educação tenha antes de tudo um caráter conservador, no sentido de que por sua própria natureza a educação busque perpetuar um conjunto de hábitos (modos de agir, pensar e sentir) que constituem a marca

distintiva de cada sociedade e fundamentam a unidade social, e que atue como instrumento de adaptação dos indivíduos, ela não pode ser encarada, em relação ao processo de “evolução social”, apenas como um agente passivo que reflete o “progresso social”, mas como elemento ativo e fator importante desse movimento na medida em que pode ser instrumento nas “transformações coletivas” (AZEVEDO, 1954, p.73).

Nesse sentido, como já enfatizado anteriormente, as sociedades procuram, por meio da educação e seu processo socializador, elaborar e reelaborar os mecanismos de reprodução e manutenção das relações sociais e de organização e controle das novas formas sociais em sua totalidade. O processo da ação educativa deve, dessa forma, constituir nos indivíduos o ser social como elo entre as várias gerações de cada sociedade. Assim, para que a transmissão das representações e valores se realize entre gerações de indivíduos em posições diferentes, isto é, a geração de adultos e a “nova geração” (jovens), é necessário um processo de socialização metódico que se dá “[...] mediante uma ‘pressão’ dos adultos e uma ‘resistência’ dos, jovens, cuja relação nem sempre é igual e é sempre variável conforme a ‘distância social’ que separa as gerações”, o que caracteriza um movimento dinâmico de estabilidade e mudança (AZEVEDO, 1954, p. 74).

No sentido de demonstrar a concomitância entre os processos de estabilidade e mudança no movimento dinâmico que se estabelece no jogo de transmissão da cultura (educação) das gerações, Fernando de Azevedo procurava demonstrar a inseparabilidade dos termos “transmissão” e “reconstrução” na definição da educação em sentido sociológico. Esse esforço representa um exercício teórico-metodológico de superar a tendência de se opor as concepções educacionais de Émile Durkheim e John Dewey, como conservadora e renovadora, respectivamente. Aqui se apresenta uma questão interessante para o entendimento da obra azevediana: apesar de Azevedo se considerar continuador da obra sociológica de Durkheim em matéria de educação (AZEVEDO, 1954), as menções ao pensamento (citações nominais e literais) de Dewey são recorrentes tanto sobre aspectos educacionais (reconstrução educacional e filosófica) e políticos (opinião pública, vida e reconstrução democrática) em seus escritos (AZEVEDO, 1953, 1954, 1958a). De fato, elas caracterizam mais uma concessão intelectual em relação ao movimento renovador do que uma adesão intelectual do ponto de vista teórico-metodológico à perspectiva de Dewey. Quanto a questão das concepções/termos utilizados por Durkheim (transmissão) e Dewey (reconstrução) como postos ou irreduzíveis, Fernando de Azevedo (1954, p. 76) assevera que

Seja, pois, por meio de uma relação social pedagógica pura ou derivada, seja

mediante uma ação difusa e assistemática do meio (educação não formal) ou por uma ação intencional e organizada (instituições especiais, como a escola), a educação é sempre esse processo de transmissão cultural de uma geração a outra, das gerações adultas às gerações jovens. Mas, esse processo de transmissão de ideias e representações, não se faz, como ficou dito, nem sem “pressão” dos adultos nem sem “reação dos jovens; é um processo social, essencialmente vivo e dinâmico. Não se realiza “mecanicamente”, mas através de resistências e conflitos, por meio dos quais as gerações novas que sofrem a ação das gerações adultas, reagem sobre elas. As formas de experiências social “transmitidas” por uma geração que é depositária do patrimônio espiritual e material do grupo, não são recebidas tais quais, mas “reconstruídas” pela geração que as modifica, para integrá-las num patrimônio, lenta mas constantemente renovado através das gerações. É por isto que, como observa John Dewey, “uma sociedade humana está sempre começando de novo, sempre em processo de renovação e perdura só por causa da renovação. As alterações de uma língua, por exemplo, nunca foram intencionais e precisas. As pessoas sempre pretenderam reproduzir a palavra que ouviram a seus pais e supuseram que a conseguiam. Este fato pode servir de símbolo da reconstrução operada nos hábitos, por causa do fato de que podem transmitir-se e fazer-se perdurar só por meio das imperfeitas atividades do jovem ou mercê do contato das pessoas que têm hábitos diferentes. Em sua maior parte, essa alteração contínua foi inconsciente e impremeditada. A atividade do imaturo não desenvolvida, logrou modificar, acidental e sub-repticiamente, a atividade organizada do adulto”. Não há, portanto, quando Durkheim fala em “transmissão” e Dewey em “reconstrução” da experiência social, dois conceitos postos ou irreduzíveis: transmissão e reconstrução são dois tempos ou dois aspectos do mesmo fenômeno de educação que se processa entre duas gerações, uma das quais, a dos adultos, exerce uma ação para “transmitir” as formas de experiência social, e a outra, a dos jovens, reage pela sua plasticidade, ao recebê-las, modificando-as e reconstruindo-as.

Deve-se ressaltar que essa parece ser uma resposta azevediana a tendência de encarar a interpretação sociológica da educação de Durkheim como incapaz de responder as necessidades de compreensão dos problemas educacionais contemporâneos por ser encarada como conservadora, pois está não estaria em contradição com as concepções novas ou progressivas do pensamento deweyano. É interessante notar como a citação de Dewey é feita para reafirmar a validade da interpretação de Durkheim do fenômeno educativo, ou seja, a todo momento Azevedo reitera a concepção, ou melhor, a definição durkheimiana da educação como a ação exercida pela gerações adultas sobre as novas geração com o objetivo de constituir o “ser social”, o ideal de homem e humanidade, por meio da transmissão social/cultural de um conjunto de hábitos/experiências sociais, heranças intelectuais, morais e materiais, por meio dos quais as sociedade reproduzem suas condições de existência e se modificam conforme as necessidades que se colocam continuamente ao conjunto das relações sociais, materiais e imateriais, no tempo e no espaço. Dessa forma, as ideias de Dewey aparentemente opostas em algumas de suas colocações quanto à reconstrução e experiências

sociais em relação as concepções durkheimianas de socialização e transmissão, que dão maior ênfase na constituição do ser social e na reprodução social (embora não neguem as mudanças, uma vez que essas são uma condição da própria reprodução nas sociedades complexas), são reconvertidas como parte do processo geral de educação, mas em conformidade com a predominância da definição de Durkheim de educação. Assim, as concessões intelectuais feitas por Azevedo às ideias e concepções filosófico-educacionais deweyanas parecem reforçar, em grande parte, as ideias e concepções sociológico-educacionais durkheimianas das quais se considera herdeiro e continuador.

Voltando as questões da definição do fenômeno e dos fatos educacionais, Azevedo procura ressaltar que a educação, enquanto um processo social geral, que se dá de forma organizada ou difusa, está presente em todas as sociedades, sejam elas “primitivas ou civilizadas”, independentemente da complexidade estrutural ou nível de civilização. Estas, por sua vez, possuem todo um conjunto de hábitos, ideias, sentimentos e práticas, ou seja, um determinado “ideal social” de vida, uma concepção de “homem” que elas buscam realizar. Diante de cada nova geração, as sociedades, indistintamente, agem de modo igual, isto é, procuram por múltiplos meios, assimilar, adaptar estas ao “meio social” e transmitir-lhes os bens culturais, em todas as suas formas, acumulados pelas gerações que as antecederam (AZEVEDO, 1954, p. 76). Esse movimento permite às sociedades conservarem-se pela transmissão do patrimônio social, que é continuamente engrandecido e modificado, por meio de um conjunto de mecanismos assistemáticos (inintencionais) ou sistemáticos (intencionais) que se impõem aos indivíduos, a transferência de uma geração para outra dos valores e representações que dão forma ao ideal social. Como observa Fernando de Azevedo (1954, p. 76-77)

[...] Podem variar, - e efetivamente variam de sociedade para sociedade, e de uma época para outra, no interior do mesmo grupo, os valores e as representações que constituem o conteúdo dessa transmissão, os tipos de agentes sociais (mestres, apóstolos, professores e educadores) e as instituições, por meio das quais se opera a transmissão. Mas o processo que assegura a continuidade e o desenvolvimento da sociedade, pela transmissão do patrimônio social, é a “educação”. A educação, porém, nem mesmo nas sociedades extremamente complexas e altamente evoluídas, se realiza somente, nem sobretudo pelas instituições especializadas, que são as escolas, ainda que coordenadas e subordinadas, na variedade de seus graus e de seus fins, num sistema de organização. Assim, ainda nos povos primitivos, em que não existe nenhuma estrutura escolar ou que não chegaram a organizar nenhum “sistema” de transmissão, [...] dá-se o fenômeno da educação, que se realiza, de maneira difusa mas eficaz, por toda espécie de meios, destinados a tornar homogêneas as camadas montantes da população em relação as camadas dominantes, “porque são estas, lembra Mauss, que dotam

verdadeiramente os jovens membros da sociedade de tudo o que os qualifica como homens”.

Assim a educação, é reafirmada por Azevedo em sua natureza sociológica enquanto fenômeno geral das sociedades, uma vez que ela é necessária, independentemente das formas que assume (formal ou informal), para que a ação educativa, socialização metódica das novas gerações, seja capaz de perpetuar e reforçar os laços de solidariedade social, estabelecendo a homogeneidade e as similitudes essenciais que requerem a vida coletiva. Ao mesmo tempo em que procura fixar as bases de determinada unidade, a educação deve assegurar certa diversidade, na mediata em que a cooperação seria impraticável e que ela mesma necessita de diversidade e especialização. Outro ponto destacado por Fernando de Azevedo é o de que esses aspectos reafirmam o caráter geral e social que vivifica toda a educação, fazendo-a ser entendida como “uma realidade social” que tem variações no tempo e no espaço, e assume formas singulares nessa marcha, repercutindo sempre a gama de valores de uma sociedade, possibilitando o conhecimento da estrutura social pelo conhecimento de sua educação.

[...] O trabalho a que se entrega uma sociedade para formar seus filhos, constitui, nas expressões de Fauconnet, “o mais seguro teste de sua concepção de vida; e o ideal que os adultos trazem consigo e se esforçam por transmitir às gerações jovens, nunca será talvez mais fácil apreendê-lo do que quando se assiste à sua transmissão”. Se cada povo tem suas características especiais e necessidades próprias, se a sua organização social, econômica, política e religiosa, se transforma e, com ela, a sua cultura material e espiritual, a educação, que é a transmissão dessa cultura e se processa num determinado quadro de instituições, tem de necessariamente variar em consequência, nos seus ideais, na sua estrutura e nos seus processos, com os graus diferentes de evolução social e os diversos tipos de civilização (AZEVEDO, 1954, p. 77).

Mais uma vez, Azevedo reforça a definição do processo educativo que sustenta, ressaltando que a educação enquanto processo social geral reflete as mudanças que se dão no conjunto da organização social, uma vez que as transformações na estrutura social, ao implicarem em variações nas relações sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, atingem circunstancialmente o “ideal social de vidas”, as concepções de “homem” e “humanidade” e consequentemente as relações educacionais e seus fins.

Fernando de Azevedo reconhece o fenômeno da educação como geral e inscrito na gênese de toda sociedade. Sendo assim, um fenômeno de natureza sociológica por excelência, e responsável pela transmissão do hábitos, valores e ideias da coletividade, como meio capaz de perpetuar e reproduzir as formas de agir, pensar e sentir de uma geração à outra. Além disso, Azevedo destaca que a plasticidade é uma característica que marca o fenômeno

educacional, pois da mesma forma que a sociedade é capaz de integrar as mudanças materiais e espirituais ao processo de transmissão da cultura, a educação, enquanto parte desse processo, assimila tais alterações na ordem social com vistas a garantir as condições necessárias ao processo de transmissão, ou seja, de formação dos homens conforme os ideais que a sociedade reclama.

Ao caminhar na tentativa de defesa de uma concepção sociológica da educação como um processo social geral, as observações e concepções azevedianas buscavam defender as proposições de Durkheim, entrelaçando-as com contribuições que os avanços das ciências sociais traziam para o entendimento dos sistemas e relações sociais para, mais uma vez, justificar as mesmas como válidas. Nesse sentido, procurando ressaltar a amplitude do fenômeno educativo na relação entre educação e sociedade, Azevedo (1954, p. 83-84) aponta que:

A concepção sociológica da natureza da educação, para quem está habituado a observar a realidade, “impõe-se com a força de uma evidência”, nas expressões de Fauconnet que, depois de lhes assinalar a natureza sociológica, procura mostrar, apoiado em Durkheim, em que consistem os fatos educacionais, em sua essência, ou ao menos quais os indícios pelos quais os reconhecemos e se distinguem nitidamente dos outros fenômenos sociais. Em todos os grupos humanos, como vimos, dá-se o fenômeno da educação pelo qual a sociedade transmite a sua cultura de uma geração a outra e prepara, através da formação das gerações jovens, as condições essenciais de sua própria existência. Mas, como geralmente, em parte devido ao extraordinário desenvolvimento das instituições escolares, nas sociedades modernas, há certa tendência a identificar erradamente “educação” e “escola”, como se somente ou sobretudo pela escola se realizasse esse processo de transmissão, é de todo ponto útil tornar bem claro que essa transmissão se processa por uma grande diversidade de meios e se acha perfeitamente assegurada antes de se concentrar em formas institucionais específicas. Ora, a educação é feita não somente pelos pais e pelos mestres, mas ainda pelos adultos em geral, que cercam as crianças e os adolescentes (pois são as gerações adultas que exercem ação sobre as gerações jovens), e pelos quais companheiros mais velhos, já “iniciados” na vida dos adultos; e não somente na família e na escola, mas na igreja e na oficina, na caserna e no teatro, e por todos os meios de transmissão de ideias e de sugestões, pela palavra, pela imagem e pelo exemplo. No sentido mais geral, segundo a definiu Dewey, a educação é realmente “a soma total dos processos por meio dos quais uma comunidade ou grupo social, pequeno ou grande, transmite seu poder adquirido e seus propósitos, com o objetivo de assegurar sua própria existência contínua e seu desenvolvimento”.

Mais uma vez, Durkheim e Dewey aparecem numa mesma sequência de texto em sentido de complementaridade, pois até mesmo o uso do termo “transmite” sugere uma semelhança na compreensão do processo e da ação educativos, a ideia da educação como processo “total” por meio do qual a sociedade (comunidade/grupo social) assegura sua

perpetuação e ampliação, reforça a similitude de ideias. As concepções se infundem e justificam a necessidade de um entendimento amplo do fenômeno educativo, mas com intuito maior de demonstrar que a educação é permeada por uma pluralidade de forças que concorrem para a organização e movimento das sociedades. O entendimento da educação como um “todo” leva a necessidade de aproximação da compreensão dos “fatos educacionais” como parte de uma totalidade maior, isto é, da “totalidade cultural” da qual as instituições escolares e sistemas educacionais são parte.

Assim, pois, quando falamos em “fatos educacionais”, não se pode concluir sempre que tratamos de instituições ou sistemas de educação; pois, como observa Durkheim a respeito da religião, um sistema pedagógico é também um todo de fenômenos educacionais, e o todo não pode ser definido senão depois suas partes. Aliás, se há uma multidão de manifestações religiosas que não se ligam a nenhuma religião propriamente dita, há também um grande número de manifestações, relações e práticas pedagógicas que não estão integradas em nenhum sistema determinado. É preciso distinguir “fatos pedagógicos” e sistemas propriamente ditos que são fatos institucionalizados. A criança, conforme diz Durkheim – e tomada a expressão como uma simples analogia, – é “órgão” a desenvolver para um “organismo”, – a sociedade, que trabalha, pelo complexo de suas instituições e de suas forças, na formação e adaptação do indivíduo às condições de exigência da vida do grupo. A educação, portanto, é um processo social de que não é possível ter uma compreensão bastante nítida se não procuramos observá-lo na multiplicidade e diversidade dessas forças e instituições que concorrem ao desenvolvimento das sociedades. Só por abstração é que podemos isolá-lo do sistema de relações e instituições sociais e, ainda quando a educação adquire uma forma mais definida ou uma estrutura (escola, sistemas escolares), não é possível compreender o sistema pedagógico, senão colocando em seu lugar, no conjunto do sistema social em que se organizou e a que serve, como uma das instituições destinadas a assegurar a sua unidade, o seu equilíbrio e o seu desenvolvimento. Todo povo tem seu sistema cultural; e, como existe uma unidade em cada cultura, esta deve ser estudada como um “todo”, e a educação, parte integrante desse todo, uma das manifestações dessa cultura, – e uma das mais importantes porque se destina a preservá-la e a perpetuá-la, – não pode ser compreendida, “fora da totalidade cultural de que faz parte”, como um fenômeno isolado. (AZEVEDO, 1954, p. 84).

Ao evidenciar a proximidade e a indissociabilidade dos fatos pedagógicos da totalidade em que se dá a cultura de uma sociedade, Fernando de Azevedo aproxima sua concepção da educação com base durkheimiana de uma concepção mais própria de educação como transmissão da cultura, apropriando-se de contribuições da antropologia, sobretudo do conceito de cultura e dos trabalhos antropológicos sobre os processos de formação e iniciação do indivíduos na vida adulta (AZEVEDO, 1954, p. 85-87), encarando estas análises antropológicas (Mauss, Malinowski, entre outros) como fundamentais para a consolidação das ciências sociais em seu conjunto e para ciência social no sentido da sociologia “como ciência

particular do social” (AZEVEDO, 1973, p.113) e para o entendimento dos processos e relações pedagógicas. A irmandade de origem dos fatos educacionais com os demais (religiosos, políticos, econômicos, culturais, etc.), isto é, enquanto fato social, segundo Azevedo (1954, p. 85), determinaria a forma como deve ser tratado, tornando “[...] indispensável, para a pesquisa de um grupo especial de fenômenos, começar por defini-los e isolá-los, uma vez estabelecidos os caracteres pelos quais se distinguem dos outros”. Assim, a tarefa do sociólogo, em geral, e do que se dedica ao estudo dos fatos educacionais, deve pender entre a capacidade de abstração, ao isolar um conjunto de fatos distintos da realidade social, e a de captar ao mesmo tempo a semelhança entre fatos enquanto um conjunto coeso e da mesma natureza, ou seja, demonstrar a especificidade do fato determinado e da mesma forma compreender que esta especificidade se integra ao meio social que o determina, em outras palavras, ao tipo de sociedade a que está ligado e do qual se origina.

[...] observa Durkheim, “quer para descrevê-los, quer para explica-los, é preciso liga-los a um meio social determinado, a um tipo definido de sociedade e é nos caracteres distintivos desse tipo que é preciso buscar as causas do fenômeno considerado”. A ciência da educação, como a ciência das religiões, fala o mais geralmente dos processos, das práticas e das instituições como se elas não estivessem ligadas a nenhum sistema social. A antropologia cultural mostra, no entanto, à evidência dessa conexão íntima entre as diferentes manifestações de cultura de um povo, que não só reagem umas sobre as outras (ações e reações recíprocas), mas revelam a força da coesão na resistência oposta à penetração de traços ou complexos que não se afinam com o padrão de cultura existente no grupo. [...] Se existe, pois, um estreito parentesco entre os fatos tão diversos da vida social; se eles são não somente solidários ao ponto de não poderem ser compreendidos, se os isolamos, mas, no fundo, fenômenos da mesma natureza – porque são manifestações diversas de uma mesma realidade que é a realidade social, compreende-se todo o alcance que tem, no estudo dos fenômenos educacionais, a ideia da correlação e da solidariedade estreita desses fatos com outros fenômenos sociais e com as diferentes formas de organização social. Para o sociólogo, como para o historiador, ensinava Durkheim “os fatos sociais são função do sistema social de que fazem parte; não podemos compreendê-los quando os destacamos dele”. Por isto mesmo que as civilizações diferem umas das outras em nível e em aspectos, e as sociedades apresentam uma grande variedade de sistemas sociais, econômicos, políticos e religiosos, não há, nas diversas civilizações, como observou justamente M. Mauss, “nem identidade de instituições de educação nem simetria no funcionamento dessas instituições”. (AZEVEDO, 1954, p. 85-86).

Essa percepção ampliada da educação, permite, na visão azevediana, uma compreensão das formas como a educação se dá, desde as sociedades “primitivas” até as “civilizadas”, levando a reconhecer que até mesmo nessas últimas, onde se apresentam sistemas pedagógicos bem definidos e estratificados, passíveis de perfeita observação quanto

a diversidade de instituições, fins a que se propõe e ações para a efetivação dos mesmos, a existência de relações e fatos pedagógicos “extra-escolares” e “extra-institucionais” constituem uma intrincada rede de relações sociais conexas e desconexas, dispersas pela diversidade do conjunto da sociedade, sendo impossível destacar o fenômeno educativo institucionalizado (nas escolas e nos sistemas educacionais) dessa totalidade e compreender seus fins ou função sociais sem o estudo e o conhecimento mais específico da organização social geral em que se estabelece.

Nessas sociedades a educação, ao assumir formas mais definidas e organizadas, complexas e vastas, com múltiplos meios especializados (escolas e sistemas) nos quais se concentra, não pode e nem é capaz de neutralizar outros meios de educação que, simultaneamente a ação exercida sistematicamente pela escola e sistemas educativos institucionalizados, concorrem, por toda parte, para o processo de transmissão da cultura, produzindo fenômenos educativos de forma contínua, porém sem a mesma sistematicidade. Assim, há uma série de relações de caráter pedagógico, específicas ou derivadas, que se fazem e se desfazem nas tramas das redes de relações sociais em todos os contatos entre as gerações novas e adultas, sejam eles mais ou menos transitórios.

O entendimento da educação, como observado anteriormente, enquanto fenômeno e processo social geral exige um estudo e uma investigação científica mais ampla e profunda da realidade social e pedagógica de cada sociedade determinada, uma vez que, nesse sentido, existem distintas e variadas realidades sociais. Mesmo assim, o estudo das instituições, como um recorte de cunho metodológico, seria ainda indispensável na análise sociológica, o que não implicaria em perder a visão da totalidade do conjunto social, realidade viva e dinâmica, mas circunscrever de forma objetiva a análise dos fatos sociais a aspectos mais determinados e permanentes. Como observa Azevedo (1954, p. 86-87)

A realidade social pedagógica que, nas sociedades primitivas, se apresenta em estado difuso por todo o organismo social, revela-se atual e vivaz, multiforme e ativa, espalhada por todo o sistema social ainda nas sociedades mais evoluídas em que se cristalizou em instituições de grande solidez e com um longo raio de ação. Tem-se reprovado a Durkheim de haver, na sua concepção estruturalista, insistido tanto sobre os fatos institucionais que parece ter reduzido a estes o campo de investigação sociológica. Para ele, a sociologia podia ser definida: “a ciência das instituições, de sua gênese e de seu desenvolvimento”. Mas, se Durkheim aconselhava a concentrar a pesquisa científica sobre as instituições sociais (domésticas, religiosas, políticas, etc.), não era certamente por julgar que fossem elas os únicos fatos sociais a estudar, mas por oferecerem as instituições, pelo seu caráter mais concreto e estático, o melhor campo de investigação. A explicação, porém, dos fatos sociais por suas funções e pelas suas correlações, segundo a

tendência “funcionalista” de Malinowski, ninguém a compreendeu melhor do que o grande sociólogo, a quem não escaparam nem a ideia da variedade das realidades sociais, dinâmicas e vivas, de observação, porém muito mais difícil do que a das instituições, nem a noção de um conjunto social a estudar como tal, e que reside à base de suas notáveis contribuições à edificação de uma sociologia como ciência positiva.

Como se pode ver, Fernando de Azevedo apontava, nos trechos aqui destacados, as múltiplas faces que o estudo sociológico da educação coloca diante dos sociólogos e educadores que se interessam pelos seus fatos. Do mesmo modo, demonstrava a necessidade metodológica de recorte do objeto, ao isolá-lo e determinar sua especificidade e, ao mesmo tempo, de reconhecer que seu conhecimento exige que seja encarado como parte integrante de uma totalidade que o transpassa, marcada por uma intrincada rede de relações sociais (pedagógicas e não pedagógicas), a qual se denomina de realidade social. Seja a educação transmitida numa sociedade “primitiva” ou “civilizada”, embora os “meios” (práticas pedagógicas ou não pedagógicas) pelos quais se realize e as representações em torno deles variem de forma incomensurável, sua “função social” permanece a mesma, uma vez que os “fins” se restringem na formação do tipo de “homem” apto para atender aos anseios e necessidades da sociedade, seja ela uma tribo aborígine, nômade, clã totêmico, comunidade feudal ou um Estado-nação contemporâneo.

Mesmo as formas mais elaboradas de transmissão cultural, assevera Azevedo (1954, p. 88), possibilitadas pela vida moderna e contemporânea, com a institucionalização e concentração dos processos de transmissão organizados e dispostos em escolas e sistemas educacionais, não são capazes de absorver a pluralidade de formas, agentes, meios e instituições que participam do processo de educação, de socialização, de formação da geração jovem pela geração adulta, isto é, da constituição do “homem” ou “humanidade” idealizados pela sociedade. A educação, em suma, como fenômeno e processo social geral, que se realiza pela família, grupo social, comunidade, escola, grupo religioso, partido político, grupo profissional, entre outros grupos e instituições sociais, é sempre na concepção azevediana o processo de socialização, ou melhor, de transmissão da cultura, por meio do qual, todas as formas de sociedade transmitem, da geração adulta para as gerações jovens, por uma multiplicidade de meios e formas, os hábitos e representações, maneiras de agir, pensar e sentir, necessários ao processo de reprodução e mudança social.

3.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A CONCEPÇÃO AZEVEDIANA DO PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE MODERNA

O entendimento das concepções azevedianas em torno da função social assumida pela escola, especialmente da escola pública (“escola comum”, “escola socializada” ou “escola do trabalho”), na sociedade contemporânea e brasileira, exige, introdutoriamente, um breve percurso por aspectos que marcam a história das concepções liberais de sociedade e educação. Embora não seja uma apresentação densa destas concepções, busca-se sintetizar os princípios cardeais do liberalismo que, de múltiplas formas, se expressam nas ideias de Fernando de Azevedo sobre o papel da escola no processo de reconstrução social, em conformidade com as necessidades colocadas pela sociedade democrática e industrial (capitalista).

O movimento de constituição da ideologia liberal remonta ao próprio processo de desenvolvimento e consolidação da burguesia enquanto classe. Como destaca Warde (1984, p. 45)

A burguesia construiu o liberalismo como ideologia no processo de constituição de si mesma como classe dominante e hegemônica, o que quer dizer nas relações que travou com as outras forças sociais, sejam as de aliança e compromisso, sejam as de oposição e antagonismo. Nesse processo, ela construiu um liberalismo que passou a constituí-la e a constituir a forma dominante de conceber o mundo.

Assim o liberalismo, enquanto visão social de mundo (ideologia) da classe burguesa, foi ao mesmo tempo um produto ideológico e o meio produtor de todo um complexo de ideias e valores que serviram e servem de justificativa aos padrões de organização e às relações sociais que fundamentam o modo de produção e a sociedade capitalistas. Nesse sentido,

[...] o liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação – na qual o liberalismo foi imposto como visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova – como também nas fases seguintes, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia precisou da disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado a progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade, etc. Sob essa perspectiva, o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista (WARDE, 1984, p. 26).

O surgimento da burguesia impunha a necessidade de, em seu processo de estruturação e consolidação, assolar as bases da ordem social que a antecederia historicamente (sociedade feudal), isto é, destruir as justificativas sociais para a “imutabilidade” da ordem, caracterizada pela estabilidade e segurança dos privilégios e da condição social da nobreza e do clero. Para tal, a evocação de “direitos naturais” dos homens foi fundamental para que a burguesia saísse vitoriosa na luta ideológica contra a aristocracia, uma vez que, invocando essa condição de “igualdade natural” como fundamento de uma nova ordem e “humanidade”, se colocava como revolucionária diante de todas as demais justificativas (filosóficas, morais, éticas, religiosas, etc.) que limitavam as possibilidades revolucionárias de reconstituição da ordem social sobre as ruínas da sociedade feudal. Desse modo, assumindo o papel de classe social revolucionária a burguesia destruía todos os empecilhos que restringiam a caminhada de desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, da ordem social capitalista e burguesa (MARX, 1998).

O auge da ascensão revolucionária da classe burguesa é reconhecido no processo da Revolução Francesa (1789), na qual a burguesia, após sua consolidação enquanto classe economicamente dominante, consolidou sua hegemonia ao conquistar o domínio político. Apesar de não ter se constituído como uma revolução apenas encaminhada pela classe burguesa, contando com a participação de massas camponesas e urbanas, resultou com a tomada de posse do poder político pela burguesia, o que significava que “[...] estavam abertas as portas para o desenvolvimento do capitalismo” (KONDER, 2003, p. 10). Nesse momento, denominado de “liberalismo clássico”, cujo ápice se deu durante o século XVIII, as teses fundamentais defendidas pela burguesia, isto é, eram “[...] o direito à liberdade, à igualdade, na natureza e igualdade legal, o direito de propriedade, a segurança ou proteção do Estado” (WARDE, 1984, p. 55).

O liberalismo do século XVIII, agindo como instrumento na luta ideológica da classe burguesa contra as barricadas feudais ao desenvolvimento e expansão do comércio e produção capitalistas, cumpria uma função revolucionária; já seu herdeiro, o liberalismo de fins do século XIX e começo do século XX, assumia um papel cada vez mais conservador. O caráter revolucionário daquele foi cedendo espaço às necessidades de conformação ideológica requeridas pelo exercício da hegemonia da classe burguesa, especialmente, nas conturbadas décadas do século XIX. Tal processo de conversão de ideologia revolucionária em conservadora, não se deu sem diversas contradições, já que a burguesia se viu obrigada a confrontar-se com forças contrarrevolucionárias, fazer alianças e opor-se a diferentes vertentes de pensamento quanto aos rumos da sociedade e da produção, ao mesmo tempo em

que era obrigada a incorporar, em seu discurso ideológico, reivindicações e anseios da classe trabalhadora, assimilando-as como condescendências, justificadas pelos ideais humanistas e pacificadores que refletiam.

Os ideais do liberalismo passaram a ser revistos na transição de fins do século XIX e fase inicial do século XX, sobretudo nos planos de sua teoria do Estado e da sua organização. Tais mudanças se constituíam como respostas necessárias e possíveis ao cenário de passagem da fase concorrencial para a monopolista do capital. Como destaca Warde (1984, p. 58-59)

Seus traços marcantes são: ampliação dos direitos políticos aos não proprietários e a consequente incorporação do tema da democracia; surgimento da legislação trabalhista e do direito de organização aos trabalhadores (sindicatos); redefinição do Estado e suas relações com a sociedade civil.

Desse modo, o liberalismo veio a se estabelecer como mecanismo teórico-ideológico que armou a classe burguesa contra os principais obstáculos ao pleno desenvolvimento da expansão e consolidação do modo de produção e relações sociais capitalistas. Com a força moral e intelectual proporcionadas pelo pensamento liberal no plano superestrutural, a burguesia pôde levar a cabo o avanço das forças produtivas no plano estrutural, dissimulando sob suas teses universalistas e humanistas as raízes do modo de produção social capitalista. Ao alicerçar-se em fundamentos como igualdade, liberdade, propriedade, individualismo, igualdade e democracia, o liberalismo ergueu tais princípios como estandartes de um ideal em que o capitalismo representaria um modo de organização social, simultaneamente, em oposição ao regime da antiga sociedade estamental (“fechado”, “hereditário”), e ao mesmo tempo seria uma sociedade na qual os limites à realização individual seriam superados por uma estrutura de classes “aberta”, na qual as possibilidades de mobilidade ou ascensão sociais subjugariam, com justiça, todas as demais formas de estratificação social. Nesse sentido, a sociedade sob a égide do capital, segundo Xavier (1990, p. 61-87):

Opunha-se à ordem “iníqua” que combatia, fundada na desigualdade “herdada”, a ordem capitalista que, respeitando as desigualdades “naturais”, se consubstanciava numa sociedade hierarquizada porém justa e para tanto “aberta”. [...] A noção de desigualdade social justa, com base na hierarquia das capacidades, é a base da legitimação da escola e da própria sociedade capitalista no pensamento liberal.

Entre o final do século XIX e início do XX, no interior do curso de rearticulação da hegemonia burguesa no plano ideológico, os princípios fundamentais do liberalismo vincularam-se ao movimento de defesa da escola pública, universal e gratuita, como garantia indispensável da condição de igualdade de oportunidades e direitos, salvaguardando a distinção social, a hierarquização social em classes, na ideia da existência de uma desigualdade social justa, oriunda de diferenças “naturais” de “capacidades”, “dons”, “aptidões naturais”, entre outras formas ideológicas de justificar condições de desigualdade (materiais e espirituais) históricas e socialmente produzidas. O ideal de escola forjado pela ideologia liberal igualizava as oportunidades de emulação, de concorrência entre indivíduos que partiriam de uma educação comum, cabendo aos mais “aptos”, aos dotados de condições naturais (capacidades, dons, aptidões, inteligência diferenciada, etc.), galgar patamares mais altos na escalada educacional.

Os avanços, as estagnações e retrocessos, “sucessos” e “fracassos”, na jornada educacional, transformam-se no discurso da ideologia educacional liberal em questões de caráter, de responsabilidade, de esforço, de experiência, de escolhas, de capacidade, de liberdade e inteligência individuais, extraindo dos processos educacionais os determinantes históricos e sociais, responsáveis por produzirem e reproduzirem as condições materiais e intelectuais que conformam os indivíduos à sua origem de classe. Assim, a concepção de individualidade expressa pela ideologia liberal²², dissimulando as diferenças históricas e de classe na noção de “desigualdade natural”, de “liberdade individual de escolha”, assumiu uma posição medular na justificação e naturalização da sociedade de classes. Como ratifica Cunha (1979, p.29), quanto a este fato

[...] a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece os argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade. É verdade que ela rejeita os estratos sociais “congelados” ou “cristalizados”, mas não a divisão da sociedade em classes.

Seguindo o sentido dessas concepções, em fins do século XIX e início do século XX, surgem com grande entusiasmo movimentos em torno do ideal da necessidade de democratização da escola e do ensino, imbuídos do objetivo de por meio da educação e da escola, acessíveis para todos, tornar a sociedade cada vez mais democrática.

²² Os aspectos referentes ao princípio da individualidade, assim como os dos princípios da liberdade, igualdade, democracia, em relação ao Estado e ao liberalismo, serão retratados na abordagem dada aos temas específicos do próximo capítulo.

É pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem a capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional exigente. A educação liberal não considera os alunos ligados às classes sociais de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e na proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente do status ou condição material. (CUNHA, 1979, p. 34-35).

No arcabouço dessas concepções, as que melhor expressam a visão liberal da educação, de fins do século XIX e início do século XX, sobre o espírito da sociedade moderna em relação ao papel social da escola, a definiram como a instituição dedicada ao preparo das crianças para as formas sociais da vida adulta. Do mesmo modo, na sociedade contemporânea a escola possuiria mesma função de preparadora para a vida adulta, mas com um caráter cada vez mais específico, isto é, o de preparar os indivíduos para os grupos sociais secundários (DURKHEIM, 1967; MANNHEIM, 1972).

Assim, a escola que se constituiu na sociedade moderna como elemento mediador ou intermediário entre a família e o Estado, como instituição social responsável pela preparação dos indivíduos para a vida adulta, passa de uma definição de “vida adulta” para a de “vida social”, o que implicava na preparação de indivíduos capazes de lidarem como relações sociais mais complexas, onde as relações pessoais deixaram de ser preponderantes frente as relações secundárias. A educação para tal modo de vida social, sintetizaria na escola, enquanto miniatura de uma sociedade em transição, a formação para a vida adulta e para relações sociais mais impessoais e institucionalizadas, tornando-a a principal instituição socializadora da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, a escola passa a ter a tarefa específica de, por meio da sistematização, intensificação e cultivo de múltiplas formas de experiências sociais, promover o processo de integração social, ao assumir funções educativas antes limitadas aos domínios familiar, religioso, comunitário, ou seja, espaços privados e públicos restritos. Desta forma, a escola moderna, como a instituição especializada na preparação do “novo homem” para uma vida adulta complexa e dinâmica, só poderia realizar sua função, nesta concepção ampla da

escola e de suas tarefas, caso fosse capaz de superar a visão tradicional de instituição restrita aos primeiros anos de vida social dos indivíduos e transformar-se em formadora de hábitos e conformadora de valores morais mais amplos, necessários à perpetuação do sistema social e a adaptação dos padrões de vida aos moldes da nova ordem industrial e democrática em constituição.

Na esteira dessas concepções liberais da escola e de seu papel na sociedade contemporânea, a crítica das concepções anteriores de escola e da sua função era indispensável na luta ideológica pela defesa da escola pública e democrática e da educação para a mudança social. Assim, as escolas e os modelos de educação “tradicionais” representavam elementos diametralmente opostos aos objetivos propostos como fins da escola moderna, uma vez que estas se mantinham afastadas da dinâmica da vida comum, restringindo-se a criar uma atmosfera encerrada em si mesma, livresca, dissociada das mudanças sociais. Em outros momentos históricos, anteriores a “sociedade contemporânea, industrial e democrática”, este modelo de escola e educação seria compatível com sua função, pois dela não se exigiam as mesmas funções educativas, já que outras instituições sociais (família, vizinhança, comunidade) e a sociedade no todo eram capazes de socializar os indivíduos de forma satisfatória, sendo a escola apenas um espaço que se restringia a preparação das crianças para a imitação e perpetuação de relações, hábitos e padrões de vida sedimentados na sociedade. Como observa claramente Karl Mannheim²³ (1972, p. 319), a interpretação do pensamento liberal em relação a necessidade de mudança no sentido social do papel da escola na sociedade contemporânea, pode ser resumida nos seguintes termos:

A escola moderna não tem outra alternativa senão intensificar e ampliar seus contatos com outros tipos de atividade vital e com as instituições sociais; terá que abandonar seu antigo caráter puramente escolástico, à medida que for assumindo, com maior intensidade, as funções que outras instituições descuidam. A escola deverá assemelhar-se mais ao lar, à oficina, à comunidade, à medida que a família, a oficina e a comunidade abandonarem suas funções educativas.

Entretanto, na transição do universal para o singular, deve-se ressaltar que, embora a escola, mas especificamente a escola pública, tenha se constituído como uma instituição de importância capital na difusão dos valores ideológicos do liberalismo, no Brasil ela não veio

²³ Karl Mannheim (1893-1947) foi um sociólogo de origem húngara que, fugindo da Alemanha nazista, imigrou para Inglaterra em 1933. Seu pensamento e sua obra constituíram-se como as principais referências na elaboração do campo da sociologia do conhecimento, principalmente no estudo da ideologia, abordada em sua obra “Ideologia e utopia” (1929). Destacou-se, também, por seus interesses em tratar sociologicamente do tema “sociedade de massas” relacionando-o como a falta de coesão na vida moderna em virtude da dinâmica da sociedade capitalista (JOHNSON, 1997, p. 271).

assumir inicialmente o mesmo papel assumido na realidade social europeia²⁴. Enquanto expressão ideológica do modo de produção capitalista, o pensamento liberal na sociedade brasileira tomou formas peculiares em seu processo de desenvolvimento, apropriando-se do discurso educacional de defesa da escola pública (universal, laica, comum ou para todos), de forma intermitente em relação ao que se passava nas sociedades centrais do capitalismo. Mesmo assim, tal discurso, sempre difuso, era reiterado em momentos nos quais as proposições ideológicas liberais necessitavam de justificativas para a condição do desenvolvimento econômico e social do país. Como observa Lombardi (2006, p. 1)

O discurso da educação como panaceia para todos os males é muito antigo. Ele nasceu com a sociedade capitalista, como parte de um discurso ideológico produzido para atribuir à escola um papel central no cuidado com a infância, com a transmissão dos saberes considerados socialmente relevantes, com a formação do cidadão e com a qualificação do trabalhador. Apareceu já com essa característica geral, abstrata, a-histórica, como se essa escola sempre tivesse existido, cumprindo um papel central no desenvolvimento e na vida dos indivíduos. No Brasil isso não foi diferente, pois desde o Império esse repetitivo discurso de que a ‘educação é fundamental para...’ sempre esteve presente, sendo acionada para justificar a diferença de desenvolvimento econômico e social, em comparação com os chamados países em desenvolvimento.

Nesse movimento de ideias e discursos, os ideais educacionais de Fernando de Azevedo, como uma das mais notáveis expressões do liberalismo educacional no Brasil, objetivavam ratificar ideologicamente a garantia da liberdade individual como condição criadora e a diferenciação social como solução pacífica dos problemas sociais, uma vez que os indivíduos não são semelhantes, são diferentes, e estas diferenças são constituintes de uma unidade/igualdade que os integra ao “todo social”, de forma mais ou menos harmônica e

²⁴ Em um sistema social no qual o regime de produção sustentava-se pela força do trabalho escravo, como no caso brasileiro, a sujeição do trabalho ao capital não necessitava de um amplo ou elaborado sistema de conformação ideológica. A singularidade da realidade da social brasileira, tal como foi constituída, em concomitância com o processo de consolidação e expansão do modo de produção capitalista, dispensou a escola de assumir um papel social mais incisivo na conservação e perpetuação das relações de dominação burguesa. O processo de exploração da força de trabalho, via escravidão, não precisava ser justificado por um conjunto de princípios ou ser aceito do ponto de vista moral, uma vez que era garantido legalmente, como no caso da Constituição de 1824, cujos ideais eram inspirados no pensamento liberal. Desse modo, a escravidão era reconhecida constitucionalmente como um contrato entre senhores e escravos, cabendo ao governo observar seu cumprimento (XAVIER, M., 1980). Assim, no Brasil o capitalismo e o liberalismo, este último como instrumento ideológico da classe burguesa, constituíram-se sobre um regime escravista de exploração do trabalho mas que contraditoriamente ocupava, com suas singularidades históricas e sociais (econômicas, políticas e culturais), na divisão internacional do trabalho, como fornecedor de produtos necessários ao processo industrial dos centros hegemônicos, uma posição determinada no universo da totalidade do modo de produção capitalista.

progressiva. Assim, Azevedo procurou discriminar claramente os papéis sociais destinados à “massa” e à “elite”, acentuando que a esta última caberia uma função civilizadora. Para Azevedo (1954, p. 199), dever-se-ia realçar o papel da educação enquanto elemento fundamental na “formação de elites”, ou seja, seria por meio dela que se tornaria possível a alocação dos indivíduos na nova ordem social em conformidade com suas “capacidades” ou “dons”. Tal processo de diferenciação contribuiria para a coesão social, uma vez que, ao tornar consciente o papel social de cada indivíduo na sociedade envolvente, facilitaria a reunião diversificada da sociedade, isto é, a consolidação de uma comunidade moral condizente com a reconstrução social almejada. No pensamento azevediano a “elite” não ocupa sua posição, na hierarquia da estratificação social, em virtude de suas condições socioeconômicas, mas sim, em função de suas capacidades intelectuais. A “elite” azevediana é uma “elite intelectual”, como o próprio Azevedo (1960a, p.268) asseverava:

A preparação das elites intelectuais precedeu sempre, em toda a parte, à instrução das massas. A conquista, relativamente recente, da igualdade de direitos políticos, com a abolição de privilégios de castas, é que trouxe para o Estado Moderno o dever fundamental da ‘educação do povo’, a quem se tem de dar, pela instrução, a consciência do direito que é chamado a exercer.

O liberalismo de Fernando de Azevedo, de caráter elitista (no sentido da formação de “elites” - entendidas como “elites” intelectuais/dirigentes) atribuído ao seu pensamento, não difere em seus parâmetros gerais das concepções, também liberais, de Anísio Teixeira, cujo pensamento é visto como igualitário, em detrimento do primeiro. Ao contrário, ambos se referem ao fato de que o sistema educacional tornado acessível “para todos” deverá selecionar e possibilitar os meios de continuação dos estudos para aqueles que se mostrarem mais aptos, capazes, segundo o mérito individual, sem distinções de origem. A universidade, tanto em Azevedo com em Teixeira, não é, como a escola pública, um espaço de ou para todos, mas apenas para os poucos selecionados, mesmo assim, essa instituição para “os mais capacitados” ou para a futura “elite”, é parte integrante do sistema democrático de ensino uma vez que é democrática, embora para poucos, pois estaria aberta a todos aqueles que se mostrassem merecedores de tal ensino, independentemente de suas condições de classe. Assim, apesar de suas diferenças quanto a alguns de seus princípios, sobretudo entre as questões filosóficas e sociológicas, os ideais democráticos defendidos por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira não podem ser encarados como opostos, visto que tanto o primeiro quanto o segundo defendem a formação universitária como aquela destinada a uma parcela

selecionada e “merecedora” da população, assim como as concepções de escola pública dos dois educadores defendem princípios democráticos.

Com base nas questões do liberalismo, a perspectiva do liberalismo azevediano, não levando em consideração o capitalismo como produtor de mazelas sociais, apontava para o fato de que os problemas sociais existentes seriam, antes de tudo, produto da inexistência de quadros dirigentes aptos a bem dirigir os negócios privados e o bem público, o que demonstrava assim, a falta de uma “elite” capaz de tomar para si a construção da nova civilização brasileira. Dessa forma, a função social da “escola nova”, da “escola socializada” ou da escola pública, era a de, ao estender igualmente a educação para todos, buscar entre as diversas camadas que compõem a sociedade brasileira aqueles elementos que, selecionados e preparados racionalmente no ensino superior oferecido pela educação universitária, comporiam as novas “elites” destinadas a atuar nas mais variadas esferas da nova organização social. O objetivo, então, não era o de dar continuidade ao processo de reprodução geracional da falsa “elite” existente (baseada nos privilégios de classe – econômicos e sociopolíticos), mas sim, de recrutar os indivíduos com maiores potencialidades, independentemente de suas origens de classe, e dar-lhes um percurso educacional especial, diferenciado em relação aquele dado às “massas” ou “povo”. Assim, a educação das “massas” possibilitaria a ampliação da seleção das “elites dirigentes” que, por sua vez, viriam a governar o processo civilizador das mesmas (AZEVEDO, 1954; 1973; 1960a).

Nesse sentido, Fernando de Azevedo apropriou-se, em parte, de elementos da teoria da circulação das elites paretiana²⁵, mas, diferentemente da proposição do pensador italiano, cuja elaborações teóricas apontavam para o fato de que tendencialmente toda elite se convertia naturalmente de aristocracia (“governo dos melhores”) em oligarquia (“governo de poucos”), modificando seu entendimento e utilizou esta teoria para interpretar a realidade brasileira na busca de defender o “povo” ou a “sociedade de massa” das críticas e do descaso legado pela “elite” brasileira vigente (cuja situação provinha de privilégios de classe, entendidos como privilégios que se perpetuavam), incapaz de acreditar nas várias possibilidades que a educação comum e a renovação dos quadros dirigentes poderiam criar para o processo de mudança social, isto é, de constituição da moderna civilização brasileira (LIMA, 1999; TOTTI, 2009; REZENDE, 2008)²⁶.

²⁵ De acordo com Bobbio (1993, p. 385) deve-se entender por “teoria das elites”, “elitista” ou “elitismo”, “a teoria segundo a qual, em toda sociedade, existe, sempre e apenas, uma minoria que, por várias formas, é detentora do poder, em contraposição a uma maioria que dele está privada”.

²⁶ A interpretação sociológica de Fernando de Azevedo sobre os aspectos mais específicos da relação entre educação e classes sociais na formação das “elites” serão abordados no próximo capítulo.

Fernando de Azevedo preocupava-se, no processo de análise e definição mais específica da função social da escola em sentido geral, em seguir a tradição da escola sociológica durkheimiana ao procurar demonstrar objetivamente a origem e a generalidade dos fatos sociológicos e socioeducacionais. Desse modo, para a definição dos papéis assumidos pela instituição escolar na sociedade moderna, a interpretação azevediana buscava remontar suas origens ainda aos sistemas difusos de educação, para evidenciar a longa e lenta ação evolutiva que culminou com a educação e a escola modernas, apesar de coexistirem com formas variadas de educação informal ou não institucionalizadas. Assim, para apresentar sua concepção de escola e da escola pública para a reforma intelectual e moral necessária e condizente com as exigências do processo de consolidação da sociedade industrial, racional e democrática, faz-se importante conhecer suas explicações em relação aos antecedentes e as forças instituidoras da escola como instituição fundamental na vida das sociedades modernas.

Quanto ao processo de instituição social da escola, Azevedo (1954, p. 133-134) atentava para o fato de que

Procurando lançar as bases de uma verdadeira ciência da educação, Durkheim, – e com ele todos que estudaram objetivamente essa nova ordem de fatos, – verificou que o fenômeno da educação se produz em todos os grupos sociais, manifestando-se, ainda em estado difuso, nas sociedades de tipo primitivo. A educação que se revela “como uma preocupação constante de transmitir à nova geração os bens intelectuais e morais acumulados pelas gerações anteriores”, antes de se concentrar em órgãos especiais (escolas), apresenta-se difusa nas outras funções da vida social, tomando, porém, já nas sociedades primitivas, formas embrionárias ou rudimentares de organização nas séries de “iniciação” dos adolescentes na vida dos adultos. Mas, por mais diferente que possa parecer o estado amorfo (educação assistemática e difusa) que o precedeu, o regime institucional (função concentrada e organizada) saiu diretamente dele e coexiste com ele, como já vimos, ainda nas sociedades mais avançadas em que a difusão se atenua sem nunca deixar de existir. Nenhuma revolução, nenhuma vontade individual implantou a escola. É uma evolução lenta que lhe deu origem, que aliás remonta às civilizações mais antigas. Se examinarmos as forças criadoras que, concentrando a função educacional em domínio especiais, com agentes e meios próprios, lhe deram uma vitalidade nova e um novo aspecto, encontramos duas principais: uma, essencialmente cultural, - a acumulação e o aquecimento dos bens intelectuais e morais a transmitir de uma geração a outra, e a segunda, essencialmente social, a especialização crescente, a divisão do trabalho social que “continua o melhor critério geral do progresso desde que se acompanhe de uma centralização proporcionada”.

Reafirmada a sua filiação intelectual e teórico-metodológica ao pensamento sociológico de Durkheim, ao destacá-lo como edificador dos fundamentos de uma ciência da educação, na terminologia azevediana, sociologia educacional, Fernando de Azevedo reiterava os aspectos sociológicos de suas concepções e procurava demonstrar a conexão entre

a concepção de educação por ele sociologicamente defendida e a definição de escola como instituição social. Para tal, Azevedo parte da educação como fenômeno social geral para elucidar o movimento de conformação da escola como local específico de educação. Esse fato revela, da mesma forma, a passagem do *lócus* da educação do meio familiar e eclesiástico para o da escola e, também, o de que a educação como um campo específico, em função da complexidade atingida pelas organizações sociais no encadeamento histórico, deixava de ser atribuição de agentes sociais como o representante familiar (pais) ou sacerdotal (clero), que não tinham a função educacional como a principal função social por eles exercidas, para se tornar a função especial dos mestres profissionais: surge aí a escola como campo próprio da educação. Como acentuava Azevedo (1954, p. 134-135)

[...] entre o pai de família e o sacerdote que acumulam ainda, com a função educacional, as respectivas funções, doméstica e religiosa, e o mestre, assim denominado no grupo, por sua atividade específica, este era verdadeiramente o educador “profissional”, enquanto os outros dois o são antes em consequência de outra função social, por acidente ou por acréscimo em fases diversas da evolução social. Pode-se, pois, dizer que a educação existe em estado adulto, quando a função educacional é organizada e aparece, nesse estado, desde que a oportunidade dessa organização é ressentida por todo o corpo social que a impõe e a modela segundo a sua própria estrutura. Surge então uma nova instituição social, que é a escola, preposta, como um campo específico de educação, a ministrar a educação sistemática, comum ou especial, e que condiciona, como esfera de atividade específica, a formação e organização de grupos representados por a) educadores e educandos (classe, escola, de qualquer tipo ou grau), b) educadores (instituições de controle e direção, associações e sindicatos profissionais). Se a educação, em geral, como a define admiravelmente Willmann, “consiste na ação (previdente, diretriz e formadora) dos adultos sobre o desenvolvimento da mocidade, com o fim de fazê-la participar dos bens culturais que residem à base das instituições sociais”, a educação, dada nas escolas, é a) uma ação sistemática, b) exercida por agentes especiais (mestres, professores) e c) em meios ou órgãos especiais.

Seguindo a linha dessa exposição, Azevedo continua ressaltando a diversidade de formas, tipos e funções, mantendo sempre a relação entre gerações de momentos sociais diferentes (adultos e crianças/jovens, mestres e aprendizes, professores e alunos, etc.), que variaram no tempo e no espaço, mas que podem coexistir, e coexistem, nas mais distintas organizações sociais. Das iniciações tribais até as corporações de ofício, das universidades da Idade Média até as universidades científico-tecnológicas das sociedades contemporâneas, os caracteres elementares das instituições pedagógicas se apresentaram sob formas mais rudimentares nos primeiros e mais complexas nos últimos, porém, evidenciando a generalidade, a especificidade e o caráter social da educação e da escola. Com essas

observações, Azevedo empenhava-se em esclarecer como a escola, comum ou de tipos especiais, é inseparável das necessidades postas pelo conjunto da sociedade, e está comprometida, nos seus laços de solidariedade, com as demais instituições sociais (AZEVEDO, 1954, p. 136-138).

A definição da escola como uma instituição social revela uma preocupação durkheimiana no pensamento de Azevedo, na medida em que há, na construção das definições de educação e escola, uma insistente busca em apresentar a divisão do trabalho social e formação dos grupos profissionais/secundários como fatos normais e necessários aos processos de estabilidade e mudanças sociais. Sendo assim a escola, enquanto instituição especializada no campo da educação e do ensino, surgiu em função do próprio processo de especialização profissional oriundo da divisão do trabalho social, configurando-se, dessa forma, como uma característica das sociedades onde apareceu a solidariedade orgânica, uma vez que vem para atender necessidades e imposições da ordem social por ela estabelecida. Assim, a importância da escola passa a ser fundamental na manutenção da lógica de organização societal e reprodução desta sob novas formas.

Não é por acaso que, no pensamento azevediano, a questão de uma escola comum é central, na medida em que elas deveriam ser capazes de ao mesmo tempo constituírem-se como as mantenedoras da estabilidade e coesão social e impulsionadoras das mudanças morais e intelectuais necessárias à nova ordem social, isto é, a estabilização mais “equitativa” das relações sociais capitalistas e da democracia, da estrutura/material e da superestrutura/ideológica, que são, geralmente, apresentadas por Fernando de Azevedo, sem discriminação ou análise específica, como a civilização moderna e democrática. Assim, a escola é representada, nas obras azevedianas, como a grande promotora da reconstrução, ou melhor, da mudança social, e como a instituição responsável por garantir a coesão social, pela formação de cidadãos que estejam em conformidade com os padrões de vida de um sistema democrático. Ela deve, ainda, ser a base para estimular os mais aptos a continuarem no percurso educacional, de modo que os parâmetros educacionais (pautados nos avanços metodológicos da ciência e da pedagogia) por ela estabelecidos sejam os principais responsáveis e reguladores da progressão e da ascensão individuais. O espaço escolar deve transmutar-se em ponto de convergência entre os elementos de renovação da vida social e aqueles responsáveis por garantir a seguridade da ordem social, ou seja, da estabilidade social.

A escola, como instituição social, que é, varia em função das formas sociais, isto é, segundo o grau de desenvolvimento as necessidades e exigências de cada sociedade. É impossível fixar, na educação, o ideal comum, que ela deve procurar e segundo o qual se devem modelar os indivíduos, sem

compreendermos o espírito da civilização, nas suas grandes diretrizes e nas suas tendências profundas. O confronto do sistema escolar com o conjunto do sistema social, levando-nos a rejeitar o ‘ideal concebido como absoluto’, nos deu o sentimento do relativo, não só quanto ao papel da escola na sociedade, como no ideal, que a deve dirigir. A nossa concepção de ideal é estreitamente ordenada à nossa representação da realidade. Ora, se o jogo das causas econômicas e progresso das máquinas desenvolveram, na sociedade atual, o predomínio da indústria, que criou uma civilização em mudança; o alargamento quantitativo das sociedades, com a multiplicação dos círculos e dos contatos sociais, trouxe, em consequência, o desenvolvimento das ideias igualitárias, que presidem à nossa evolução. A educação nova, nas suas bases, na sua finalidade e nos seus métodos, não podia, pois, fugir, de um lado, às ideias de igualdade, de solidariedade social e de cooperação que constituem os fundamentos do regime democrático, e por outro lado, as ideias de pesquisa racional, trabalho criador e progresso científico, que guiam a sociedade cada vez mais libertada da tirania das castas e da servidão dos preconceitos. (AZEVEDO, 1958a, p. 17).

A escola necessita ser entendida, então, como todo o sistema de ensino, pois, sua função social (formar para vida e para a mudança social – imposições da nova civilização urbano-industrial) deve estar presente e em pleno exercício, desde a escola primária até as faculdades e universidades (AZEVEDO, 1954, 1958a, 2010). Como apresentada no Manifesto de 1932, sintetizando o ponto de vista azevediano, a nova escola,

[...] alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (AZEVEDO, 2010, p. 40-41).

Desse modo a escola socializada, com seus interesses práticos, tem o papel de possibilitar aos indivíduos o pleno desenvolvimento de suas capacidades e aptidões por meio de experiências (individuais e sociais), e possibilitar a integração dos educandos entre si e com a sociedade envolvente, com os demais membros do meio social do qual fazem parte. Além disso, o ambiente escolar deveria possibilitar, especialmente, o conhecimento, por meio das atividades práticas que regem a vida da sociedade e da comunidade ao seu redor, de aspectos materiais e imateriais fundamentais para a adaptação e formação intelectual e moral das crianças e jovens, mas, também, para se tornarem agentes conscientes das necessidades de mudanças, numa sociedade onde a perpetuação dos laços de solidariedade social e estabilidade de suas instituições requerem uma dinâmica e uma realidade sociais cada vez mais flexíveis e favoráveis ao desenvolvimento constante das sociedades democrático-industriais.

No rumo das concepções azevedianas, a nova escola seria o elemento de integração dos indivíduos com seu meio social/comunidade, ao torná-los aptos para desenvolverem alguma das atividades práticas (industriais, comerciais, agrícolas, pesqueiras, etc.) requeridas, e para torná-los solidários ao contexto de necessidades e problemas que permeiam a vida (prática, intelectual e moral) cotidiana da comunidade (bairro, vilarejo, cidade, distrito, etc.). Ao mesmo tempo, ela seria garantidora dos elementos necessários à formação intelectual e moral dos indivíduos para participarem da vida nacional em sentido amplo, como membros de uma sociedade extensa, como cidadãos, reconhecedores de seus direitos e deveres (em especial), e participantes do progresso e da construção da sociedade democrática e industrial no país.

Em meio a essa concepção do papel da escola, estão reforçados elementos da concepção liberal de educação do pensamento de Fernando de Azevedo. A escola pública e a educação por ele defendidas são assim encaradas como forças indispensáveis para manter as “massas” (denominadas de “classes populares” ou “povo”) em conformidade com o modelo de estratificação social da sociedade capitalista.

Seguindo nessa linha de raciocínio, ao invés de se tornar instrumento de construção de uma igualdade social entre os mais diversos grupos e de superação da sociedade de classes, o ideal de uma “escola socializada”, defendida arduamente pelo ideal azevediano, possibilitaria, por meio da legitimação de um discurso de justiça social, baseado na democratização das oportunidades educacionais como forma de superação dos interesses de classe, colocar-se como mediadora ou meio de conciliação entre os grupos em conflito, em prol da construção da unidade nacional. Dessa forma, a educação e a escola “socializada” ou

do “trabalho”, a escola pública em Fernando de Azevedo, atuariam no processo de mudança social ao reconverterem as forças em conflito (a luta entre os interesses de classe) em elementos impulsionadores da dinâmica social por meio da compreensão de que o trabalho (entendido como “fundamento da sociedade humana”) seria o elemento de coesão da estrutura e organização sociais, o fundamento harmonizador entre os homens, capaz de estabelecer a solidariedade e a cooperação necessárias ao “progresso” (entendido como a evolução coordenada e dirigida racionalmente) e a perpetuação da ordem social (AZEVEDO, 1954).

Fernando Azevedo pretendia, pela educação e escola socializadas, estabelecer um regime que, imbuído num ideal meritocrático (acima dos privilégios de classe – econômicos, sociais e culturais), funcionasse como elemento dinamizador da estrutura e da organização social, um modelo educacional que permitisse o mínimo de educação comum para formar indivíduos medianos (o novo homem comum) e, ao mesmo tempo, elevados ao máximo de sua produtividade, mas que se mantivessem em uma faixa média da realidade social. A educação possibilitada pela escola pública e democrática permitiria, também, àqueles que fossem “merecedores”, os mais “aptos/capazes”, a “elite” extraída das massas, ao galgarem posições mais elevadas na hierarquia das instituições educacionais (escola comum, média e universidade), ascenderem na escala social, isto é, virem a fazer parte da “elite” (dos quadros dirigentes), independentemente da origem social de classe. A escola pública garantiria, assim, a ascensão social de indivíduos das mais diversas origens de classe, possibilitando uma circulação nos quadros que comporiam as “elites” intelectuais, justificando, por meio da desigualdade de capacidades “naturais”, a hierarquia social democrática. Mas, da mesma forma que permitiria tal ascensão, o sistema educacional, entendido como a organização de um complexo público de educação comum, não poderia, para Azevedo, assumir as dimensões almejadas, isto é, não seria capaz de converter-se num programa de “escola socializada” ou “escola do trabalho” caso se mantivesse única e exclusivamente como aparelho de promoção social, o que era verdadeiramente contrário aos objetivos propostos por seu projeto educacional e sociopolítico de mudança social e reconstrução democrática via educação e escola.

Ao procurar adequar a realidade educacional brasileira aos novos parâmetros que a sociedade democrática impunha ao mundo “livre” (sociedade capitalista ocidental), Azevedo defendia a necessidade de se atribuir maior relevância ao ensino elementar universal e gratuito, como forma de garantir a estabilidade dos pilares que fundamentariam a democracia,

a mudança social, o desenvolvimento e a reconstrução nacional (AZEVEDO, 1958^a; 2010)²⁷. Dessa forma, a proposta azevediana de uma nova política educacional deixava claro que a defesa da escola pública, universal/comum, laica e gratuita, o ideal de uma escola socializada, não representava a defesa do monopólio do Estado em matéria de educação. Diferentemente, assegurava a importância do Estado atuar como indutor das mudanças sociais e educacionais necessárias e como o definidor dos parâmetros, das diretrizes e bases sobre as quais firmar-se-iam os rumos da educação brasileira no plano nacional e, assim, garantir a organização de um sistema público, não necessariamente estatal, de educação. Fernando de Azevedo (2010, p. 44) expressava tal ideia ao afirmar que:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil a universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

A concepção de uma escola pública comum ou socializada em Fernando de Azevedo buscava sintetizar os valores da civilização moderna, democrática e industrial, que proporcionavam ideologicamente a fusão entre trabalho e reflexão, simbolizando, assim, a reunião da oficina e do laboratório, do pensamento e da ação, num mesmo espaço, mas com novas finalidades, ou seja, possibilitar um conjunto de experiências capazes de contribuir para a reconstrução ampliada do conhecimento. Tal concepção demonstra como Azevedo supervalorizava a ideia e as possibilidades da educação e da escola como instrumentos ou agências de mudança social (AZEVEDO, 1958a). A escola pública idealizada pelo pensamento azevediano pode ser considerada, em seu tempo, ao lado da concepção de escola pública, democrática e para todos de Anísio Teixeira, uma das mais elaboradas concepções da

²⁷ Deve-se lembrar que o pensamento azevediano deu importância às universidades, dedicando uma parte significativa de sua obra ao estudo das mesmas como instituições fundamentais no processo de reconstrução educacional (AZEVEDO, 1944, 1947). Por ter essa visão da universidade, Azevedo foi um dos idealizadores e fundadores da Universidade de São Paulo – USP em 1934, pois entendia que o ensino universitário e o espírito científico, por ele proporcionado, eram fundamentais para a formação das novas “elites” (intelectuais) dirigentes.

escola pública burguesa. Isto se justifica em virtude de que, ao elaborar o discurso de defesa da legitimidade social desse modelo de escola comum, as obras azevedianas a envolvem com os elementos ideológicos postulados na luta pela defesa de uma escola pública e democrática, Azevedo a apresenta como um espaço comum, livre e democrático, valores estes que consubstanciariam os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, defendidos pelo pensamento liberal-burguês (AZEVEDO, 1953).

Portanto, a escola pública azevediana apresenta-se como um espaço comum, no qual se prezaria a igualdade, pois nela inexistiriam diferenças de classe ou de qualquer outra espécie (étnicas, culturais, religiosas, de gênero, entre outras). Seria igualitária por proporcionar para todo e qualquer indivíduo a possibilidade de ter a formação mínima, comum e necessária ao seu desenvolvimento social e individual. Ela seria uma escola de liberdade porque se faria formadora de homens livres, ou seja, indivíduos e cidadãos livres das disputas políticas e ideológicas que se dão nos espaços extraescolares. Por ser uma instituição pautada na liberdade, a escola pública é, em Fernando de Azevedo, o espaço de realização do “homem médio” e da civilização (sociedade burguesa).

Uma vez que para o pensamento de Azevedo é somente por meio da reconstrução educacional promovida pela educação e pela escola que se pode alicerçar os pilares da nova ordem social democrática e industrial (sociedade capitalista), subjacente a essa visão da função social da educação e de escola, o Estado foi concebido, nas reflexões azevedianas, como a organização política do “público”, mediador da pluralidade de interesses que constituem a “vontade pública”, o responsável por zelar pela democratização das oportunidades educacionais para todo e qualquer indivíduo, ou seja, para todo cidadão brasileiro. Portanto, a escola deveria ser concebida como o espaço democrático por excelência e condição *sine qua non* de realização da educação e da sociedade democrática, reativando a convicção da reforma da sociedade, da mudança social, pela democratização da escola pública.

Tendo expostos as linhas mestras do pensamento sociológico-educacional de Fernando de Azevedo, isto é, sua concepção de educação como um processo de socialização. Tal concepção encontra seus limites na medida em que, baseando-se fundamentalmente em Émile Durkheim, abraça uma perspectiva na qual a sociedade é tomada como um conjunto homogêneo, sem diferenciar seus cortes, divisões e conflitos, em especial os de classes. Assim, a educação é um processo “geral”, isto é, igual para todos, independentemente de suas condições concretas de vida. Ligado a isso, sua concepção de escola como elemento de mudança social dotada de um sentido muito claro: o sentido da consolidação de uma

sociedade democrática por meio da formação de um novo ser humano pautado nos ditames da razão científica moderna. A discussão continua no próximo capítulo mudando-se o foco para a problemática da formação de professores enquanto intelectuais no contexto da sociologia educacional azevediana.

CAPÍTULO IV

OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS: SOCIOLOGIA, ELITES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FERNANDO DE AZEVEDO

Neste capítulo, o pensamento azevediano é abordado sob outra perspectiva temática, mas formando um todo com as discussões realizadas no capítulo anterior. Enquanto este último tratou de suas concepções sociológico-educacionais sobre educação e a escola, neste capítulo suas ideias sobre o público-alvo de tais processos e os resultados que Azevedo procurava alcançar: a formação de novas elites intelectuais por meio da educação.

Na primeira parte deste capítulo, aborda-se o lugar da sociologia e da sociologia educacional em seu pensamento. Em seguida, discute-se a teoria das elites tal qual ela aparece no pensamento azevediano. Por fim, chega-se a problemática da formação de professores enquanto intelectuais.

4.1 A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA E DA SOCIOLOGIA EDUCACIONAL NO PENSAMENTO AZEVEDIANO

Ao tornarem público o manifesto, em 1932, os intelectuais da educação nova demonstraram a partir de seus argumentos a necessidade da reconstrução nacional e educacional por meio da constituição de uma mentalidade nova, que se refletirá no campo educacional com a inserção do conhecimento científico na instituição escolar. O desenvolvimento deste projeto educacional e de reforma intelectual exigia por parte dos educadores uma disposição voltada para apreensão dos processos educacionais em bases cada vez mais científicas, o que possibilitava campo fecundo ao desenvolvimento das ciências que nutriam os conhecimentos no campo da educação, em especial as ciências sociais.

Esse campo de possibilidades vai se refletir na construção do projeto intelectual, científico e educacional de Fernando de Azevedo. O movimento dos pioneiros da educação, ao vincular por laços mais estreitos a educação e o conhecimento científico, requisitava uma justificação de seus projetos educacional, social e político, por meio do incentivo e difusão da pesquisa científica. Assim a necessidade de disseminação de uma nova mentalidade científica colocava em cheque as condições em que se encontravam as ciências sociais no Brasil da primeira metade do século XX, condições estas extremamente incipientes. Como ressalta Vianna (1997, p. 180-183), a produção sociológica existente era basicamente uma rica ensaística de tipos eruditos, fortemente influenciados pela literatura sociológica europeia na

qual os conhecimentos sociológicos eram apropriados como fundamento racional para a ação de um Estado que devia edificar a nação, conduzindo-a aos seus ideais civilizatórios.

Essa tradição sociológica, inscrita em especial nas obras de intelectuais como Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Silvio Romero e Alberto Torres, não apresentava uma perspectiva pedagógica, no sentido de difundir o conhecimento sociológico e possibilitar meios científicos de reconstrução nacional e educacional. Ao contrário, análises sociológicas expressas em suas obras serviram para reforçar o papel do Estado e a necessidade de uma ação pedagógica por parte deste na construção da nação. Nestes pioneiros, a linguagem científica não ultrapassava os limites de um discurso retoricamente enfatizado de um atraso social da realidade brasileira que reafirmava a importância do Estado e legitimava o poder de sua intervenção. Tal horizonte intelectual restringia qualquer ideal reformador ao âmbito da política do Estado, como única forma de garantir mudanças expressivas na própria estrutura da organização estatal e de propiciar novas condições de florescimento e expressão culturais (VIANNA, 1997, p.181-182). Nesse sentido, Florestan Fernandes (1958, p. 221) ressalta que essa característica das abordagens sociológicas, que extrapolavam o campo científico, foi nutrida por uma educação proverbial, intelectualista e aristocrática, que era o germe de uma propensão intelectual de superestimação do trabalho teórico, representado como pura manipulação de ideias.

Foi nos embates ideológicos travados dentro e fora do movimento dos educadores, a partir da década de 1920, que a constituição de uma perspectiva contrária ao legado da tradição sociológica e intelectual de fins de século XIX e início do século XX teve suas bases estabelecidas, uma vez que a sociologia se convertia, nesse momento, de mera manipulação de ideias em instrumento de análise científica das relações entre educação e sociedade, atuando como elemento legitimador de um discurso que se pretendia racional na defesa e socialização da educação e da escola como aspectos indissociáveis do processo de mudança social e da constituição do modo de vida democrática.

O próprio movimento dos pioneiros da educação propiciou a introdução de novas referências em contraposição ao predomínio da influência literária europeia, sobretudo a norte-americana, mais especificamente a perspectiva do pragmatismo filosófico social e sociológico, como maior ênfase na obra de John Dewey, difundida, no Brasil, pelas obras de Anísio Teixeira. Tal perspectiva filosófica e sociológica incorporada ao discurso dos pioneiros ampliava o norte na explicação do Estado como único meio de recuperação dos problemas sociais e do atraso cultural, ao destacar o papel da educação e da democratização

da escola no movimento de constituição da sociedade democrática e na superação das desigualdades sociais via socialização do ensino.

Os anos da década de 1920 gestaram a construção desta mentalidade contestadora, no plano intelectual, em relação ao descompasso cultural da realidade brasileira e a dependência de ideias importadas, sobretudo do universo europeu. O espírito modernizador da década anterior encontrou no manifesto dos pioneiros sua expressão no plano das ideias do projeto escolanovista de procurar afastar-se intelectualmente do tradicionalismo ensaístico-especulativo (abstrato e generalista) característico das gerações intelectuais que antecederam os pioneiros. Essa postura tornou possível um novo movimento intelectual, formador de laços mais estreitos entre o discurso, o trabalho pedagógico e as contribuições procedentes do campo das ciências sociais, conferindo ao discurso e práticas renovadoras o caráter objetivo e científico diante das realidades social e educacional brasileiras.

A ebulição social e intelectual da transição da década de 1920, para os anos de 1930, foi cenário fértil para que a intelectualidade nacional tomasse para si, entre eles os signatários do manifesto dos pioneiros, a missão de construir a identidade nacional. Tal tarefa implicava na superação do atraso histórico-social, cultural e político do país, legado de uma sociedade oligárquica e de suas elites, que edificaram óbices intransponíveis aos processos de modernização da nação. Nesse sentido, o manifesto de 1932 veio pôr na ordem do dia do discurso modernizador, a educação nacional como elemento imprescindível na reconstrução da sociedade brasileira sobre novas bases socioeconômicas e político democráticas. O próprio Manifesto, já em suas primeiras linhas ressaltava que:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as

melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (AZEVEDO, 2010, p. 33).

Estas primeiras frases já indicam o caráter modernizador ao denunciar a importância assumida pela educação como função social e eminentemente pública e como principal mazela entre os problemas nacionais. Além disso, na sequência do manifesto há a afirmação da tarefa educacional como constituindo uma das funções essenciais e primordiais do Estado, o que reforçava no plano do discurso uma racionalização das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, a defesa da escola e da educação em termos novos, filosóficos e científicos, impunham o reconhecimento de que era necessário o estabelecimento dos fins educacionais para além dos limites dos interesses de classe, uma vez que esta seria condição *sine qua non* para a reestruturação da hierarquia social ao possibilitar, por processos pedagógicos pautados nos conhecimentos e métodos científicos e no interesse social, a expansão da seleção dos melhores em todos os grupos, classes que comporiam a massa social, independentemente de suas diferenciações de origem (sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras).

Além das linhas iniciais do Manifesto, a introdução escrita por Fernando de Azevedo para a publicação do documento em forma de livro, em julho de 1932, ressaltava que o problema da educação era de cunho moral, expressando uma crise espiritual, uma crise de civilização, exigindo como resposta um posicionamento de ação, uma tomada de atitude que consistiria na correção do distanciamento entre o progresso de caráter material, produto dos avanços da industrialização e da ciência, e espiritual, produto dos valores morais e humanos, por meio da introdução e aplicabilidade do conhecimento e método científicos. Nesse contexto, reforçava o pensamento azevediano, a educação assumiria importância central e decisiva na medida em que é fator preponderante no processo de constituição da mentalidade moderna exigida pelas mudanças trazidas pela nova ordem material, moral e intelectual (AZEVEDO, 1953).

No tocante a questão da importância assumida pela sociologia no discurso intelectual e educacional brasileiro, desde os anos 1920 intelectuais e educadores defendiam a necessidade da obrigatoriedade do ensino de sociologia como umas das disciplinas fundamentais para os currículos de “[...] formação dos professores primários e secundários: primeiro nas escolas normais onde todos, ou quase todos, foram eles mesmos professores, depois nas faculdades de filosofia em cadeiras que vários deles assumiram” (CORRÊA, 1988, p. 16). Nesse sentido, Florestan Fernandes (1979, p. 309) apontou o protagonismo da intelectualidade paulista como

[...] o marco de referência para as duas grandes revoluções que alteraram o modo de conceber o preparo do educador na sociedade. A primeira, deu-se

na transição do século XIX para o século XX, pondo em evidência o normalista e a importância social de sua missão no ensino primário; a segunda, operou-se logo após a ‘Revolução Constitucionalista’, colocando em evidência o licenciado e os papéis sociais que ele poderá desempenhar na renovação do ensino secundário e normal ou no desenvolvimento de várias especialidades intelectuais em nosso meio.

Tal preocupação, com a importância social da formação dos professores, já estava presente, de acordo com Fernando de Azevedo (1963, p. 633), desde os primeiros anos do regime republicano e tornava cada vez mais evidente “a consciência de que para ser senhor da juventude” era “preciso ser senhor dos educadores e cuidar, portanto, da formação de mestres”, mas para tal, fazia-se necessário que o “espírito renovador” não se limitasse aos aspectos apenas relacionado com as questões das “técnicas pedagógicas”, mais do que isso, era preciso dar lugar para aspectos mais importantes no sentido de uma preparação dos educadores, para abrir caminho para uma reforma de caráter mais profundo, isto é, de uma reforma intelectual e moral. Assim, nas décadas que formaram a primeira metade do século XX o discurso de formação dos professores, em níveis cada vez mais especializados, técnica e cientificamente, foi ao encontro da necessidade de institucionalização do discurso sociológico no Brasil.

A Sociologia, como campo específico do conhecimento científico, teve um processo de institucionalização no Brasil que se deu em concomitância com o movimento de sua instituição como disciplina escolar, desde fins do século XIX até a primeira metade do século XX. O despontar da Sociologia como disciplina escolarizada foi marcado por três momentos fundamentais para o seu processo de institucionalização. O primeiro, foi caracterizado pela tentativa de introduzi-la no ensino por meio da Reforma Benjamin Constant (1891), tentativa esta que não logrou êxito. O segundo, foi o advento, nos anos 1920, dos primeiros compêndios de Sociologia Criminal, direcionados para os estudantes dos cursos de Ciências Jurídicas (Direito). O terceiro momento desse processo foi marcado pela introdução da disciplina, em meados da década de 1920, no currículo do Colégio Pedro II e em outras escolas secundárias, e, principalmente, nas escolas normais. Deve-se lembrar que no período que se estendeu de 1931 até 1941, em virtude da Reforma Francisco Campos, a Sociologia foi inserida no currículo do curso complementar como disciplina obrigatória (MEUCCI, 2000).

Nesse movimento de institucionalização, a Sociologia, ao entrelaçar-se cada vez mais com o campo educacional, mais especificamente com o ensino secundário, proporcionou uma expressiva produção intelectual direcionada ao seu ensino, acarretando, conseqüentemente, o aparecimento de uma série de publicações, em forma de livros, sobretudo, entre os anos de

1930-1950. Estas produções foram demarcadas, distintas e sua origem, em função dos itinerários intelectuais de seus autores.

Num primeiro momento, sua produção se deu por meio das obras de intelectuais que provinham do movimento de renovação educacional e que passaram a se dedicar ao estudo desta área das ciências sociais (AZEVEDO, 1954; 1973; CARNEIRO LEÃO, 1958). O segundo momento destas produções, marca a introdução de trabalhos, não necessariamente livros, elaborados por intelectuais que, oriundos de uma formação em Ciências Sociais ou em outras áreas das Ciências Humanas, assumiram como parte de suas inquietações intelectuais temas e problemas relacionados ao campo da educação (CANDIDO, 1949; 2006; COSTA EDUARDO, 1949; COSTA PINTO, 1949; FERNANDES, 1980; PEREIRA, 1967; PIERSON, 1949; RIOS, 1949). Do mesmo modo que se dedicaram ao estudo dos aspectos educacionais a partir de perspectivas das ciências sociais, estes intelectuais deram origem e contribuíram para uma série de estudos e análises em relação ao processo de institucionalização, disciplinar e científica, da Sociologia no país (BRITO, 2010; MEUCCI, 2000).

O papel assumido por Fernando de Azevedo no processo de institucionalização da Sociologia no Brasil, no campo científico-universitário e disciplinar, foi central na medida em que contribui para sua efetivação tanto do ponto de vista da introdução no currículo da escola normal, como no quadro das disciplinas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e para a sua difusão por meio de sua produção intelectual (BRITO, 2010; LIMA, 1999; MEUCCI, 2000; NASCIMENTO, 2010; QUEIROZ, 1994; SILVA, 2002; TOTTI, 2003; 2009). Nesse sentido, quais foram os caminhos tomados por Azevedo para a construção de seu pensamento sociológico e sociológico educacional?

A resposta para tal questionamento deve partir do despertar do interesse em Fernando de Azevedo pela Sociologia. Seu desejo pelos estudos sociológicos foi estimulado graças ao contato com a obra de Émile Durkheim, intermediado por influência de Júlio de Mesquita Filho (AZEVEDO, 1971). A figura de Durkheim e de seu pensamento sociológico marcou profundamente as raízes da concepção sociológica azevediana, em especial pelo fato de que as preocupações intelectuais do sociólogo francês, ao demonstrarem a existência de uma relação direta entre sociedade e educação, uma vez que todas as sociedades constituiriam para si sistemas de educação com funções voltadas para a socialização de seus membros e para a perpetuação de seus valores morais e intelectuais de forma intergeracional, apontavam para o fato de que as deficiências nos sistemas pedagógico-educacionais representavam a existência

de uma tensão maior, isto é, um conflito intelectual e moral, em suma, uma crise social (DURKHEIM, 1967). No cenário dos anos 1920, repleto de propostas renovadoras em diversos âmbitos (social, político, educacional e cultural), o ainda jovem Azevedo teve nas ideias sociológicas de Durkheim as explicações mais racionalmente interessantes para orientar e justificar suas análises sobre as instabilidades da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, os aportes necessários para as propostas de uma reconstrução educacional e do país presentes em seu projeto intelectual.

No leque de produção das obras publicadas de Fernando de Azevedo, 26 livros no total, sem contar a infinidade de outros tipos de produção intelectual (artigos – em revistas e jornais – e discursos), apenas 6 obras podem ser consideradas especificamente produções do campo das Ciências Sociais: “Princípios de sociologia” (1935), “Sociologia Educacional” (1940), “A cultura brasileira” (1943), “Canaviais e engenhos na vida política do Brasil” (1948), “Um trem corre para o oeste” (1950), “A cidade e o campo na civilização industrial” (1962) (AZEVEDO, 1954; 1958b; 1960b; 1962; 1963; 1973). Essas obras estiveram baseadas nas preocupações e observações realizadas por Fernando de Azevedo em seu ímpeto, enquanto cientista social, de buscar explicações sociológicas para a realidade social e histórica do país.

Nesse sentido, ao deparar-se com a intensificação dos processos de urbanização e de industrialização no Brasil, Azevedo buscou, por meios de suas obras mais especificamente sociológicas, analisar e explicar as condições sociais, históricas, econômicas e políticas que exigiam, por um lado, a formação de intelectuais de um de novo tipo, voltados para um saber prático, que atendesse as necessidades dessa sociedade brasileira em transformação. Por outro, essas transformações só seriam capazes de retirar o país de sua condição de subdesenvolvimento se, com o concurso da análise sociológica, fossem capazes de criar uma mentalidade favorável às mudanças, que atingisse não apenas o dirigente, mas em especial o homem médio. Para tal, seria fundamental o concurso de uma análise que permitisse tanto a informação do público sobre as grandes questões nacionais, como a reforma agrária²⁸, o problema do transporte ferroviário no Brasil²⁹ e a necessidade da realização de diagnósticos que possibilitassem a elaboração de políticas realistas e objetivas para estas questões importantes para a sociedade e Estado brasileiros de meados do século XX (MEUCCI, 2000; NASCIMENTO, 2010).

²⁸ Tema objeto de discussões tratadas por Fernando de Azevedo na obra “Canaviais e engenhos na vida política do Brasil”, publicada em 1948.

²⁹ A referência para esta discussão está no livro “Um trem corre para o Oeste”, publicado em 1950.

As demais obras azevedianas foram dedicadas a tratar de aspectos e problemas basicamente educacionais, constituindo estes o cerne dos temas de suas preocupações mais imediatas. Estas, embasadas na mais refinada erudição e numa perspectiva humanista, revelaram e revelam as mais vastas searas pelas quais o pensamento azevediano se espalhou, sempre procurando ensinar reflexões cada vez mais incisivas sobre os problemas e fatos educacionais, refletindo as concepções de uma camada intelectual que firmou as bases sobre as quais se ergueram as estruturas das produções científicas nos campos da Educação e das Ciências Sociais.

Dentre as produções dedicadas mais especificamente ao campo das Ciências Sociais, duas se destacam no sentido de estarem mais alinhadas com o projeto intelectual azevediano de difusão dos conhecimentos sociológicos e explicação científica dos fenômenos educacionais, são elas, respectivamente, “Princípios de Sociologia” (1935) e “Sociologia Educacional” (1940). Estas duas primeiras obras de caráter especificamente sociológicos, refletem o interesse e a preocupação azevedianos em fornecer os elementos teóricos e metodológicos necessários para a introdução do pensamento sociológico na formação dos professores e pesquisadores. Estes trabalhos foram escritos num momento posterior ao da fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, e como destacou Queiroz (1994, p. 55), vinham ao encontro de um

[...] momento em que, no Departamento de Ciências Sociais, parte dos professores era composta de franceses e, falando em língua estrangeira, se referiam a uma bibliografia estrangeira de difícil acesso, enquanto seus estudantes, passados os primeiros dois ou três anos, provinham cada vez mais de camadas modestas e só haviam aprendido outros idiomas no curso ginasial. Destinadas a colocar ao alcance destes alunos os princípios de uma ciência ainda pouco divulgada, persistia o autor em sua preocupação fundamental: facilitar a aquisição do conhecimento. (QUEIROZ, 1994, p. 55).

O próprio Fernando de Azevedo (1973, p. 1) é taxativo em afirmar, por mais de uma vez, que seu compêndio é uma “pequena introdução ao estudo da sociologia geral” e que tem por objetivo “[...] não mais do que iniciar e orientar os estudantes nessa nova ciência e fornecer aos professores uma fonte segura de informações”. Na sequência do texto, em sua primeira nota de rodapé, ele volta a reafirmar o caráter introdutório de seu manual aos estudos sociológicos e aos métodos científicos, mas revela novas possibilidades dadas aos estudantes e professores, nos seguintes termos:

Este livro – é preciso frisar bem – destina-se, pois, não somente à *iniciação* nos estudos sociológicos, como a dar, com o espírito e os métodos

científicos, os elementos e as informações necessárias aos que quiserem dedicar-se *especialmente* a esta ciência. As repetições que nele se encontram e, em obra de outra natureza, constituiriam defeito, obedeceram ao propósito de facilitar sempre a compreensão da matéria: a devolver o leitor, por uma simples referência, a outro trecho do livro, em que já se havia referido determinado ponto, preferiu-se repetir o pensamento, para não interromper a sequência do raciocínio. As citações frequentes são inspiradas pelo desejo de não só reproduzir com a maior exatidão e fidelidade as ideias e as teorias expostas, como também de multiplicar os pontos de contato com os autores citados e os *estímulos* e as sugestões para as leituras sociológicas. (AZEVEDO, 1973, p.1, grifos do autor).

Nota-se bem, o objetivo pedagógico e intelectual de fomentar nos estudantes e mestres os hábitos do espírito científico e o despertar, naqueles que o quiserem, gosto mais especializado na ciência social. Azevedo (1973, p. 4-5) procurando demonstrar que “o conhecimento verdadeiro e durável não pode surgir, em ciência, senão em contato íntimo com as realidades, com os objetos, as coisas e os fatos”, acreditava da mesma forma que o volume do conhecimento seria “proporcional à quantidade de concreto, de real, que lhe serve de base”. Assim, o estudo da sociologia exigiria, por parte de seus aprendizes, um “aprender a ver e a observar” o mundo em volta e mais além (do ponto de vista local e histórico), tratando-se, desse modo, de algo bastante complexo na medida em que se espera, daqueles que a ela se dedicam, uma postura crítica capaz de não se limitar ao estudo do “dever ser” da “coisa”, mas ao conhecimento positivo “do que é”.

Vendo e observando de perto os fatos, abraçando o maior número possível de realidades precisas e raciocinando sobre essas realidades, os alunos saberão o que é um “fato social”, como se pesquisa, se observa e se controla, por terem eles mesmos pesquisado, observado e controlado, e se habituarão a estudar, dessa posição objetiva, não só as realidades do meio em que vivem, mas tudo o que se oferece ao seu exame, as fórmulas e as doutrinas. (AZEVEDO, 1973, p. 4).

Este trecho sintetiza aquelas ideias e revela mais claramente a concepção de sociedade que embasa a obra e sua filiação teórico-metodológica ao funcionalismo durkheimiano. Da mesma forma, fica visível que o contato e fixação dos parâmetros de observação e raciocínio a partir dos métodos científico-sociológicos (dúvida metódica e precisão), representam, para a perspectiva azevediana, as possibilidades de apreensão complexa e crítica das realidades e do controle racional dos fenômenos, isto é, dos “fatos sociais”. O fato de seguir metodicamente os passos de Durkheim em suas considerações sociológicas, fez como que a publicação do livro originasse uma série de críticas contumazes aos seus posicionamentos por parte de intelectuais das mais variadas vertentes teóricas e políticas. Como destacou Candido (1954, p. 135)

[...] católicos, socialistas reformistas e marxistas se opuseram então à posição durkheimiana nele propugnada, não se conformando com a objetividade, a isenção inerente ao seu intuito metodológico, e vendo nela um perigo aos diferentes valores que, segundo os críticos, devem intervir no estudo das sociedades.

A postura teórico-metodológica assumida por Azevedo, isto é, uma perspectiva sociológica durkheimiana, foi diversas vezes questionada em virtude de sua proposição de afastamento diante dos fatos para se alcançar a objetividade científica, a positividade de avaliação racional e não julgamentos de valor. Esta postura era encarada por seus opositores intelectuais como uma deturpação inaceitável do ponto de vista da análise social. Apesar de muitos professores e intelectuais terem se posicionado contrários as matrizes metodológicas da obra, que no pensamento azevediano eram postulados fundamentais para produção do conhecimento nas Ciências Sociais, muitos de seus contemporâneos encaram como uma renovação intelectual e científica para o ensino e pesquisa, que se inseriu no âmbito da instituição deste ramo científico no Brasil. Todas as controvérsias geradas pela publicação da obra “Princípios de sociologia” revelam o grau de conhecimento e o conflito de ideias (científicas, metodológicas e filosóficas) que permeavam o universo da intelectualidade nacional, no qual Fernando de Azevedo despontava como indutor de renovação no mundo das ideias.

A segunda obra de Azevedo destinada a difundir os métodos de interpretação e investigação sociológicas intitulada “Sociologia Educacional” (1940) foi uma produção importante para a mediação em seus pensamentos das relações entre a sociologia e a educação. Nela as proposições e o discurso azevedianos estavam voltados para a defesa de um ramo específico no campo das Ciências Sociais. Nesse sentido, Fernando de Azevedo (1954, p. 25) procurava mostrar, em suas primeiras proposições na obra, que este campo de pesquisas, teorias e análises, destinado ao estudo dos fatos sociais pedagógicos, correntemente identificado pelo nome de “pedagogia” e, posteriormente, sob a denominação de “ciência da educação”, constituía um campo de investigação sociológica efetivamente fértil de ideias, objetos, teorias, análises e pesquisas.

[...] E não se pode negar que foi ainda Durkheim que, definindo a natureza sociológica do fenômeno da educação, abriu o caminho a um dos principais ramos da sociologia, e não somente estabeleceu o primeiro ponto de aplicação do método sociológico ao estudo desses fenômenos, como forneceu, no seu livro “Educação e Sociologia”, um precioso fio condutor dos pesquisadores que quiserem seguir os seus traços. Pode-se verificar uma vez mais, nessa ocasião, que “não se acha senão o que se procura” ou ao menos que não se acha o “novo” senão com a condição de saber em que

direção é preciso procurar. Mas quando esse pequeno livro podia determinar uma corrente de pesquisa originais, num domínio tão pouco explorado, não se viu, depois dele, uma só obra que, baseada sobre inquéritos objetivos, extensos e preciosos, nos desse uma justa ideia da importância e variedade dos problemas que se podiam estabelecer a quem percorresse esse campo de estudos, aberto e definido por ele, no vasto domínio das investigações sociológicas. No entanto, seria de todo ponto útil que sociólogos se especializassem com decisão também nesse ramo de sociologia e escavassem em profundidade o campo restrito que se tivessem limitado, dos fenômenos sociais pedagógicos. Pois a educação e seus processos que dependem, sem dúvida, de condições orgânicas ou fisiopsicológicas, e as instituições educacionais em toda a variedade de formas que podem apresentar, são “fenômenos sociais” suscetíveis, como as outras categorias de fatos dessa natureza, de observação e de tratamento científico. (AZEVEDO, 1954, p. 25).

Dessa forma, Fernando de Azevedo (1954, p. 25-26) procura definir este campo sociológico específico e seu objeto e, da mesma forma, esforçava-se para demonstrar a validade e originalidade de sua perspectiva no campo sociológico da educação nos seguintes termos:

O estudo dos fatos e das instituições de educação, cuja natureza sociológica já não precisaria ser demonstrada, constitui, pois, o objeto da “sociologia educacional”, como um dos ramos principais da sociologia. Os sociólogos americanos falam frequentemente de “sociologia educacional”, - expressão que já se vulgarizou entre nós; o sentido que lhe deram, difere profundamente do que ela quer dizer, para nós, e muitas pesquisas foram, e serão ainda necessárias para descobrir, sob essa palavra, bastante vaga e obscura para muitos, as realidades concretas e variáveis que ela recobre. Essa expressão (sociologia educacional) parece extremamente cara aos americanos que a empregam habitualmente em seus livros. Confessamos que não nos agrada, embora a tomemos num sentido diverso, e que a preferência “ciência do direito” empregada para designar o estudo sociológico das instituições jurídicas. A denominação “sociologia educacional” no sentido que lhe damos, isto é, “estudo sociológico dos fatos e instituições da educação”, correspondem de fato, às de “sociologia jurídica, sociologia econômica, sociologia religiosa”, etc., utilizadas pelo próprio Durkheim para exprimir o estudo sociológico das instituições jurídicas, econômicas e religiosas. Se tomamos, portanto, a expressão “sociologia educacional” aos americanos, não somente a empregamos num sentido diferente, (e é neste sentido que ela figura como título deste livro), como também, dando tal nome ao estudo sociológico dessa categoria especial de fenômenos sociais que são os fatos da educação, nos colocamos rigorosamente dentro do critério que adotou Durkheim, para estabelecer uma “nomenclatura científica”, acrescentando à palavra “sociologia”, - termo *genérico* que serve para designar o estudo dos fenômenos, estruturais e funcionais, - um qualificativo que fixa os limites deste estudo, indicando a que espécie ou ordem de fatos sociais se aplica nossa investigação. (AZEVEDO, 1954, p. 26, grifos do autor).

Definindo sua sociologia educacional e considerando-se um continuador da obra sociológica de Durkheim, Azevedo visava, com sua obra, dar uma definição cada vez mais sociológica ao estudo dos fatos sociais pedagógicos a partir do ponto no qual os deixara o pensamento durkheimiano. Assim a obra “Sociologia educacional” era um prosseguimento do legado do sociólogo francês, sempre com a preocupação imperativa de, ao manter-se fiel aos princípios da sociologia durkheimiana, não se deixar se lavar pelos erros cometidos pela sociologia alemã, que se revestia de uma pedagogia social, e pela sociologia norte-americana, que não ia muito além de uma Sociologia Geral aplicada aos domínios da educação. Da mesma forma, Fernando de Azevedo (1954, p. 30) ressaltava as diferenças da sociologia educacional diante de outros ramos de conhecimento específico do campo da educação, sobretudo da pedagogia e da história da educação, que teriam abordagens especificamente diferentes das empreendidas pelo estudo sociológico dos fatos educacionais.

Ao contrário do que se pode imaginar, a filiação ao pensamento durkheimiano não reforça em Azevedo a falsa concepção do senso comum de que o pensamento de Durkheim colocaria a escola e o sistema educacional pura e simplesmente atrelado ao conjunto das representações da consciência coletiva, como se os mesmos fossem apenas instrumentos de conservação sem nenhuma vinculação aos processos de mudança social. Embora as preocupações da sociologia no sentido durkheimiano não estivessem diretamente relacionadas com a mudança da sociedade, o próprio Durkheim (1967; 1975) acreditava que suas contribuições científicas eram fundamentais nesse sentido, isto é, para o conhecimento dos sistemas sociais, gerais e específicos, e suas forças de permanência e mudança.

O entendimento das instituições e da necessidade de mudanças que permeiam suas estruturas e relações devem ser parte das preocupações dos sociólogos, não num sentido pragmático de ação, mas no sentido científico de conhecimento racional para a ação. A exposição do pensamento sociológico e sociológico educacional empreendida por Jean-Claude Filloux (2010) demonstra que as concepções durkheimianas preocupam-se com os processos de mudança social, demonstrando nos estudos sobre o fenômeno social educativo a “autonomia relativa” que as instituições e as ideias educacionais possuem frente as forças sociais de permanência e mudança, ressaltando o papel dos docentes nesse processo e a importância das contribuições da sociologia para a ação pedagógica do professorado. Afinal, se a sociologia educacional azevediana se limitasse a encarar a escola e o sistema educacional como elementos de pura e simples conservação social ela estaria em grave contradição com seu projeto de reconstrução educacional e nacional. Caso ela, a sociologia educacional por Azevedo defendida, fosse um instrumento somente de manutenção da ordem social existente,

sem qualquer relação ou preocupação científica em entender e explicar as exigências e necessidade de reordenamento das forças e relações sociais vigentes e passadas, ela seria apenas uma forma de sociologia com aspecto de pedagogia social, uma perspectiva que vê na educação e na escola apenas elementos de ajustamento, estabilidade e socialização.

Ao negar tal perspectiva, Fernando de Azevedo, em sua sociologia educacional, procurou em vários momentos demonstrar que tal perspectiva sociológica, embora não rompendo com o fazer científico desinteressado nos termos durkheimianos, deve ser elemento de formação intelectual para uma interpretação racional das possibilidades, necessidades e exigências que a sociedade impõem ao conjunto das forças, relações e instituições sociais e, nesse sentido, apresentar aqueles que se dedicarem a ela o entendimentos desses processos de um ponto de vista racional. Assim, um bom exemplo desse chamado para a compreensão das relações entre as forças sociais em sua reação com os processos de dinâmica, estática, morfologia e fisiologia sociais, num posicionamento sociológico explicitamente durkheimiano, encontra-se no capítulo 4 da segunda parte de “Sociologia Educacional”, intitulado “A rotina na educação. Formadores e Reformadores”. Neste capítulo, Azevedo discute como a sociologia pode ser um instrumento fundamental na tomada de posicionamento intelectual e científico diante das realidades tradicionais e de crise, frente aos processos de conservação, estabilidade e mudança.

Nesse trecho da obra, além de apresentar elementos fundamentais para o entendimento das forças sociais conservadoras, a tradição e rotinas sociais (na vida e na educação), as forças de estabilização, o equilíbrio social, e as forças de mudança, rupturas e crises sociais, Fernando de Azevedo apresenta mais claramente sua interpretação da função social assumida pelos pensamentos precursores e reformadores e pelos tipos sociais de educadores exigidos em diferentes momentos sociais (sejam eles orgânicos ou críticos), destacando o modo pelo qual a educação e a escola podem ser elementos importantes no emaranhado das forças sociais atuantes em cada momento histórico, na medida em que podem ser introduzidas nas brechas das morfologias sociais e atuar como fatores de mudança social.

As representações coletivas variam no tempo e no espaço, e a essas fases de evolução em que se registram grandes mudanças de condutas coletivas ou de formas de estrutura social, chamou Saint-Simon “períodos críticos” em oposição aos “períodos orgânicos” em que a sociedade fortemente integrada apresenta uma estrutura social mais estática ou um estado de equilíbrio social e econômico. A divisão de uma civilização em dois períodos, segundo Saint-Simon, corresponde aos dois tipos principais de relações sociais, divergentes e talvez opostos, que encontram sua expressão nas antíteses estabelecidas por Sumner Maine, que opõe a idade do estatuto e do contrato; por Bagehot, para quem se sucedem a idade da tradição e da discussão; por

Tarde, que assinalou, na evolução social, a idade do costume e da moda; por Töennies, na sua clássica distinção entre comunidade (*Gemeinschaft*) e sociedade (*Gesellschaft*), e, afinal, por Durkheim quando distingue, senão opõe, as sociedades ligadas por uma solidariedade mecânica ou por semelhança e as que se baseiam numa solidariedade orgânica ou por diferença. A cada um desses períodos correspondem atitudes e “tipos sociais” diferentes, pelos quais se exprimem esses diversos estados sociais e que são, no domínio educacional, a) o *formador*, tipo autêntico de educador, modelador de caracteres e de almas, que, não sendo exclusivo dos períodos orgânicos, prevalece nessas épocas em que as sociedades atingiram um alto grau de consistência e de unificação e b) o *reformador* que, encarnando as ideias novas, rompe com as tradições e se caracteriza pela audácia do pensamento, pela liberdade de juízo e pelo ímpeto de ação. São os reformadores que dominam nas crises sociais e revolucionárias, nos períodos críticos, em suma. Aqueles são como que “prismas em que as representações coletivas se refrangem sem se separarem sensivelmente de sua direção inicial”; conservadores, por excelência, reduzem-se à aceitação consciente e à transmissão fiel da herança social ou dos valores estabelecidos, e é nas sociedades marcadas por uma forte unidade de concepção de vida que são investidos de maior autoridade social e de maior prestígio. Estes, os reformadores representam não a sociedade total, extremamente complexa e fragmentada, nos períodos críticos, mas algumas das suas frações ou das correntes de opinião em que se divide: tendo tomado e refundido um sistema de representações coletivas, elaboram “um meio novo para o conceito se inserir na realidade e traduzir-se em ação”. Entre o formador e o reformador, situam-se os “precursores” que constituem tipos intermediários, e assim chamados porque, no domínio educacional ou em quaisquer outros da vida social, *percorrem*, às vezes a séculos de distância as doutrinas e ideais dominantes mais tarde, criando sistemas ou embriões de sistemas novos que não encontram, em sua época, as condições sociais favoráveis ao seu pleno desenvolvimento. Os precursores surgem nos meios sociais e nas épocas em que já se acham os germens de determinada teoria ou se criam as doutrinas que chegam a adquirir a intuição e a formular alguns princípios com mais ou menos nitidez e precisão. (AZEVEDO, 1954, p. 152-153. Grifos do autor)

O parágrafo supracitado sintetiza vários dos temas presentes no capítulo e no livro com um todo, mas o que mais se destaca na exposição das concepções azevedianas é o relevo dado aos “precursores”, que se situam entre os formadores e os reformadores. Os “precursores” são elementos intermediários nas lutas ideológicas travadas entre, de um lado, os formadores, que representam o pensamento “orgânico” do conjunto da herança social estabelecida e conservadora, e, de outro, os reformadores, defensores de um pensamento e ideias novas que representam frações de classe e correntes de pensamento que se elevam na busca pela refundição dos ideais dominantes. Os precursores como elementos intelectuais para além das “doutrinas e ideias dominantes” parecem indicar uma justificativa para impossibilidade de realização de muitas das ideias e dos ideais dos reformadores mais progressistas como ele próprio e seus colegas do movimento renovador, em especial Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Embora considere nesse mesmo capítulo o movimento do qual fez

parte como reformador, reconhecendo-o como uma manifestação histórica “das novas evoluções sociais”, parece encarar-se como um “precursor” na medida em que suas ideias, tanto sociológico-científicas como educacionais, não encontraram as condições sociais e intelectuais mais favoráveis ou oportunas para seu pleno desenvolvimento. As observações de Queiroz (1994, p. 57) revelam a não adoção de seu projeto sociológico e educacional no cenário em que este surgiu como alternativa científica e intelectual de interpretação das realidades social e educacional brasileiras na medida em que:

Os esforços de Fernando de Azevedo não despertaram, porém, grande interesse por parte dos estudantes de Sociologia Educacional [...] Esta nova via de estudo permaneceu sem pesquisadores até hoje, não só no Brasil mas, ao que se sabe, também no mundo. Buscar, por meio da pesquisa da realidade social, de que maneira a escola deveria ser concebida para se transformar num veículo de transformação daquela mesma realidade, não tem despertado o interesse dos estudiosos. Fernando de Azevedo reconhecia, pois, a grande necessidade de pesquisas em Ciências Sociais para se compreender a realidade brasileira, suas contradições, suas boas e más qualidades; tal conhecimento permitiria a reformulação das escolas nacionais, que, por sua vez, agiriam como alavancas das modificações da estrutura e da dinâmica da sociedade nacional.

Estas considerações de Queiroz (1994), de que as escolas na interpretação azevediana “agiriam como alavancas das modificações da estrutura e da dinâmica da sociedade nacional”, remetem a um tema trado no capítulo anterior, isto é, o de que a questão posta do papel da escola vai para além das possibilidades dessa instituição social, fato que no pensamento de Fernando de Azevedo não é questionado na medida em que, apesar de reconhecer a escola como produto de uma dada organização social e suas limitações, a mesma é reiterada como um dos fatores determinantes do processo de transformação/reconstrução social. Ao mesmo tempo, as observações de Queiroz sobre os esforços de Fernando de Azevedo em estimular a pesquisa e a formação do campo da Sociologia e da Sociologia Educacional no Brasil vão ao encontro de aspectos importantes das discussões levantadas por Alessandra Nascimento (2010), uma vez que a mesma procurou demonstrar que, apesar da importância do pensamento e obra azevedianos no processo de institucionalização da sociologia como disciplina científica no país, as gerações que sucederam Azevedo, portadoras de novas preocupações e interesses teóricos, relegaram suas produções do ponto de vista da divulgação de seus escritos e de seu destaque no cenário e na construção da sociologia brasileira.

As duas obras sociológicas de Fernando de Azevedo aqui destacadas demonstram sua preocupação intelectual com a formação dos estudantes e dos professores nos princípios da Sociologia Geral e Educacional e ressaltam a importância por ele atribuída à necessidade de

racionalização dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre os processos e instituições educacionais. Tanto “Princípios de Sociologia” como “Sociologia Educacional”, embora compêndios introdutórios em dois ramos da Sociologia, caracterizaram-se, em função da profundidade das explicações e das proposições para pesquisas possíveis, como obras que visavam uma formação ampliada, sociológica e intelectual, no sentido de posicionamento racional e político dos estudantes das Ciências Sociais e dos futuros professores diante das múltiplas realidades estruturais da sociedade brasileira e de suas condições sociais, econômicas, culturais e educacionais.

4.2 AS ELITES DIRIGENTES E SUA TEORIA

O cenário de ideias e discursos nos quais o projeto intelectual e sociopolítico de Fernando de Azevedo se formou, foi fundamental para o desenvolvimento em seu pensamento de uma interpretação particular dos rumos que o processo de democratização da sociedade brasileira e de construção do espírito nacional deveriam tomar na virada da primeira para a segunda metade do século XX no país. Ao tomar ciência do cenário educacional do estado de São Paulo nos anos 1920, Azevedo pode deparar-se com uma realidade que chamara sua atenção, em sentido mais amplo, para o papel de vanguarda que, no seu entendimento, os intelectuais mais “progressistas” de seu tempo representavam num momento tão desconcertante. As mazelas sociais e educacionais legadas pelos anos de uma república forjada a partir de “elites” que pouco tinham de dirigentes, pois despreocupam-se da tarefa de direção intelectual e moral das massas. Assim, a necessidade de formação das “elites” intelectuais dirigentes constituía-se em problema teórico e político-intelectual. Mas, para responder a estes aspectos era necessário o estabelecimento de critérios científicos para a análise histórica e sociológica de tal necessidade.

Mas de que forma Fernando de Azevedo validaria e justificaria sociologicamente sua teoria de formação das “elites”? Quais os critérios e referência teórico-ideológica para o fazê-lo? Qual seu significado e importância no projeto intelectual azevediano? Como já observado em capítulo anterior, Azevedo apoderou-se intelectualmente de alguns princípios básicos do pensamento sociológico presente na “teoria da circulação das elites” de Vilfredo Pareto. O próprio Fernando de Azevedo (1962, p. 231) revela seu posicionamento e de que forma a perspectiva sociológica paretiana dispôs uma orientação teórico-conceitual considerada fundamental para as suas análises sobre a renovação das elites políticas na sociedade brasileira ao destacar que:

Nesse domínio tão vasto de estudos e investigações sociológicas, o assunto que escolhemos entre tantos outros [...] a renovação das elites políticas no Brasil contemporâneo e, particularmente, em São Paulo. É um campo quase todo por explorar, e cujo conhecimento, com rigor científico, depende por certo de pesquisas de vária natureza, ligadas todas a essa questão complexa da dinâmica sociocultural, que é a das origens, do desenvolvimento, do papel e da evolução das elites no mundo moderno. Mas, para procedermos à análise dessa situação concreta, será conveniente resumir antes alguns conceitos fundamentais que nos devem fornecer as diretrizes teóricas desse tipo de investigação. Foi, como se sabe, Vilfredo Pareto um dos primeiros sociólogos que descreveram o fenômeno e procuraram estudá-lo sob uma nova luz, embora não tenha sido tão bem sucedido na explicação dos fatos que intervêm na sua produção quanto o foi na compreensão mais ou menos precisa do seu mecanismo, analisado na sua conhecida “teoria da circulação das elites”, - se o nome dado por ele a esse movimento contínuo que se observa no interior das sociedades humanas e se apresenta com intensidade sem igual e sob aspectos novos nas sociedades atuais, em consequência, como se vai ver, da industrialização, da urbanização e do deslocamento do centro de gravitação política para as massas em ascensão.

Como se vê, Azevedo destaca a importância e a limitação da teoria paretiana para o estudo do processo de renovação ou circulação das elites, apontando sobretudo para o fato de que nas sociedades contemporâneas esse movimento constante de renovação de seus quadros intelectuais intensifica-se na mesma proporção em que a industrialização e a urbanização colocam as massas no centro das transformações políticas. Nesse sentido, Fernando de Azevedo aponta para o fato de que, segundo Pareto, se os óbices ao processo de produção dessa circulação não têm dimensões e forças suficientes para impedi-lo, ele ocorrerá de forma que os indivíduos “mais capazes” (segundo os valores da sociedade vigente) levem-se gradativamente na escala da estratificação social até atingirem o ápice hierárquico, tornando-se a elite intelectual dominante, para em sequência, suas descendências entrarem em declínio, abrindo caminhos e dando lugar para a ascensão social de “homens novos”.

Essa força do movimento de ascensão e descendência seria variável conforme o complexo conjuntural em que atuam sobre a configuração social, reagindo sobre esta em função da interdependência existente entre os múltiplos fenômenos sociais. Porém, caso os obstáculos sociais para a ascensão das classes inferiores torne quase impossível sua aproximação e alcance aos postos mais altos da hierarquia social, tem-se a produção de um fenômeno com dupla característica. Por um lado, há um processo de degenerescência da elite, em virtude do fato de não ser oxigenada pela circulação normal de seus quadros menos aptos, ou menos integrados com as novas concepções intelectuais e morais, que continuam a ocupar posições que não mais correspondem aos seus méritos. Por outro lado, uma nova classe surge dentro do cenário de decadência, com a vitalidade necessária para tornar-se a nova elite, mas,

acumulando-se nas camadas subalternas, geram um estado de incertezas, sobretudo, quando esta sociedade se encontra em processo de expansão podendo levar, de acordo com Azevedo, seguindo a linha de explicação sociológica paretiana, a um movimento “de luta violenta para a conquista do poder”. Fernando de Azevedo (1962, p. 252) ressalta, em especial, a questão da seleção e sua justificativa teórica da seguinte forma:

Mas, com a questão da elite que depende da ideia de seleção, tem suas origens no darwinismo social, a teoria de Vilfredo Pareto, também ela, deita suas raízes nesse conjunto de ideias que inspiram diversas correntes de pensamento e foram aplicadas por Spencer, quando interpretou toda a evolução como uma diferenciação de funções. Entre os que, ao menos em parte, as perfilharam, - Ammon, seu discípulo, “pergunta-se qual é o rendimento da seleção social e responde às críticas dos socialistas de que os indivíduos são muito menos colocados por seus dons naturais do que pela herança e pelas rendas; que os homens da classe inferior cessam de lhe pertencer, e que as condições de educação favorecem o desejo e a faculdade de aí chegarem”, isto é, de participarem das elites. Há seleção (afirma outro darwinista Vacher de Lapouge) “para o acesso de cada classe, não sendo do número dos eleitos aqueles que aspiraram a elevar-se; há seleção para os que ambicionam manter ou levar por diante sua dinastia (ou as posições conquistadas); seleção, enfim, na destruição das famílias chegadas ao apogeu de sua prosperidade e que desmoronam pela ruína ou se extinguem pela esterilidade natural ou voluntária”.

A ideia de seleção, tomada de empréstimo da teoria darwinista social pelo pensamento paretiano, responde a necessidade de justificação do recrutamento e circulação e o destaque dado ao papel das condições educacionais prova sua importância fundamental para despertar o desejo por ascensão. Ao mesmo tempo apresenta a seleção como um fenômeno social normal, que está na base de toda classe e que permeia todas elas, favorecendo fluxo contínuo de prosperidade, esterilidade e renovação das “elites”. Desse modo, a substituição da “elite dominante” acontece tanto por inserção de novas frações nas camadas já existentes quanto por ascensão de toda uma camada social nova. Nesse ponto, Azevedo procurou contrapor as perspectivas de Pareto e Marx, para demonstrar os elementos que legitimariam, do ponto de vista histórico e sociológico, sua escolha em contraposição aos trabalhos teóricos que negariam tal validade. Como observou Fernando de Azevedo (1962, p. 252)

A história antiga que Pareto explorou, com sua notável erudição, é, por isso, qualificada por ele de “cemitério de aristocracias”. Em contraste com Marx “que proclama a necessidade de uma circulação em sentido único, - o acesso ao poder da classe oprimida na idade precedente, - Pareto, que sistematizou os fatos da ascensão social, leva em conta a queda e substituição das elites, a mudança interna na classe política e o ritmo da aceleração ou de demora com que se processam essas mudanças.

Os aspectos ressaltados por Azevedo das sistematizações paretiana, revelam os elementos de mudança e estabilidade que são intrínsecos ao processo de formação e circulação das “elites” e reafirmam sua opção teórica em função de tais aspectos. Percebe-se assim que a abordagem sociológica de Pareto foi realmente a norteadora das ideias de Fernando de Azevedo sobre a necessidade e a importância das “elites”. Mas isso não significa dizer que a “teoria das elites” paretiana tenha sido adotada indiscriminadamente por Azevedo, pelo contrário, há no pensamento azevediano uma tentativa de justificação, por meio do pensamento sociológico paretiano (sem sua completa assimilação, como apontado), do ponto de vista liberal e democrático da seleção social dos grupos de indivíduos que irão compor o quadro, sempre em mudança, das “elites dirigentes”, responsáveis por dinamizar ou estabelecer os processos de reforma intelectual e moral.

A partir de tais concepções, Fernando de Azevedo (1960b, p. 136-137) apresentou em sua análise sociológica das relações sociais e políticas constituídas na “civilização do açúcar” os aspectos que, na sua interpretação, marcaram a formação histórica das “elites” brasileiras, ao destacar que:

Na burguesia urbana, porém, não se encontra uma infiltração menor de outro habitus, o espírito autoritário, quase diria aristocrático e reacionário. Mesmo depois da queda da monarquia, em 1889, e do pleno domínio das ideias liberais e democráticas, assistimos, durante cerca de quarenta anos, ao triunfo e à permanência de uma verdadeira aristocracia republicana, proveniente, na sua maneira de ser e de pensar e no estilo de sua conduta, da própria aristocracia territorial, e fiel a três atitudes características e que lhe são caras: o desprezo orgulhoso do povo; um individualismo altivo, ligado a uma noção abstrata de liberdade e ressentimento de o povo não aceitar com entusiasmo o que a gente do “alto” teve o cuidado de sonhar para ele... É que, em matéria política, o patriciado rural e a burguesia urbana antes constituíam centros de gravidade do que detinham um monopólio. Se a aristocracia dos senhores de engenho e dos fazendeiros de café, com que se procurou constituir, pelos títulos nobiliárquicos, a classe dos “grandes” do império, foi ainda, na república burguesa, baluarte de todos os conservantismos, ela encontrou sempre, no segundo império e no regime novo, um aliado poderoso na burguesia rica e aristocratizada das cidades. Por esse complexo de sentimentos, ideais, normas e convicções, que se baseavam em velhas tradições e lembranças históricas, e constituíam o conteúdo ético da sociedade patriarcal, criaram-se, acima de divergências de interesse e de orientações, profundas solidariedades entre as duas classes conservadoras, no sentido mais rigoroso do termo. Nos movimentos de opinião e nas revoluções, armadas pela pequena burguesia formada de clérigos, bacharéis e militares, como de pequenos comerciantes e industriais, as grandes forças burguesas foram levadas a unir-se com a aristocracia do campo, apoiando a política de base rural, para salvaguardarem um patrimônio comum, que umas e outras julgavam indispensável à realização de seus próprios objetivos. Elas se dividiam entre si o poder, lutando entre si, mas unindo-se contra as forças novas, intelectuais, da cidade, que gostariam

de privá-las de seus apanágios políticos, mas que não perseguiram nenhuma transformação profunda da sociedade; que estavam mais interessadas na defesa das liberdades políticas e culturais do que no combate econômico, e cuja grande fraqueza e, sob certos aspectos, a sua força, foi estarem sempre contra alguma coisa ou contra alguém antes que por alguma coisa. Sua ação não era, em geral, senão uma reação. Reação contra o clericalismo, contra o militarismo, e, ainda hoje, contra o fascismo. Apesar de sua sensibilidade, viva e fremente, sensível à menor excitação, os homens de 89, imbuídos de individualismo jurídico, manifestavam-se tão apaixonados pelas ideias liberais que seriam capazes de repetir o desafio de Clemenceau, isto é, que “se pudesse haver um conflito entre a República e a liberdade, é exatamente à liberdade, mesmo contra a República, que eles dariam razão”. (AZEVEDO, 1960b, p. 136-137).

As palavras de Azevedo apresentam uma leitura de tal processo, a formação das “elites”, como um movimento marcado pela organização de quadros intelectuais, “essas gerações de burgueses” (1960b, p. 137), distanciados da realidade nacional, caracterizados por uma concepção europeia de mundo, uma cultura erudita geral e romanesca, de postura dominante, que os distanciava, de maneira fantasiosa, da realidade do país e dos anseios das “camadas populares”. Do mesmo modo, essa tradição, no preparo das “elites” nacionais, produziu, na ótica azevediana, uma classe dominante mais preocupada em lutar contra as mudanças, em função do perigo que poderiam trazer para estabilidade da ordem social, do que atuarem como promotoras de tais melhoramentos.

Como observou Simon Schwartzman (2001), em sua interpretação, o panorama histórico, introduzido pelo regime republicano, possibilitou aos intelectuais assumirem a luta pela educação e reconstrução nacional como resposta à marginalização que lhes legou a organização política vigente.

O novo regime abriu espaço para as oligarquias regionais que tinham sido mantidas afastadas pela monarquia, mas não incorporou os novos intelectuais que começavam a surgir com a modernização das cidades e o início do processo de industrialização. Na nova situação, não havia lugar para os que tinham lutado contra o Império sob a bandeira do abolicionismo, assim como para as versões mais radicais do republicanismo. É fácil ver como a educação passou a ser uma preocupação fundamental dos intelectuais, cujo número aumentava, mas que eram mantidos alienados pelo regime republicano. Se o país pudesse reconhecer a importância da educação, os intelectuais – e especialmente os que trabalhavam no setor educacional – ocupariam o primeiro plano da vida nacional, e, acreditavam, teriam a oportunidade de usar os meios ao seu dispor para resolver os problemas do atraso, da pobreza, da ignorância e da falta de espírito público que prevaleciam no Brasil. Um novo interesse pela educação produziria não só mais escolas, mas também mais instituições, secretarias e até mesmo um ministério responsável pela educação – e, portanto, mais poder e emprego para os intelectuais. (SCHWARZTMAN, 2001, p. 1-2).

Mas do que apenas “empregos para os intelectuais”, o despertar do interesse dos “homens novos”, sobretudo na Segunda República, após 1930, pela reconstrução nacional, pela democratização da educação, representava a construção de vias importantes para a participação efetiva dos intelectuais, ou no sentido azevediano das “elites intelectuais”, nos rumos das decisões, e, “mais poder”, na efetivação de um “novo” projeto político de sociedade, de nação, educação, escola e estratificação social. Assim, esse movimento de ideias era propício aos ideais azevedianos que viam na necessidade de uma reforma intelectual e moral os meios para pôr em prática seu projeto político, social e educacional para o Brasil do século XX. Nesse sentido, Azevedo (1960b, p. 140) analisava sociologicamente esse momento nos seguintes termos:

Na transição da fase agrícola à fase industrial que coincide com as novas técnicas de produção, as concentrações urbanas, o êxodo da população rural, a ascensão das massas operárias e o apelo ao número, têm essas novas elites um papel social, realmente importante, na democratização do país. Elas não somente exprimem uma época de transição e, portanto, de crise, mas preparam, sem o quererem, pela sua impotência em controlar a industrialização e a marcha do socialismo, a aparição dos líderes populares. A um tempo, produtos e fatores do processo de democratização começaram por varrer e baralhar os velhos quadros políticos, para favorecerem, sem o procurarem certamente, o “corte ideológico”, ou uma linha mais nítida de demarcação entre as correntes da opinião pública organizadas em partidos. Essa confusão preliminar, em que se acotovelaram as elites ascendentes e descendentes, as antigas e as novas elites políticas, manifesta-se à evidência na pluralidade, nas repulsões mútuas, nas fraquezas e, especialmente, nas bandeiras dos partidos, talhadas (com exceção da do partido comunista) num manto de arlequim zebrado de costuras e carregado de cores. As ideias, como os homens, misturam-se em programas incoerentes e às vezes disparatados, tecidos com panos de retalhos, para recrutar adeptos nas massas, mediante concessões ao socialismo, e cobrir por elas, sobre as fronteiras flutuantes dos partidos, aqueles que lhes podiam escapar. Em todo o caso, o realismo da política de base rural, aristocrática e autoritária, como o idealismo burguês, que se formou na linhagem dos Enciclopedistas, pais da burguesia liberal, cederam o lugar a uma nova política, burguesa, democrática sem dúvida, mas não liberal, que no seu instinto conservador, procura uma posição de equilíbrio, entre as diversas correntes, radicais ou moderadas, de direita e de esquerda, em que se divide a opinião. As rupturas e cisões dos partidos, as lentas desagregações, as ligações novas, as composições e recomposições, as alianças transitórias, indicam as dificuldades e hesitações das novas elites para restaurar, em bases mais sólidas, as estruturas partidárias, já sem unidade de concepção, de propósitos e de planos. Do seu estudo sobre o “leque político”, na França, já concluía Siegfried que o “centro” onde as pessoas razoáveis gostariam de ver estabelecer-se como um antiplano para aí assentarem os interesses e as ideias que consideram sãs, não é senão uma abstração incapaz de tomar corpo, uma aresta afilada entre duas rampas fatais, ou, na medida em que ele ocupa uma

superfície – uma superfície de entrosamento das posições ligeiramente móveis dessa aresta.

Nesse sentido, chamar a atenção para a necessidade de uma partição efetiva dos intelectuais na vida pública e nacional, nesse movimento de turbilhão de ideias, tons e contradições político-ideológicas, era tarefa substancial por parte daqueles que representariam a dianteira de tais novos ideais. Considerando-se ele mesmo um desses intelectuais de vanguarda, e defensor da organização do ensino superior em universidades no país, Fernando de Azevedo (1960a) fez sérias críticas a camadas significativas da vida intelectual brasileira que se distanciavam da necessidade de assumirem a função específica de “classe intelectual”, no sentido de “elite intelectual” e “dirigente”, no processo de organização da vida cultural/ideológica, da vida moral e intelectual das massas.

Ao mesmo tempo em que se preocupou em fazer críticas ao quadro intelectual da sociedade brasileira, Azevedo (1960a) asseverava ser necessário organizar uma nova concepção de “elites”, intelectuais e políticas, por isso dirigentes, e assegurar os meios democráticos viáveis para sua arregimentação, seleção e circulação, de acordo com uma hierarquia das aptidões individuais. Tal concepção pautava-se numa ideia de uma “elite” formada pelo mérito individual, constituída por elementos das mais distintas origens sociais, econômicas e culturais que, por meio das capacidades individuais despertadas e selecionadas pelos mecanismos criados pelo sistema educacional, dariam origem a uma “nova classe”, uma “classe intelectual”, que representaria uma “aristocracia do espírito”, acima e além das classes originadas por elementos distintivos baseados em critérios não intelectuais, mas materiais e políticos.

Esse posicionamento ia de encontro com ao modelo de “elite” vigente no Brasil na primeira metade do século XX, que na interpretação azevediana, era baseada numa “elite parasitária”, que em nada correspondia as reais necessidades de formação dos quadros dirigentes da nação. Estas elites eram forjadas e se sustentavam mais no caráter de uma ordem social hereditária do que nas capacidades intelectuais. O regime democrático exigia a construção de bases diferentes e mais sólidas para a formação dos quadros dirigentes, mas isto não significava que a interpretação democrática de Fernando de Azevedo representasse um alargamento quantitativo das elites, mas antes, ao democratizar os meios de sua seleção pela via educacional entre as diversas camadas sociais, possibilitar “[...] sua renovação incessante que não lhes permite a transformação em classes parasitárias” (AZEVEDO, 1958a, p. 90). Assim, as “elites” representavam, na concepção azevediana, mais uma concessão social de direção intelectual e moral, por mérito, uma camada indispensável para a organização da vida

social e espiritual, do que o puro e simples exercício do domínio de uma camada com condição econômica ou cultural privilegiada.

A opressão sobre o espírito, a qual priva de toda a liberdade a criação, pode, de fato, assumir as formas mais diversas e realizar-se, com aparece na história, através da própria classe intelectual, quando a liberdade, utilizada em proveito de seu egoísmo, serviu para cultivar o orgulho dos mandarins, educados em um meio de tradições individualistas, ou para se resguardar, por uma situação privilegiada, um punhado de clérigos, de letrados e de eruditos que ficam atrás da porta, hostis à vida, ao homem e à criação, adversos, às necessidades de ação e às influências de fora, e para os quais a “sua” liberdade nada tem que ver com as liberdades essenciais e vitais para a comunidade e para as massas. As camadas intelectuais, como se observou Bardiaieff, “estão sempre ameaçadas de parecer, em razão mesma de sua inutilidade, ou a transformar-se dóceis de opressão, quando levam uma vida isolada, confinada, desarraigada da vida social e da vida do povo”, ou, por outras palavras, com a separação senão a ruptura entre a razão, entre o espírito e a matéria, entre os criadores e o povo, ruptura que provoca a decadência. (AZEVEDO, 1944, p. 67-68).

A direção econômica e política não estão estritamente ligadas com a concepção de “elites” azevediana, pois estas caracterizam apenas posições e funções sociais assumidas nas estruturas de produção e ação governamental, não correspondendo necessariamente aos elementos da “elite” responsável pela direção espiritual e intelectual da vida social. Não é por acaso que Azevedo chamava a atenção para a necessidade de uma formação superior, universitária, que deveria ser constituída no país para a organização cultural e do ensino sobre bases desinteressadas, porém, não alijadas da compreensão dos problemas e mazelas nacionais. O ensino superior e a pesquisa desinteressada eram os pilares de um novo sistema de ensino superior e universitário que deveria ser engendrado com a finalidade de proporcionar a formação teórica, técnica e intelectual daqueles, recrutados entre a massa de indivíduos formada pelas diversas classes sociais, que deveriam ser os elementos componentes dos novos quadros intelectuais e dirigentes do país. Estes seriam os criadores das novas ideias e dos novos ideais, os educadores, os guias intelectuais e morais das massas e, ao mesmo tempo, os defensores dos interesses democráticos de uma nova ordem social e industrial (AZEVEDO, 1944; 1947). Sobre a importância de que exista uma “cultura superior”, declara

[...] toda cultura superior, não está, pois, no divórcio entre os criadores e as massas populares em que são recrutados as elites, nem na estrutura rígida de organizações fechadas, nem em qualquer espírito de dominação intelectual, mas na qualidade, da cultura, de alto nível, na seleção que ela impõe, de superioridades autênticas, nascidas do talento, do saber e da virtude, e que, desenvolvendo-se no máximo grau, fecundam a cultura coletiva e imprimem o tom, o ritmo e as direções ao pensamento humano. (AZEVEDO, 1944, p. 71).

As ideias expressas nesse pequeno trecho, refletem em forma de síntese, uma série de características que marcam a concepção azevediana de “elites”. A primeira delas, e que parece ser apresentada como uma questão intrínseca ao papel que as “elites” devem ter na sociedade é a da necessidade de que ela, enquanto organizadora das ideias e ideais que nortearão o conjunto da sociedade, não pode estar dissociada das necessidades das massas, isto é, da compreensão dos anseios e perspectivas que a ela dão forma, pois delas saíram os novos quadros dirigentes. Isso significa que as “elites” não devem se distanciar da massa, pois de seu emaranhado de classes, origens e distinções (sociais, econômicas, culturais, etc.) seriam angariados os novos indivíduos que, por seleção racional e meritocrática, propiciada pelo sistema educacional democrático e “para todos”, garantiriam a existência de uma “elite” autenticamente constituída, em virtude de suas aptidões e potencialidades individuais e graças as organizações e instituições abertas para todas as classes, como a escola pública, e, por isso, democráticas. Assim, a “elite”, cuja composição se daria democraticamente por seleção meritória, enquanto núcleo organizador da cultura coletiva, não deveria impor-se por um “espírito de dominação intelectual”, mas sim, alcançar, por seu grau de “cultura de alto nível” e superioridade de espírito, a direção intelectual e moral consentida da massa, ditando-lhe os sentidos e intensidades das mudanças sociais. A necessidade social das “elites” estaria, segundo Azevedo (1958a, p. 200), alicerçada no fato de que “sem a direção intelectual e moral”, garantidas por sua formação racional e democrática, “não há vida política possível”.

Mas tal concepção azevediana justificaria a tendência, já apontada no capítulo anterior, de considerá-la de caráter elitista em detrimento de uma outra perspectiva liberal igualitária, caracterizada pelo pensamento de Anísio Teixeira, como propuseram, de formas diferentes, Cunha (1994), Ghiraldelli Jr. (1987) e Pagni (2000)? Embora tal distinção já tenha sido questionada no capítulo anterior, pois as duas concepções elaboraram visões da escola como instrumento de educação das massas e de seleção dos mais aptos conforme o merecimento e capacidade, deve-se retomar este tema por um novo viés. Mais especificamente, esta questão deve ser tratada a partir da justificativa dada pelo próprio Fernando de Azevedo, na qual o mesmo questiona as tendências presentes em seu meio intelectual, da primeira metade do século XX, de estabelecimento de conflitos do ponto de vista ideológico entre o ideal da formação de elites e os princípios democráticos. Dessa forma, Azevedo (1960b, p. 269) é enfático em questionar tal objeção ao apontar que:

A conquista da civilização e dos meios de enriquecê-la, pelas contribuições originais, é vitória dos países que sabem extrair do seio da nação uma elite de homens, utilizada, pela intensidade de culturas sucessivas em toda a

extensão de sua capacidade. Não há, porém, sombra de espírito aristocrático, que se repugna aliás à nossa educação, quando insistimos na necessidade de atacar seriamente o problema do preparo das elites intelectuais. Se há suspeita que não pode ser levantada contra a Rússia de hoje é a de tendências aristocráticas... inaugurando a nova organização social e política, foi essa das Universidades, que, aos olhos da própria ditadura do proletariado, não era menor do que o da educação do povo e encerrava em si a solução de questões de mais vulto e mais urgentes para os interesses da comunidade e das novas instituições. Não lhe pareceram suficientes as universidades que existiam; criou mais cinco e reorganizou as outras. Só em nosso liberalismo de epiderme, de uma sensibilidade estranha, e em outros casos tão embotada, chega a provocar pruridos democráticos o contato com esse problema da cultura das elites... Esse conflito que se quer, por ignorância ou má fé, estabelecer entre o ideal da formação das elites e os ideais democráticos, não impressiona, porém, senão os que ainda se deixam deslumbrar de ideologias românticas. Pois, educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema: a formação da cultura educacional. Por mais espessa que seja a nuvem daquela objeção, não basta tapar o sol e denunciar os clarões que a iluminam, a verdade que pretende escurecer... Antes de tudo, num regime democrático, é francamente acessível e aberta a classe das elites, que se renova e se recruta em todas as camadas sociais. À medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir “o grande homem, o cidadão útil”, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as ideias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade. Em segundo lugar, sobre o fim de elaborar e ensinar as ciências cabe hoje às Universidades a função de “divulgá-las”, pondo-as ao alcance do povo e realizando entre este e os intelectuais esse movimento generoso com que a Universidade moderna se dilatou a um campo de ação imensamente mais vasto, estendendo-se, por um sistema de medidas combinadas (extensão universitária), até as camadas populares.

O fato de “extrair do seio da nação uma elite de homens” como princípio para organização da cultura em níveis cada vez mais elevados, elementos humanos que formariam a classe dos intelectuais que representaria a “elite” técnica, político-administrativa e científica, não colocava em cheque na interpretação azevediana a sua lealdade aos fundamentos democráticos e liberais da sociedade moderna. Da mesma forma, o que mais pode chamar atenção no longo trecho citado, está no fato de Fernando de Azevedo utilizar a Rússia (soviética) como exemplo da organização do ensino universitário, em conformidade com o projeto proletário de educação das massas, e em função da preparação das novas elites e em benefício do estabelecimento de novas instituições e de uma nova ordem social e política, tudo isso no interesse da comunidade soviética. Assim, se mesmo “aos olhos da própria ditadura do proletariado” a preparação da elite intelectual e moral não assumia características de organização de uma aristocracia de classe ou estatal, só na realidade brasileira em que o liberalismo não passaria de superficial, facilmente influenciável, menos perspicaz, em relação

as exigências da sociedade em mudança, que dado a inquietações, por “ignorância ou má fé”, veio a se estabelecer uma oposição entre formação de elites e ideais democráticos.

Nesse sentido, Azevedo procurou demonstrar claramente que seu princípio de formação de elites não está em dissonância com os ideais igualitários do liberalismo, no sentido de igualdade de oportunidades indistintas do ponto de vista da origem de classe social, na medida em que propõe a reconstrução da sociedade brasileira por meio de uma “cultura educacional” que tornaria o acesso à “classe das elites” aberta aos indivíduos que se mostrassem mais merecedores dela pertencerem.

Em conformidade com tais ideais, em primeiro lugar está a defesa da socialização da escola pública como elemento de reconstrução social e nacional, o que refletia sobre as possibilidades que esta instituição teria no processo de elevação espiritual e moral das massas, mais diretamente as operárias, recrutando entre essas os elementos mais distintos e dignos por mérito e capacidade de assumirem papéis de direção espiritual e técnica. Por esse caminho, Azevedo destaca a função do Estado descobrir e atrair, em toda a extensão da população, aqueles que pela educação se mostrarem grandes homens e cidadãos úteis de acordo com os padrões técnicos, racionais e intelectuais de seleção que por ele devem ser aplicados e almejados. Ao lado desses aspectos, mas tão fundamental quantos os primeiros, a organização de um sistema universitário constituída um fim primordial para a produção do conhecimento tecnológico aplicado e científico desinteressado, ao mesmo tempo que assumiria a função social de instituição mediadora, entre os intelectuais e as massas, ao tornar tais saberes acessíveis para as camadas subalternas. Os intelectuais assumem, assim, uma posição central e mediadora, como a classe que forma a composição da “elite dirigente” e que produz, organiza e difunde os valores culturais (morais, intelectuais, políticos, educacionais, artísticos, estéticos, etc.) e os padrões de conhecimento racional especializados (técnicos e científicos).

Democratização da igualdade de oportunidade, possibilidade de ascensão social pelo mérito, em função das classes e instituições democráticas “abertas”, difusão do conhecimento, especialmente, dos conhecimentos técnicos e científicos pelo sistema universitário esses são os princípios ideológicos azevediano, do ponto de vista socioeducacional, para o problema da preparação das “elites” intelectuais. Nesses princípios, estariam garantidas as condições necessárias para a formação das “elites”, políticas, intelectuais e dirigentes, autenticamente democráticas.

4.3 OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSORADO

A discussão e o entendimento sobre a importância da formação dos professores surgiram no pensamento de Fernando de Azevedo quando, em 1926, coordenou o processo de elaboração do “Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo”, momento este que é o marco inicial de sua inserção no campo educacional. O levantamento sobre as condições do ensino público em São Paulo foi realizado a pedido do Jornal O Estado de São Paulo no qual, na ocasião, Azevedo atuava como jornalista, mais especificamente, crítico literário. De acordo com as palavras do autor, em trecho da obra “A educação na encruzilhada”, foi justamente nesse contexto de levantamento das condições do ensino público que suas concepções educacionais passaram a ter posições melhor elaboradas.

[...] nesse inquérito já se encontram, nitidamente definidas, as grandes diretrizes que orientaram daí por diante meu espírito, quer no exame dos problemas e de suas soluções, quer nas reformas de que tive a iniciativa e a responsabilidade, no Rio e em São Paulo. [...] Se se quiser remontar à fonte de que desceu a torrente, engrossada, no seu curso, pelo afluxo das maiores forças espirituais da nova geração de educadores, brotadas em meios diversos, mas impelidas na mesma direção, não é preciso recuar mais de 10 anos para termos as origens de um movimento cujo alcance não se podia prever e cuja intensidade, mercê de circunstâncias especiais, de vária natureza, foi suficiente para criar uma “consciência educacional”, e para inaugurar uma nova política de educação no Brasil. (AZEVEDO, 1960a, p. 26-27).

As palavras de Azevedo demonstram que o mesmo se via como o criador e difusor, entre sua geração de intelectuais, de uma “consciência educacional” e de uma “nova política de educação” para o país. O Inquérito propiciou que o mesmo tomasse ciência de uma série de problemas da realidade educacional brasileira, da educação em sentido amplo e da educação pública mais especificamente. Ao mesmo tempo, as contribuições de intelectuais eminentes na época sobre as mazelas e possibilidades da educação pública, expressa no Inquérito, fizeram com que Fernando de Azevedo se deparasse com duas questões que passaram a chamar sua atenção intelectual, e que receberam destaque significativo em suas produções intelectuais posteriores ao levantamento encomendado pelo jornal O Estado de São Paulo: o ensino superior e a questão da formação docente.

Uma vez que até a primeira metade da década de 1930 no Brasil inexistia a formação de professores em nível superior e que o professorado que compunha os quadros do ensino secundário era formado por “autodidatas”, profissionais liberais, advogados, engenheiros e

médicos, que lecionavam em colégios secundaristas, o tema da formação dos professores ganhava destaque no cenário da “consciência educacional” e de uma “nova política de educação”. Dessa forma, as questões do ensino superior e da formação docente entrelaçavam-se na necessidade de um novo perfil profissional para o professorado do ensino secundário, isto é, a formação dos quadros docentes em nível superior, especialmente, em universidades. Assim, o “Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo” representou um marco no pensamento azevediano na medida em que pôs na ordem do dia de suas preocupações intelectuais os problemas da educação pública em sentido nacional, ressaltando a importância e o dever de protagonismo do Estado no estabelecimento de um ordenamento orgânico de caráter nacional de todos os sistemas de ensino, que deveria estender-se das formas mais elementares de educação até a formação universitária, e nela, a formação de professores.

A importância e a centralidade da formação docente para a efetivação do projeto intelectual, político e educacional de Fernando de Azevedo evidenciaram-se em seus discursos como homem de Estado e em suas obras como intelectual orgânico de um novo bloco histórico. Enquanto homem de pensamento e ação, Azevedo ao atuar como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal (então Rio de Janeiro), entre 1927-1930, e como Departamento de Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1933, defendeu e viabilizou a implementação de medidas institucionais voltadas para a constituição dos pilares de seu projeto de formação profissional e intelectual, sobretudo, do professorado das escolas normais até o ensino superior.

Durante sua atuação como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo se deparou com a necessidade de evidenciar que qualquer reforma de caráter político-educacional necessitava primordialmente, para a concretização de seus princípios, preocupar-se com a formação do magistério. Nesse sentido, Azevedo (1958a, p. 93) ressalta a interdependência entre a preponderância da formação do professorado e o desenvolvimento de qualquer reforma educacional na medida em que:

Em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios em que se baseia, e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro plano, como questão preponderante a todas as outras. Não há traçado de organização escolar que se mantenha na sua integralidade orgânica e ainda mais, no seu conteúdo ideológico, se esbarrou, sem resolvê-lo, nesse problema capital da formação do professorado.

Observa-se que para Fernando de Azevedo o problema da formação docente é uma questão central e de “integridade orgânica” para qualquer projeto de reforma educativa, na medida em que o professor deve ser formado a partir de determinados parâmetros intelectuais,

ou seja, em conformidade com o “conteúdo ideológico” de um projeto de reforma educacional, uma vez que tais reformas implicam mudanças de base moral, intelectual e social. A necessidade de uma “direção intelectual e moral”, própria das condições de uma sociedade em constante mudança, implicaria na visão azevediana numa reforma intelectual e moral, que tinha como exigência a formação de um novo homem no plano social e cultural, produto de uma educação nova e uma nova escola (“comum”, “do trabalho”, “comunidade”, “única”, “para todos”) e sobretudo, de um novo professor, ele mesmo um intelectual difusor de tal ideologia e formador dos espíritos (morais, intelectuais, civis, científicos) animadores dessa nova ordem social.

Na esteira de tais considerações, Azevedo (1929, p. 20-21) ratificou, de forma mais incisiva suas ideias sobre a importância fundamental e imprescindível da formação dos professores para a constituição de qualquer reforma imbuída de caráter orgânico entre suas instituições escolares, sejam elas primárias, secundárias, profissionalizantes ou universitárias.

Mas, não nos iludamos. Todo sistema de educação, em qualquer de seus graus ou de seus aspectos, depende, mais do que de sua organização e de suas instalações, dos professores capazes de aplicá-lo. O problema de educação é, adjetivamente, um problema de organização, e substantivamente, um problema de formação do professorado, em cada uma das funções especializadas ou não, que lhe estejam reservadas, na variedade solidária das instituições.

Não restam dúvidas de que a formação dos professores era uma questão basilar do pensamento educacional azevediano, mas não apenas a simples formação, mas uma formação nova, sobre novos alicerces; não apenas uma formação profissional em seu sentido puramente prático ou utilitarista, do professor como mero propagador da instrução, mas sobretudo, como um intelectual, formador de consciências, em especial da “consciência social e civil” requeridas pela sociedade moderna, industrial e democrática. Nesses termos

[...] a vitalidade das organizações escolares está sempre “em função” do professor, compreende-se a importância que assume o magistério quando chamado a aplicar uma nova política de educação. Quanto mais radical e complexa for a reforma, a que se submete o aparelho escolar, tanto maior a necessidade de apoiar sobre bases mais largas e sólidas, a formação profissional dos que terão a responsabilidade de executá-la. Não se tratará, então, de habilitar os professores apenas a transmitir aos alunos, na medida em que estes possam receber, uma determinada soma de conhecimentos, com precisão e segurança no detalhe de aplicação dos métodos pedagógicos. Esta é uma função elementar dos que não recebem, com a investidura do magistério, mais do que a incumbência de ministrar o ensino propriamente dito. A tarefa do professor, reduzida ao mister puramente intelectual de “instruir”, eleva-se e desdobra-se, nas organizações escolares modernas, em

que ele se deve preparar tanto para formar espíritos e caracteres, como para formar a consciência social e civil, por uma ação profunda no meio social e pela reorganização interna da escola, segundo uma concepção e em bases inteiramente novas. (AZEVEDO, 1958a, p. 93-94).

A formação do professorado e a reforma, no sentido de reforma intelectual e moral, ultrapassa os limites, no pensamento azevediano, de uma reforma puramente de ensino, revelando um sentido mais amplo da reforma educativa, enquanto reforma social, e da formação do professorado, enquanto organizadores da cultura e formadores das novas consciências “civil” e “social”. Ao mesmo tempo, a importância de uma reforma de escola “segundo uma concepção e em bases inteiramente novas”, reflete a necessidade mais ampla da formação docente em termos científicos e pedagógicos, qualidades intrínsecas ao “novo professor” que na visão de Fernando de Azevedo (1958a, p. 101) deveria ter

[...] um espírito aberto a todas as inovações significativas e preparado a observar e a compreender o que se passa na sociedade e à volta da escola e a tomar, em face das coisas e dos fatos, essa atitude de observação e de dúvida metódica, que convém a toda ciência humana.

É importante notar que o sentido científico e intelectual enquanto qualidades essenciais do professorado, na medida em que devem compreender intelectual e cientificamente as “coisas” e os “fatos” em torno da sociedade e da escola, reforçam a importância, de forma indireta, da sociologia como ferramenta intelectual nesse processo. Mas, sobretudo, esse posicionamento ampliado diante do mundo, ampliaria o raio de alcance da percepção e atuação do professorado e, nesse sentido, reforçava-se, também, que não bastava para a sua formação a estreiteza de pura e simples profissionalização.

Apesar da ênfase na necessidade do caráter profissional da formação dos professores, o pensamento de Azevedo superava os limites de subestimação do movimento renovador em relação à necessidade de uma formação do professorado em termos de uma “cultura geral” (PILETTI, 1982, p. 186). Quanto à necessidade de uma cultura geral no processo de especialização profissional, Azevedo destacava a importância de matérias consideradas por ele constitutivas das bases científicas e técnicas da formação docente em sentido especializado e ampliado. Nesse sentido

A psicologia geral e aplicada, com caráter experimental, a pedagogia, a didática e a história da educação constituem matérias essenciais à profissão do educador, que nelas encontrará a base científica, a técnica e a evolução dos processos de ensino. Justifica-se, por isto, à primeira vista, a sua inclusão no novo plano de estudos, como disciplinas fundamentais. A escola normal, que não esteja aparelhada para formar o professor na sua

“especialidade profissional”, e dar-lhe, por meio de estudos especializados, a consciência de sua função e a capacidade técnica indispensável ao exercício do magistério, não pode satisfazer à sua finalidade no conjunto das instituições escolares. A sociologia que a reforma, pela primeira vez no Brasil, inseriu no plano dos estudos normais, não se propõe somente a fornecer “novos materiais ao nosso ensino”, mas a atingir as suas ideias diretrizes e as suas tendências próprias, ajudando-nos a “tomar uma consciência mais nítida de nossa função social”. (AZEVEDO, 1958a, p. 97).

A imperatividade de uma formação especializada em termos técnicos e ampliada em suas potencialidades intelectuais, experimentais e científicas, revela-se na exaltação da necessidade das disciplinas “fundamentais”. Mas além disso, mais uma vez, e agora de forma mais clara e bastante impositiva, Fernando de Azevedo atribuía aos conhecimentos sociológicos um propósito para além de apenas mais uma disciplina fundamental, mas como fundamento intelectual num processo de tomada de consciência da função social do professor. Vê-se aqui a importância da sociologia na formação intelectual do professorado em Azevedo, algo evidente nas considerações que se seguem na sequência desse posicionamento.

Pois, se é certo que, colocando os professores em face dos problemas postos pelas pesquisas sociológicas, se consegue “imprimir a seus espíritos uma orientação geral”, de que todo o ensino poderá beneficiar-se, é verdade também que o confronto do sistema pedagógico com “o conjunto do sistema social” levará o professor a compreender o lugar da escola na vida e os limites de seu “círculo de ação”. A ação da escola sobre o meio social, de que a escola é uma de suas instituições e que se apresenta carregado de influências e atrações poderosas, reformadoras e deformadoras, tem sido julgada quase sempre sob uma visão unilateral. Dir-se-ia, de fato, como observou C. Bouglé, que a escola pode “tudo”, e que “dominar a escola é dominar toda a sociedade”. Ora, a filosofia social, “repondo o sistema pedagógico em seu lugar, em conjunto, no meio das instituições, domésticas e políticas, religiosas ou econômicas”, nas quais, do berço ao túmulo, é envolvido o indivíduo, começará por limitar essa concepção demasiadamente larga, e, portanto, romântica, do papel do educador, aumentando-lhe o sentimento da responsabilidade e a consciência profunda da “pluralidade e variedade das forças que concorrem ao movimento das sociedades”. (AZEVEDO, 1958a, p. 98).

Mais uma vez é atribuído ao conhecimento sociológico o caráter de conhecimento fundamental para a formação dos professores, por proporcionar uma compreensão ampliada, no sentido de “orientação geral”, dos processos educacionais e sociais. Não só do ponto de vista da orientação do pensamento, mas no entendimento das possibilidades e limites da ação do educador e da escola face ao complexo das relações e instituições sociais. Os problemas das pesquisas sociológicas colocados ao acesso da formação docente proporcionariam, na visão de Azevedo, uma consciência mais acurada das responsabilidades e desafios, para além

das perspectivas romaneadas sobre o papel social dos professores, da educação e da escola, postos ao exercício profissional e intelectual dos educadores em sentido ampliado.

Essa ótica, de formação ampla e de visão racional da ação, norteou as ações de Fernando de Azevedo no desenvolvimento de seu projeto de reforma educacional no Distrito Federal, comprovadas por suas iniciativas de criação e expansão de órgãos executivos e consultivos especializados, objetivando a racionalização e ampliação dos serviços oferecidos para as escolas, com o intuito de constituir um sistema educacional e de conciliar múltiplos fatores (formação intelectual, científica e técnica) aos processos de formação do professorado. Nesse sentido, a reforma iniciada por Azevedo (1927-1930) e perpetuada, em seus ideais principais, na gestão de Anísio Teixeira (1931-1935), proporcionou o desenvolvimento e o condicionamento da produção dos conhecimentos nos órgãos oficiais, instituídos por essas reformas, aos interesses de uma política de formação de professores (PILETTI, 1982; MENDONÇA, 2002; NUNES, 2000).

Os órgãos como o Instituto de Educação, o Instituto de Pesquisas Educacionais, a Divisão de Secretaria, a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, a Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares, Direção Geral, Direção de Recreação e Jogos, Direção de Educação Geral e Técnica e do Serviço de Extensão, Direção de Educação Musical e Artística, Direção do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas, Direção do Ensino Particular, Direção de Educação Física, representaram a empreitada no interesse de fomentar a produção de conhecimentos considerados necessários à racionalização das ações estatais, tanto no movimento de extensão dos serviços educacionais, como para a formação docente especializada que, poderia assim, pautar-se nas contribuições técnicas e informações (estatísticas e científicas) por eles disponibilizados. Assim, todas essas iniciativas demonstram o lugar de centralidade ocupado pela política de formação dos professores no projeto intelectual e educacional azevediano, política esta que influenciou outro conjunto de iniciativas, dentre as quais se juntaram a instituição da Universidade de São Paulo e do Distrito Federal.

Nesse sentido, ao assumir o Departamento de Educação do Estado de São Paulo a partir de 1933, Fernando de Azevedo, em continuidade e conformidade ao seu projeto intelectual de formação de professores, participou ativamente das iniciativas paulistas de implementação da formação de nível superior, especialmente no campo das ciências sociais, a partir das suas contribuições para a criação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e, ainda mais decisivamente, para a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934).

Quanto ao significado das iniciativas azevediana de promoção e difusão dos conhecimentos sociológicos e da formação de professores/educadores e cientistas sociais, Queiroz (1994, p. 54-55) ressaltou primorosamente que:

Na mesma linha de atividades para prover, no Brasil, a expansão do ensino em todos os níveis, batalhou pela fundação da Universidade de São Paulo, conseguindo que nela se incluísse, como fulcro de expansão da ciência e do saber em geral, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras destinada a formar pesquisadores de alto gabarito, além de promover o necessário aperfeiçoamento de professores secundário e superiores. Nesta Faculdade, o Departamento de Ciências Sociais deveria, segundo ele, difundir pesquisas que, num país de tão grandes problemas socioculturais, seriam a base objetiva para as transformações que urgia efetuar; achava que somente o conhecimento da sociedade, adquirido por meio de investigações específicas, poderia construir fundamentos para as transformações educacionais indispensáveis, que levariam ao desencadeamento das necessárias mudanças socioeconômicas e políticas. A criação do Departamento de Ciências Sociais foi, pois, o coroamento de tudo quanto vinha advogando desde o início da década de 1920. A seu ver, sendo a Sociologia a viga mestra para a construção do conhecimento tanto das coletividades, quanto dos indivíduos que as compõem, levando-a para o nível mais elevado do ensino – o nível universitário – proporcionaria a futuros professores a possibilidade de conhecer mais profundamente os condicionamentos sociais; a futuros pesquisadores, uma base sólida para o conhecimento dos fenômenos sociais; aos que se voltassem para a ação, o sustentáculo indispensável para a promoção de mudanças sociais.

Inspirada no modelo francês, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLC – USP) instalou-se com ênfase na formação e pesquisa de caráter teórico, enquanto, o Instituto de Educação (IEUSP), instituição criada por iniciativa da gestão de Azevedo e incorporada à USP em 1934, dedicou-se às atividades de formação docente especializada em nível superior e, orientada para a formação de professores primários, administradores escolares e, sobretudo, professores secundários, representou a primeira experiência nacional de formação universitária do professorado (EVANGELISTA, 2008). No que concernia a “missão” do Instituto de Educação em nível universitário e seu papel incomensurável na formação profissional do magistério, o discurso azevediano ressaltava que

Não há de fato, função social que interesse tão intensa e extensamente à sociedade como a que se propõe transmitir às crianças e aos adolescentes, com as técnicas do trabalho profissional, os ideais de uma civilização. Ela é tão intimamente vinculada à vida de um povo, nas suas necessidades e aspirações, que se pode considerar a história da educação “como uma das mais seguras vias de penetração no estudo do seu passado”. A justa compreensão, por um lado, do papel que cabe ao educador e à escola, como instituição social, e, por outro, a introdução do espírito e dos métodos científicos na educação produziram essa invencível tendência a que se vão submetendo todas as Universidades, de consolidar a cultura e o prestígio do

professor, elevando aos planos universitários a preparação profissional para o magistério em todos os graus de ensino. Numa época em que assistimos, paralelamente com o mais fecundo movimento de ideias que até hoje se desencadeou, nos domínios da educação, ao mais poderoso desenvolvimento da educação pública, não podia faltar à Universidade de S. Paulo uma faculdade organizada não somente para dar a preparação técnica do professor e do administrador escolar, como também para se constituir num centro de cultura superior, de investigação e de pesquisas para o estudo científico e experimental da educação (AZEVEDO, 1953, p. 61).

Esse enaltecimento da “função social” do professor como elemento profissional que, munido das técnicas necessárias ao trabalho, faz-se responsável por transmitir às novas gerações os ideais de sociedade e civilidade, perpetuando os artefatos imperativos, entre anseios e obrigações, da vida sociocultural e nacional da qual faz parte coloca-o em posição de alta relevância no pensamento azevediano. Nesse sentido, o professor, como figura social imprescindível, é erigido ao patamar de organizador do processo de transmissão cultural, o que remete à uma concepção, em Fernando de Azevedo, do professor como intelectual, no sentido de organizador da cultura. Do mesmo modo, essa concepção do professor reforça, ao destacar o papel deste como educador e da escola como transmissora dos elementos distintivos e civilizadores de uma dada sociedade, um sentido mais amplo, no pensamento azevediano, da atuação do professorado e a necessidade premente de uma formação mais acurada do magistério na direção de uma profissionalização técnica, intelectual e científica, orientada em âmbito universitário.

Essa necessidade de formação superior era justificada por Azevedo em virtude da inserção nos meios educacionais do “espírito e dos métodos científicos”, inclusão esta que exigia e traria para o meio universitário o processo de consolidação cultural da formação docente, em todo os níveis de ensino, consagrando maior autoridade intelectual e prestígio social à carreira do magistério. Assim, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP) despontava, num momento superabundante de ideias sobre os caminhos da educação e da escola pública, como uma faculdade não apenas constituída para fornecer a preparação técnica/pedagógica aos futuros professores, mas para ser um centro de formação e cultura superiores, proporcionado aos seus alunos o ambiente necessário aos estudos, pesquisas e experimentações de caráter científico no campo da educação.

Com vistas ao atendimento de tais pretensões científicas e intelectuais, Fernando de Azevedo sintetizou as incumbências do Instituto de Educação no processo de formação especializada dos profissionais de educação nos seguintes termos:

Ao Instituto de Educação – escola profissional superior, não cabe, pois, somente formar o professor primário e concorrer para o aperfeiçoamento e a renovação de sua cultura, geral e profissional, dando-lhe, com a largueza de espírito indispensável ao educador, o poder de se elevar à compreensão dos problemas relativos à escola primária e dos grandes problemas que ocupam os espíritos mais cultos, e abrindo-lhe oportunidades para a “especialização” em setores determinados, conforme as tendências e as aptidões naturais de cada um e as necessidades impostas pelo desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos sistemas de educação. O Instituto deve e pretende ainda ser uma alta escola de administração escolar – a primeira que se organiza no país, e colaborar ativamente com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na formação do professor secundário, dando-lhe a preparação técnica com que se habilitará ao exercício do magistério das disciplinas cujos conhecimentos foram aprofundados naquele instituto universitário. (AZEVEDO, 1953, p. 62).

Essas palavras de Azevedo demonstram as pretensões almejadas por ele em relação a formação de professores e indicam, mais uma vez, que além de uma preparação profissional e de cultura geral, a formação universitária, ao aprofundar os conhecimentos técnicos do magistério em termos científicos e fornecer uma gama ampliada de possibilidades na preparação do educador, abriria aos futuros docentes os caminhos para a compreensão dos “grandes problemas que ocupam os espíritos mais cultos”.

Mas, mesmo destacando todos esses aspectos que reforçam as possibilidades de uma interpretação do professor como intelectual no pensamento azevediano e por mais que estas ideias sejam expressas indiretamente por outros autores (AROSA, 2008; EVANGELISTA, 2008; PILETTI, 1982; XAVIER, 2002), o que justifica entender uma relação direta entre a profissionalização da docência e a concepção de intelectual em Fernando de Azevedo? Há alguma resposta nas obras de Azevedo que demonstre tal compreensão do professor como intelectual? Em um trecho significativo, justamente de sua obra em que evidencia a necessidade de um ramo específico no campo da sociologia para o estudo científico dos fatos educacionais, isto é, em “Sociologia Educacional”, Fernando de Azevedo (1954, p.123) definiu o papel do professor como intelectual ao chamar atenção para o fato de que:

O grupo profissional pedagógico, assim constituído e nitidamente diferenciado dos demais pela sua função específica, é uma das formações que se desenvolveram dentro da chamada “classe” dos intelectuais, de que faz parte e na qual se distingue dos outros grupos dessa categoria social.

Assim, os profissionais da educação são definidos como um grupo específico no interior de um grupo maior, a “classe” dos intelectuais. Só esta citação já bastaria para deixar claro que Azevedo encarava os profissionais da educação, mais especificamente, os professores, como pertencentes ao grupo dos intelectuais. Mas apenas essas palavras não são

suficientes, pois a exposição azevediana de tal concepção continuava tentando explicar e justificar tal enquadramento conceitual do grupo profissional na camada dos intelectuais, ao explicar esta última da seguinte forma:

O grupo dos intelectuais, que é uma formação social acima e fora das classes, como o demonstrou Alfred Weber, caracteriza-se pela sua função social, não só de produção, de crítica e de aperfeiçoamento, mas de organização, transmissão e circulação dos bens e de valores espirituais, que constituem a herança social de uma sociedade ou civilização determinada. Os intelectuais não formam, pondera justamente In Arnost Blaha, nem uma corporação nem uma classe, a bem dizer; não são uma categoria econômica particular, mas uma formação social, de caráter tipicamente ocupacional, que, organizando-se ou podendo organizar-se com elementos de todas as classes, é aberta, acessível, em permanente renovação, e tem, como características principais, o cultivo e o exercício predominante das funções intelectuais, a cultura geral ou especializada e a tríplice função social de produzir (criação), julgar (crítica) e transmitir (ensino, pregação, propaganda, etc.) os valores espirituais de um povo. (AZEVEDO, 1954, p. 123).

É interessante notar que a forma como Fernando de Azevedo definiu a função social e o papel específico dos intelectuais remete à sua concepção de “elite dirigente”, já expressa anteriormente. Da mesma forma, a ideia de um grupo além das classes sociais faz lembrar da ideia dos “precursores” como elementos intermediários, que se situam para além dos interesses conservadores e reformadores, para além das classes em conflito. Nesse trecho a concepção azevediana se mostra ligada a uma visão dos intelectuais que rompe com a simples compreensão destes como produtores, críticos e aperfeiçoadores da cultura, mas vê na função social deles uma especificidade e uma amplitude maior em relação ao seu papel no conjunto da sociedade como organizadores da cultura, responsáveis pela circulação das ideias e transmissão dos bens e dos valores intelectuais e morais herdados e dos novos anseios de uma sociedade em constante mudança.

Ao mesmo tempo, é reforçada uma concepção de intelectual como uma “formação social” acima das corporações profissionais ou de classe, acima de interesses econômicos específicos, mas antes, uma ocupação de caráter democrático, pois seria aberta e composta por indivíduos de todas as origens sociais e de classe, e representante do ideal de uma circulação e renovação permanentes no campo das ideias. No exercício predominante do cultivo das funções intelectuais, de uma cultura geral ou especializada, os intelectuais, acima das condições sociais de existência que os circundam por todos os lados, são considerados os arautos e paladinos de uma “tríplice função social” de produção, julgamento e transmissão dos valores intelectuais e morais da sociedade. Fernando de Azevedo (1954, p. 123) aponta a

relação entre a cultura e os intelectuais, destacando a função dos educadores como uma das mais altas na hierarquia das funções sociais assumidas pela categoria dos intelectuais, ao ressaltar que:

A cultura, diz Blaha, “tomada em toda sua amplitude, com seus elementos racionais e irracionais (afetivos e volitivos), representa, sem dúvida, um traço essencial do intelectual, mas tão longe está de definir por si só o caráter fundamental da categoria dos intelectuais que ela pode caracterizar, o industrial, o comerciante, o agricultor, o operário”. É na sua função social, na sua atividade essencialmente específica que se tem de buscar o traço eminentemente distintivo do grupo dos intelectuais, cuja atividade mais alta é, nas expressões de Ivanov Razamnik, citado por Arnost Blaha, “a criação e a realização ativa de formas e de ideias novos, dirigidos para a libertação física e psíquica do indivíduo e da sociedade”. Ora, se “criar a atmosfera espiritual sem a qual a sociedade não poderia respirar, os laços espirituais sem os quais ela não seria uma, o tesouro dos bens espirituais sem os quais a sociedade não poderia subsistir”, é precisamente a tarefa da função intelectual, - função de produção, organização e circulação no domínio espiritual, - faz certamente parte da categoria dos intelectuais e ocupa, na sua hierarquia, um dos graus mais altos o grupo dos educadores, cuja função consiste numa comunicação da herança social, da experiência acumulada por toda a espécie humana, - comunicação essa que torna possível “a capitalização da experiência e dos ideais de indivíduo para indivíduo, de grupo para grupo, de geração para geração” (AZEVEDO, 1954, p. 123).

A participação ampliada dos intelectuais no universo da cultura é reafirmada como traço essencial e indiscutível desse grupo social, porém essa penetração no cosmos espiritual de uma dada sociedade em si não reflete na totalidade a especificidade fundamental da categoria dos intelectuais, que para Azevedo deve ser buscada em sua função social, nas atividades essencialmente específicas desse grupo, que se caracterizam como elementos de distinção social.

Assim, a função social dos intelectuais se torna distintiva na medida em que, no campo da organização da cultura, eles são os realizadores e criadores de novas forma de sentir, pensar e agir, de novos ideais que instauram novas possibilidades de “libertação física e psíquica do indivíduo e da sociedade” e estabelecadores da atmosfera intelectual e moral necessária a renovação dos vínculos de solidariedade social e cultural essenciais a construção da unidade material e espiritual de um povo. Essa seria a função social correspondente aos desígnios dos intelectuais, ou seja, produzir, organizar, transmitir e fazer circular as ideias e os novos ideais no domínio da cultura. Para finalizar suas considerações sobre a relação entre a categoria dos intelectuais e o grupo profissional pedagógico, Fernando de Azevedo é incisivo ao dizer que os educadores são, certamente, parte de tal categoria social e, ainda mais, estão entre os de maior patamar na hierarquia dos intelectuais, uma vez que sua função

se baseia na transmissão da visão social de mundo herdada, de geração para geração, e na construção de novas visões sobre a realidade.

Definida nesses termos a função dos educadores como intelectuais, deve-se ressaltar a defesa da sociologia no pensamento azevediano como instrumento científico e teórico indispensável na formação dos professores. Como já mencionado em outras passagens, a sociologia e seu ensino sempre fizeram parte das preocupações intelectuais e institucionais, do pensamento e ação, de Fernando de Azevedo. Nesse sentido, ela será aqui retomada para explicar dois aspectos fundamentais. Primeiro a sua relação direta com a formação científica e intelectual dos docentes e em seguida a sua relação com o direcionamento intelectual de Azevedo.

No que toca a formação científico-intelectual do professorado, esta esteve presente na elaboração de suas principais obras especificamente voltadas, com já expresso, para a difusão dos conhecimentos sociológicos e transmissão de seus métodos, isto é, em “Princípios de Sociologia” e “Sociologia Educacional”. Em seus “princípios” destaca a importância da sociologia na formação dos professores e na sua atuação como iniciadores no mundo científico ao dizer que:

Ao professor compete, antes de tudo, despertar no aluno, a curiosidade para essa realidade, a mais fugitiva e complexa; acostumá-lo a manter, em face da realidade, uma atitude de observação, e exercitar o seu senso crítico, fazendo-o rever, pelo contato e utilização inteligente dos fatos, observados por ele mesmo ou verificados por sociólogos seguros, as próprias opiniões que não respondem, em geral, a nada de positivo. [...] Contudo, em razão mesma dessa complexidade e das precauções lógicas que ela nos impõem, a sociologia se nos apresenta como uma das ciências mais próprias para desenvolver o espírito crítico e iniciar o aluno nos métodos científicos. [...] Essa iniciação nos trabalhos de campo (*field works*) e na pesquisa social, só o professor pode e deve dá-la [...] E se se quer estabelecer entre o saber e as condições ambientes o acordo sem o qual o professor não pode ter autoridade real, é preciso que o “ensino científico” seja constantemente penetrado do estado atual dos estudos sociológicos [...] ao professor, especialmente do ensino secundário, não compete senão contribuir para a cultura geral, e, portanto, se não lhe cabe fazer dos alunos, físicos, químicos ou sociólogos de profissão, cabe-lhe, sem dúvida, despertar neles o espírito científico, iniciá-los e adestrá-los no exercício dos métodos científicos e habituá-los ao esforço e à fadiga de pensar por si mesmos. Ele pode e deve ser sempre um despertador e estimulador de vocações, como um marcador de caracteres; mas não poderá comunicar aos alunos, se ele próprio não os tiver, o entusiasmo e a fé na ciência, e a confiança nos métodos que lhe são próprios e nos resultados de sua aplicação, apesar de todos os insucessos provisórios. A invenção e a descoberta sempre foram fecundas pela perseverança. (AZEVEDO, 1973, p. 4-9. Grifos do autor).

A fé na ciência e na sociologia, enquanto campo científico de conhecimento da realidade social, colocam diante do professor a tarefa intelectual de se constituírem como mediadores dos conhecimentos científicos, e seus métodos, e condutores dos alunos na jornada de iniciação no pensamento teórico e na práxis do trabalho racional. O professor, enquanto intelectual, é o medidor e transmissor do conhecimento racional positivo que deve ser sempre atualizado e revisto sob perspectiva crítica e inovadora, em conformidade com as exigências do fazer científico e de um mundo em constante mudança. Não foi por acaso que Fernando de Azevedo (1954, p. 34-36) foi enfático em relacionar os objetivos de sua obra, “Sociologia Educacional”, em sentido ampliado, com a formação intelectual e sociológica dos professores, para além das suas utilidades pedagógicas e profissionais, ao destacar a importância da sociologia para os educadores, uma vez que:

[...] o estudo da sociologia educacional que é uma das bases científicas das profissões ligadas à educação, não tem apenas uma utilidade pedagógica direta. Tem o mais alto interesse sociológico. Não há dúvida de que a inserção do ensino sociológico no quadro das disciplinas de um curso de formação profissional tem antes de tudo o objetivo de subministrar à preparação dos futuros professores uma base científica mais sólida, de lhes fornecer meios de atingir a uma compreensão mais ampla e completa dos fatos e dos problemas educacionais e, ao mesmo tempo, alargar-lhes o espírito, despertar-lhes o sentido crítico, levando-os a conhecer “o maior número possível de fatos sociais racionalmente coordenados” ou, ao menos, verificáveis e coordenáveis. [...] Esta, para o futuro professor, a sua grande utilidade pedagógica direta: a de enriquecer a sua própria personalidade e ampliar e aprofundar a sua cultura, concentrando, para projetá-la sobre os fatos e as instituições pedagógicas, a luz da observação científica e das pesquisas metodicamente conduzidas, que permitirão aos estudantes adquirir uma visão mais clara da realidade social, a noção do papel dos fatores econômicos e ideológicos na organização das estruturas escolares, o dinamismo dos fatores educacionais como processo social geral e como uma ação específica, realizada pela escola, as relações destes fatores sobre o corpo social, e as repercussões de outras categorias de fatos sociais (econômicos, políticos, religiosos, morais, etc.) sobre os fatos e as instituições de educação. [...] Não tive, com este livro, outro objetivo senão o de definir esse novo campo de investigações que se abre ao professor e ao sociólogo [...].

Tendo em vista a importância da obra “Sociologia Educacional” na expressão teórico-intelectual das concepções de Fernando de Azevedo e a importância por ele atribuída a essa formação sociológica dos estudantes, futuros professores, Queiroz (1994, p. 55) sintetizou esta importante relação ao destacar que para Azevedo

Os estudantes, ao travarem conhecimento com a Sociologia, ciência dos fatos sociais, conheceriam também as duas facetas que a completavam: a faceta teórico-metodológica, em que ela é encarada fundamentalmente como

o meio de se alcançar interpretação e explicação do que ocorre na sociedade; a faceta da práxis, em que ela fornece os fundamentos para técnicas de ação social, voltando-se para o ajustamento e reajustamento das relações sociais. Mas embora considerasse estas duas facetas como de alta importância, eram elas, a seu ver subsidiárias do aspecto científico da Sociologia; era este o caminho que encontrava em Durkheim.

Esse papel mediador da sociologia, no processo de formação dos professores, pode inclusive ser localizado na trajetória intelectual de Azevedo. Inicialmente na condição de intelectual tradicional, em virtude do fato de estar ligado a uma formação inicial religiosa jesuítica e, posteriormente, em função de sua vinculação com universidade, assumiu, porém, uma posição de intelectual orgânico no cenário da sociedade brasileira da primeira para a segunda metade do século XX. Nesse movimento, a sociologia foi o elemento intelectual mediador desse processo de formação e de transição de uma origem tradicional para um posicionamento orgânico em relação aos ideais dominantes nesse momento histórico.

A sociologia e, mais especificamente a sociologia durkheimiana, contribui e operou essa desvinculação de origem intelectual ao proporcionar um discurso científico capaz de romper com suas limitações de formação anterior e de construir um novo discurso sobre a crise intelectual e moral de seu tempo. Esse discurso científico da modernidade, da necessidade de uma superação da realidade da sociedade contemporânea por meio da reconstrução nacional e educacional, encontrou na perspectiva sociológica e socioeducacional adotada por Azevedo um elemento fundamental de explicação, análise e orientação de ações racionais diante das forças sociais existentes.

Outro aspecto que cabe ressaltar novamente é o de que Fernando de Azevedo não era pura e simplesmente um “elitista”, como já dito antes (esta parece ser a opinião de alguns autores), uma vez que ao fazer uso do pensamento sociológico paretiano ele o utilizou apenas por encontrar nele uma “sociologia das elites”, uma visão sobre o processo de formação das elites, capaz de se constituir em justificativa científica de um projeto liberal-democrático e não por adotar suas ideias sociais, políticas e sociológicas no todo. A “sociologia das elites” foi adota por Azevedo como instrumento teórico-sociológico de análise na medida em que não encontrava no referencial teórico durkheimiano elementos capazes de justificar sociologicamente suas proposições. Este fato, explicado nesses termos, deixa claro que esta adoção não fez de Azevedo um “elitista” no sentido das ideias de Pareto e nem em oposição radical às concepções liberais de seus contemporâneos, mais especificamente, em relação ao pensamento social e educacional de Anísio Teixeira.

Sendo assim, no emprego da sociologia das elites, a “sociologia” foi mais importante do que as “elites”, isto é, a proposição de uma análise científica e neutra teve mais peso no pensamento azevediano do que eventuais inclinações políticas pautadas na ideia de elites. A sociologia das elites foi apenas o meio científico encontrado por Azevedo para expressar seu ideal de um processo de formação de professores que os capacitassem a serem intelectuais em sentido pleno, contribuindo para a formulação de uma concepção de si mesmos como estando acima ou além dos interesses concretos da sociedade de classes e a defender um projeto político e ideológico em consonância com os interesses das frações de classes dominantes no período histórico no qual formulou suas ideias. Projeto esse fundado no ideal de racionalidade e neutralidade científica, com a intenção de se desvincular ideologicamente de interesses (políticos, econômicos, culturais, religiosos ou quaisquer outros), que não os relacionados ao conhecimento dos fatos sociais e educacionais brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta tese foi analisar as principais tendências teóricas e ideológicas que nortearam o pensamento sociológico educacional de Fernando de Azevedo, analisando o papel atribuído pelo pensamento azevediano ao conhecimento sociológico dos problemas educacionais.

Mais especificamente, discutiu-se as concepções sociológicas e educacionais de Fernando de Azevedo, principalmente no que toca o tema da formação de professores, processo que media temas da sociologia geral (consolidação da sociedade democrático-industrial/capitalista) e da sociologia educacional (constituição de uma nova elite intelectual adequada àquela nova sociedade e o processo de universalização das oportunidades educacionais no Brasil).

Ressalte-se que, de toda a bibliografia dedicada ao pensamento azevediano, este trabalho destacou um aspecto pouco discutido anteriormente, qual seja, o tema das relações entre sociologia educacional, elites e formação de professores. Tais temas e relação já foram abordados em pesquisas anteriores, mas não o foram de modo específico. Desse modo, procurou-se explorar aqui a relação entre a sociologia educacional de Fernando de Azevedo e suas concepções de elites e formação de professores, tendo em vista sua importância, suas filiações teórico-metodológicas e sua centralidade no pensamento social e sociológico educacional azevediano, insuficientemente abordadas em pesquisas anteriores.

Sendo assim, no capítulo 1, discutiu-se o contexto histórico no qual Fernando de Azevedo desenvolveu suas concepções sociológicas e educacionais. Assim, o processo de conformação da sociedade brasileira aos condicionantes históricos, econômico-políticos, educacionais e referentes aos papéis assumidos pelo Estado nesse movimento, são objeto de análise do presente capítulo. Desse modo, a exposição aqui apresentada, busca de modo sintético examinar os elementos gerais que compõem a totalidade histórica da qual a obra de Fernando de Azevedo, expressando suas condições e contradições, faz parte. O capítulo está organizado cronologicamente, compreendendo o período que vai de 1930 até o fim do governo JK (1956-1961).

No capítulo 2, foi construído um painel histórico, político e educacional no interior do qual as concepções educacionais e sociológicas de Fernando de Azevedo se desenvolveram e se inseriram no embate ideológico. Por isso, foram apresentados, cronologicamente, de 1930 até 1960, os principais aspectos político-ideológicos das reformas e dos ideais educacionais

vigentes nessas três décadas, décadas essas fundamentais para história da sociedade e da educação pública no Brasil.

Sendo assim, nos capítulos 1 e 2 apresentaram e discutiram os pontos principais que definem o contexto de elaboração das ideias sociológicas e educacionais de Fernando de Azevedo. Tal análise foi fundamental porque o pensamento azevediano não se constitui de modo abstrato ou distante das grandes questões da época, muito pelo contrário. Não apenas como pensador e escritor, mas também como um ativo defensor de um ideal educacional, calcado em uma absorção de uma certa sociologia, Fernando de Azevedo se destaca por suas propostas.

Sendo assim, nos capítulos 3 e 4 explicita-se e se analisa justamente seus ideais educacionais e os fundamentos sociológicos que nortearam seu pensamento, permitindo a construção de um quadro geral no qual a sociologia educacional de Fernando de Azevedo aparece como uma das mediações entre as questões e processos concretos da época e os programas e políticas educacionais então propostos.

No capítulo 3, a produção elaborada por Fernando de Azevedo foi apresentada como um dos exemplos mais significativos, senão o melhor, da atribuição da importância das ciências sociais para o conhecimento e tratamento científico da educação. Ele pode ser considerado um dos principais responsáveis pela difusão e incentivo à aplicação dos conhecimentos sociológicos ao campo educacional no Brasil, como forma de buscar a construção de uma política educacional fundada no conhecimento racional da realidade social e capaz de atender aos anseios de uma sociedade em estágio de transição, ou seja, uma sociedade em mudança. Suas propostas apresentavam uma postura liberal diante da defesa da escola pública e das obrigações estatais para com uma instituição básica, considerada indispensável ao processo de formação de indivíduos e cidadãos criativos, aptos a colaborar de forma ativa, unindo trabalho e ação, na reconstrução nacional, isto é, na elevação das condições (econômicas, sociais, políticas e culturais) da sociedade brasileira aos parâmetros civilizacionais exigidos pela expansão em escala mundial da sociedade urbano-industrial e democrática, sob a égide do modo de produção capitalista.

Este posicionamento ou visão da função social da educação e da escola em Azevedo estava baseado no entrecruzamento da análise sociológica durkheimiana, a educação entendida como o processo de transmissão da cultura/tradição, com a interpretação da filosofia social deweyana, a educação entendida como o processo de construção e reconstrução da experiência social. Assim, o texto que compreende este capítulo procura apresentar as concepções de Fernando de Azevedo sobre os papéis sociais da educação como

fenômeno social geral e da escola como a principal instituição da sociedade moderna democrático-industrial.

No capítulo 4, foram apresentadas e discutidas duas obras sociológicas de Fernando de Azevedo nas quais se destacam sua preocupação com a formação dos estudantes e professores com base nos princípios da Sociologia Geral e Educacional, além de apontar a relevância da racionalização dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre os processos e instituições educacionais. Apesar de serem coletâneas de caráter introdutório, tanto “Princípios de Sociologia” como “Sociologia Educacional” caracterizaram-se como obras que visavam uma formação ampliada, sociológica e intelectual. Isto fica claro na profundidade das explicações e das propostas para pesquisas futuras possíveis, além do sentido de posicionamento racional e político dos estudantes das Ciências Sociais, futuros professores também, diante da dinâmica da realidade social brasileira e de suas condições sociais, econômicas, culturais e educacionais.

A defesa de um projeto pautado na formação de uma elite como princípio para organização da cultura em níveis cada vez mais elevados, formando uma classe de intelectuais – a “elite” técnica, político-administrativa e científica – não contraditava com a lealdade azevediana aos fundamentos democráticos e liberais da sociedade moderna. Assim como foi possível chamar atenção para o fato de que Fernando de Azevedo tomava a URSS como exemplo da organização do ensino superior pautado em um projeto proletário de educação de massa e, ao mesmo tempo, de preparação de novas elites, construção de novas instituições e de uma nova ordem social e política, tudo isso no interesse da comunidade soviética.

O argumento de Azevedo, portanto, é o de que se até mesmo um país socialista se preocupava com a preparação de uma elite intelectual e moral e mesmo assim não assumia características de organização de uma aristocracia de classe ou estatal, então a defesa de um projeto de formação de elites por meio da educação não entraria em contradição com o ideal de uma sociedade democrática. Ressalte-se, contudo, que o ideal azevediano não era o soviético, embora ele se denominasse “socialista”.

A suposta oposição entre formação de elites e ideais democráticos seria resultante, na verdade, de uma perspectiva superficial do liberalismo, não atento às mudanças pelas quais o Brasil estava passando então. Por isso Azevedo defendia que sua proposta de formação de elites não estava em contradição com os ideais igualitários do liberalismo, entendendo-se por este a igualdade de oportunidades do ponto de vista da origem de classe social, propondo uma reconstrução da sociedade brasileira por meio de uma “cultura educacional” que tornaria o acesso a “classe das elites” aberta aos indivíduos, pela mediação do princípio da meritocracia.

Cabe ressaltar, novamente, que o pensamento de Fernando de Azevedo não pode ser reduzido a uma pura e simples classificação como elitista. O seu diálogo com as vertentes elitistas da sociologia, principalmente a de Vilfredo Pareto, iam mais no sentido de compreender, racional e cientificamente, o processo do que incorporar uma visão política. O que Azevedo buscava era uma explicação racional para o processo de mudança social e educacional, e não tanto um modelo político. Por isso ele tentou combinar a sociologia das elites de Pareto com uma sociologia educacional inspirada em Durkheim e, mesmo assim, permanecer fiel ao ideal liberal-democrático. O seu modelo de sociedade era o liberal e, para alcançá-lo ou consolidá-lo, fazia-se necessária a preparação de elites intelectuais e morais. É por isso que a contraposição entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, o primeiro supostamente mais “elitista” e o segundo mais igualitarista ou “democrático”, pode ser revisada. O ideal liberal-democrático e meritocrático estava presente em ambos, variando apenas os meios e as fontes de reflexão teórica.

Em conformidade com tais ideais, estava a defesa da socialização da escola pública como elemento de reconstrução social e nacional, refletindo sobre as possibilidades que esta instituição teria no processo de elevação espiritual e moral das massas, mais diretamente as operárias, recrutando entre essas os elementos mais distintos e dignos por mérito e capacidade de assumirem papéis de direção espiritual e técnica. Por esse caminho, Azevedo destaca a função do Estado descobrir e atrair, em toda a extensão da população, aqueles que pela educação se mostrarem grandes homens e cidadãos úteis de acordo com os padrões técnicos, racionais e intelectuais de seleção que por ele devem ser aplicados e almejados. Ao lado desses aspectos, mas tão fundamental quantos os primeiros, a organização de um sistema universitário constituir-se-ia como um fim primordial para a produção do conhecimento tecnológico aplicado e científico desinteressado, por um lado. Por outro, ao mesmo tempo a universidade assumiria a função social de instituição mediadora entre os intelectuais e as massas, ao tornar tais saberes acessíveis para as camadas populares. Os intelectuais assumem, assim, uma posição central e mediadora, como a classe que forma a composição da “elite dirigente” e que produz, organiza e difunde os valores culturais (morais, intelectuais, políticos, educacionais, artísticos, estéticos, etc.) e os padrões de conhecimento racional especializados (técnicos e científicos).

Democratização da igualdade de oportunidade, possibilidade de ascensão social pelo mérito, em função das classes e instituições democráticas “abertas”, difusão do conhecimento, especialmente, dos conhecimentos técnicos e científicos pelo sistema universitário esses são os princípios ideológicos do ponto de vista socioeducacional azevediano para o problema da

preparação das “elites” intelectuais. Nesses princípios, estariam garantidas as condições necessárias para a formação das “elites”, políticas, intelectuais e dirigentes, autenticamente democráticas.

A ligação entre ideal democrático e processo de formação de professores associado à ideia de preparação de elites intelectuais residiria na especificidade fundamental da categoria dos intelectuais. Para Azevedo, aquela especificidade encontrava-se em sua função social, nas atividades que aquele grupo deveria desempenhar. Assim, a atuação dos intelectuais no universo da cultura seria um traço elementar e distintivo do papel a ser desempenhado por aquele grupo social.

A função social dos intelectuais, no campo cultural, deveria ser o de promover ou incentivar novos modos de agir, sentir e pensar, isto é, de promover a mudança social de determinadas direções preservando-se, contudo, certa atmosfera intelectual e moral indispensável à reconstrução dos laços de solidariedade social em meio aos processos de mudança pelas quais o Brasil estava passando, garantindo dessa forma certa unidade material e espiritual da sociedade.

Os educadores seriam, sem dúvida, parte do universo social dos intelectuais, dotados, portanto, de suas funções sociais. E mais, seria os intelectuais por excelência, dada sua vital importância no processo de indução não apenas de reprodução da herança geracional associada a determinadas visões do mundo social, mas também na formulação de novas perspectivas sobre a sociedade.

Educadores são intelectuais, no pensamento azevediano, sendo necessário, após tal constatação, ressaltar a importância da sociologia como instrumento científico e teórico indispensável na formação dos professores enquanto intelectuais. Como já mencionado ao longo da tese, o ensino de sociologia sempre fez parte das preocupações intelectuais e institucionais de Fernando de Azevedo.

Primeiramente, a formação científico-intelectual dos professores foi tema relevante de discussões em seus principais livros dedicados à sociologia geral e à sociologia da educação, como “Princípios de Sociologia” e “Sociologia Educacional”, destacando-se a importância do conhecimento sociológico na formação e atuação profissional dos professores.

A atuação profissional do professor seria marcada pelo seu papel mediador entre, de um lado, o conhecimento e o método científicos e, de outro, as futuras gerações, a serem preparadas para o exercício do pensamento teórico, bem como para o trabalho racional.

Não apenas mediação, mas a transmissão do conhecimento racional e positivo constituiria o papel dos intelectuais, com destaque para os professores. E, indo além da

transmissão, os professores teriam o papel de estimular a revisão dos conhecimentos sob perspectiva crítica e criativa, dadas as exigências de uma sociedade em constante mudança.

A sociologia não aparece, portanto, por acaso na obra de Fernando de Azevedo. Pelo contrário, ele relacionava os objetivos de sua obra, “Sociologia Educacional”, com a formação intelectual e sociológica dos professores, para além dos objetivos mais imediatos relacionados às competências pedagógicas e profissionais que eles deveriam incorporar e desenvolver.

A mediação sociológica no processo de formação dos intelectuais, em sentido amplo, e dos professores, em sentido estrito, comprovar-se-ia na própria biografia e trajetória de Fernando de Azevedo que, formado inicialmente nos quadros intelectuais tradicionais, transita para uma nova condição, a de intelectual orgânico, na medida em que foi incorporando em suas reflexões as contribuições da sociologia, sobretudo a francesa.

A sociologia francesa, mais especificamente a de Émile Durkheim, impulsionou o processo de distanciamento em relação à origem intelectual de Azevedo, proporcionando uma base científica por meio da qual ele foi capaz de romper com suas concepções anteriores e partir na direção da construção um novo discurso sobre a crise intelectual e moral de seu tempo. Esse discurso estava pautado pelos estatutos científicos da modernidade e pelas exigências de superação da realidade social contemporânea por meio de uma reconstrução nacional via processo educacional. O encontro de Azevedo com a sociologia, geral e educacional, foi decisiva para sua postura e atuação diante das forças sociais existentes.

Por fim, a sociologia foi, por tudo analisado até aqui, o elemento ideológico mais importante do projeto intelectual de Fernando de Azevedo, pois era ela que, ao dar legitimidade científica aos discursos sobre a sociedade, sobre a educação e a escola, sobre a formação de elites e a formação dos professores como intelectuais, ajudava a construir uma imagem intelectual acima ou para além dos interesses de classe e a defender um projeto intelectual, político-ideológico especificamente ligado aos interesses de frações das classes dominantes no período histórico apresentado. A “neutralidade científica” era elemento que conferia a postura intelectual azevediana uma aura de “neutralidade ideológica”, uma vez que suas análises, fossem elas do ponto de vista da sociologia durkheimiana ou de outra perspectiva sociológica, eram sempre revestidas de um ideal sociológico que as desvincularia, no plano ideológico, de interesses políticos, religiosos ou quaisquer outros que não os relacionados ao conhecimento da realidade social e educacional brasileiras.

Todos esses temas e discussões retomados até aqui, buscaram demonstrar a complexidade do pensamento social e político-pedagógico azevediano enquanto respostas possíveis ao conjunto das mudanças sociais pelas quais a estrutura social brasileira passou no

final da primeira e início da segunda metade do século XX e, mais especificamente, dos anos 1930 aos 1960.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. Do declínio do Estado Novo ao suicídio de Getúlio Vargas. In: GOMES, A. M. C. et al. (org.) **O Brasil Republicano: sociedade e política (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

ALVES, Catharina E. R. **Fernando de Azevedo: na batalha do Humanismo**. 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília: 2004.

ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. Brasília: Editora UNB, 1990.

AROSA, A. C. C. **A concepção de administração educacional no pensamento pedagógico de Fernando de Azevedo**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: 2007.

_____. **A Formação dos Profissionais de Educação no Pensamento de Fernando de Azevedo**. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/651_485.pdf> Acesso em: 08 de out. de 2015.

AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do futuro**. Rio de Janeiro: Edição da Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1944.

_____. **As Universidades no mundo de amanhã: seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais**. São Paulo: Nacional, 1947.

_____. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

_____. **Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. Discurso proferido na inauguração do CRPE de São Paulo. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, ago. 1956.

_____. **Novos caminhos e novos fins: A nova política de educação no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.

_____. **Um trem corre para o oeste: Estudo sobre a Noroeste do Brasil e seu papel no sistema da viação nacional**. São Paulo: Melhoramentos, 1958b.

_____. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1960a.

_____. **Canaviais e engenhos na vida política do Brasil**: Ensaio sociológico sobre o elemento político na civilização do açúcar. São Paulo: Melhoramentos, 1960b.

_____. **A cidade e o campo na civilização industrial**: e outros estudos. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

_____. **História de Minha Vida**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1971.

_____. **Princípios de sociologia**: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

AZEVEDO, Fernando et al. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. In: **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fernando de Azevedo [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 33-66.

BENEVIDES, M. V. M. **O governo Kubitschek**: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BOBBIO, N. “Teoria das Elites”. In: BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB, 1993, pp. 385-391.

BOMENY, H. M. B. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRITO, Silvia Helena Andrade de Brito. **Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil**: Corumbá (1930-1954). Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2001.

_____. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 58-75, 2010.

BOVO, S. K. Fernando de Azevedo: compromisso a educação. São Paulo: Nova América, 2007.

CANDIDO, A. Sociologia: ensino e estudo. **Sociologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, 1949.

_____. A Sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, jun. 2006.

CÂMARA, Sônia. **Reinventando a Escola: O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Niterói. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: 1997.

CAMARGO, Elizabeth de A. S. P. **A militância de Fernando de Azevedo na educação brasileira: a educação física (1915)**. 1995. 391f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1995.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK – JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARNEIRO LEÃO, A. **Panorama sociológico do Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1958.

CORRÊA, Mariza. A revolução dos normalistas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1988, p. 13-24.

CORSI, F. L. **Estado Novo: política externa e projeto nacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Nacionalismo e política econômica no Estado Novo. In: SZMRECSÁNYI T.; SUZIGAN, W. (Org.). **História econômica do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Hucitec, 2002.

COSTA EDUARDO, O. da. O ensino dos conceitos básicos da Etnologia. **Sociologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, 1949.

COSTA PINTO, L. A. Ensino da Sociologia nas escolas secundárias. **Sociologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, 1949.

CUNHA, Célio da. **Fernando de Azevedo: Política de Educação**. Cuiabá: Edições do Meio, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem resposta. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1-2, p. 132-150, 1994.

CUNHA, M. V. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

DRAIBE, S. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do estado e as alternativas de industrialização no Brasil 1930-1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **A Ciência Social e a Acção**. São Paulo: DIFEL, 1975.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

EVANGELISTA, O.; LIMA, S. **Fernando de Azevedo**: sociólogo e educador. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

FÁVERO, Osmar (Org.). A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: _____. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 241-253.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**: Historiografia e História. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

FERNANDES, Florestan. A etnologia e a sociologia no Brasil. São Paulo: Anhembi, 1958.

_____. **Mudanças sociais no Brasil**. 3a ed. São Paulo: Difel, 1979.

_____. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Lenira W. **Fernando de Azevedo e os momentos constitutivos da história da educação brasileira**. 1994. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1994.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GHIRALDELI JR, Paulo. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 28-37, 1987.

GODOY, Ademar de Oliveira. **Filosofia da Educação de Fernando de Azevedo**. São Paulo: Casa Ed. Presbiteriana, 1988.

GOUVÊA, F. C. F. O impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais na gestão de Anísio Teixeira (1955-1964). In: **VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**, 2009, São Paulo. Formações Profissional E Política, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930- 1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 1997.

KONDER, Leandro. **História das ideias socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LIMA, Silvia Leni Auras de. **Sociologia**: grande orquestração doutrinária de como pensar e do que pensar sobre o social. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1999.

LOMBARDI, J. C. O velho discurso que rege a história da educação. In: **Jornal da Unicamp**. Edição 334. 21 a 27 de agosto de 2006. Campinas – SP. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju334/pag04.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2000.

NASCIMENTO, A. S. **Fernando de Azevedo**: dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil. 400 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara: 2010.

NUNES, Clarice. Anísio Spínola Teixeira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de

Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ, MEC-INEP, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 153-190.

PAGNI, Pedro A. **Fernando de Azevedo Educador do Corpo: 1916-1933**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1994.

_____. **Do Manifesto de 1932 à Construção de Um Saber Pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

_____. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços**. São Paulo: Edusp, 1967.

PEREZ, Cilmara Ferrari. **A formação sociológica de normalistas nas décadas de 20 e 30**. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2002.

PIERSON, D. Difusão da ciência sociológica nas escolas. **Sociologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, 1949.

PILETTI, N. **A reforma Fernando de Azevedo - DF, 1927- 1930**. São Paulo: FE-USP, 1982.

_____. **Fernando de Azevedo: a educação como desafio**. Brasília: Inep /Mec., 1985.

PINI, Adriana Morbin. **As concepções de cultura corporal nas obras de Fernando de Azevedo, Lino Castellani Filho e João Batista**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: 2001.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Fernando de Azevedo: o sociólogo. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 37, p. 56-69, 1994.

RATO, Catherine Laurence Marguerite Carrieres. **Fernando de Azevedo: sua contribuição à educação brasileira**. 1980. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1980.

REZENDE, Maria José. As dificuldades de construção de uma sociedade democrática no Brasil: os elementos extrapolíticos nas análises dos processos sociais em Fernando de Azevedo. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, p.363-374, jan/dez. 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar** São Paulo: Moraes, 1986.

RIOS, J. A. Contribuições para uma Didática da Sociologia. **Sociologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, 1949.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada: a política de educação no Brasil – 1930-1945**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SASSOON, Anne Showstack. “Gramsci, Antonio”. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p.267-269.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARZTMAN, Simon. A revolução de 1930 e as primeiras universidades. In: **Um espaço para a ciência: formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. Disponível em:
<<http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capit5.pdf>> Acesso em: 15 out. 2015.

SILVA, Graziella. **Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, Magna M. **História das Políticas Educacionais no Brasil: A atuação de Fernando de Azevedo de 1920-1930**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2009.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

SOOMA, José Claudio. **A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais** (Rio de Janeiro - 1927 - 1930). 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2004.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

TEIXEIRA, Mirene M. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1995.

TOTTI, Marcelo Augusto. **Raízes do Pensamento Educacional de Fernando de Azevedo**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara: 2003.

_____. **Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica**. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara: 2009.

VARGAS, G. **As Diretrizes da Nova Política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Renavan, 1997.

VIDAL, D.G. (org.). **Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel (1951-1978)**. São Paulo: Cortez, 1995.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. São Paulo: 1984.

XAVIER, L. N. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

XAVIER, L. N. Fernando de Azevedo e o legado de uma geração. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Educadores brasileiros do século XX**. V. 1. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da educação nova. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1980.