

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Catharina Edna Rodriguez Alves

**Fernando de Azevedo:
Na batalha do Humanismo**

Marília
2004

Catharina Edna Rodriguez Alves

Fernando de Azevedo: Na batalha do Humanismo

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: POLÍTICAS PÚBLICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA).

Orientador: **Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni**

Marília
2004

Alves, Catharina Edna Rodriguez
A474f Fernando de Azevedo: na batalha do
humanismo / Catharina Edna Rodriguez Alves –
Marília, 2004.
127f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade
de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,
2004.

Bibliografia: f. 122-127

Orientador: Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni

1. Fernando de Azevedo. 2. Humanismo. 3. Filosofia
da Educação. I. Autor. II. Título.

CDD 370.1

Catharina Edna Rodriguez Alves

Fernando de Azevedo: Na batalha do Humanismo

Dissertação para a obtenção do título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Pedro Ângelo Pagni

2º Examinador: Marcus Vinícius Cunha

3º Examinador: Carlos Roberto Silva Monarcha

Marília, 26 de novembro de 2004.

Agradecimentos

Não teria sido possível realizar este trabalho, se não fosse a ajuda de muitas pessoas. Quero começar por agradecer aos amigos pelas informações, materiais e sugestões trocadas. Muitos amigos foram insubstituíveis, no interesse com que acompanharam a elaboração do trabalho, ouvindo-me pacientemente e incentivando-me, entre eles, Luciana Nunes e a dona Irene.

Não poderia esquecer a minha antiga professora do Ensino Fundamental, a dona Irene que acompanhou boa parte da minha caminhada intelectual e profissional, sempre sendo uma grande torcedora, mas, nestes últimos anos, ela torceu, contribuiu e auxiliou.

Meus pais, Hélio e Isaura, também contribuíram para a elaboração deste trabalho, pois eles me deram valores e uma formação pessoal e cultural muito especial e isso foi o que me deu força para realizar tudo o que quero.

Ao Pedro, meu orientador, tenho muito a dizer e agradecer, mas chego a um ponto comum, “não tenho palavras”. A ele meu renovado abraço.

RESUMO

A escolha desse tema se justifica na medida em que, há um número razoável de produções teóricas sobre o pensamento e as propostas político-educacionais de Fernando de Azevedo, poucos foram os estudos capazes de explicitar as fontes teóricas e a concepção humanista nas quais seu discurso e a sua prática se assentam.. Por essa razão, esta pesquisa pretende reconstituir o sentido humanista presente no discurso político-educacional de Fernando de Azevedo, compreendendo suas bases filosóficas e a filosofia da educação que o fundamenta.

Assim, partiu-se da enunciação do problema geral do humanismo enquanto movimento histórico e concepção filosófica, diagnosticado no debate filosófico contemporâneo, e de forma com que esse problema repercutiu entre as concepções humanistas denominadas de moderna contra aquelas acusadas de tradicionais.

Nesse aspecto, este trabalho monográfico procurou, de um lado, compreender as particularidades da ação e do pensamento de Fernando de Azevedo ao longo de sua trajetória, assim como focalizar a sua concepção de humanismo, explicitada em sua obra produzida entre 1944 e 1955. E, de outro, elucidar as singularidades dessa ação e desse pensamento embasado numa concepção de humanismo científico, frente aquelas filosofias da educação que estiveram presentes no movimento de renovação educacional, entre 1930 e 1955, contribuindo para a compreensão da constituição da filosofia da educação no Brasil.

Assim, esse trabalho analisa a trajetória de Fernando de Azevedo de forma didática, porém a ênfase principal é no terceiro momento, o qual temos um Azevedo mais maduro e com a sua concepção de humanismo formado. No entanto, para cada um desses períodos tentou-se estabelecer as similaridades e as divergências de seu pensamento sobre a educação.

Por essa razão, esta pesquisa pretende reconstituir o sentido humanista presente no discurso político-educacional de Fernando de Azevedo, compreendendo suas bases filosóficas e a filosofia da educação que o fundamenta.

PALAVRAS-CHAVE: Fernando de Azevedo. Humanismo. Filosofia da educação.

ABSTRACT

The choosing of this theme is backgrounded in so far as, although there is an acceptable number of theoretical productions about Fernando de Azevedo's thinking and political-educational proposes, a few studies were able to explicit the theoretical sources and the humanist conception which his discourse and practice were established.

Therefore, it was started of the enunciation of the humanism general problem as a historical movement and philosophical conception diagnosed in the contemporaneous philosophic debate and, so that, this problem becomes reflected between these humanist conceptions named moderns contrary to those accused traditional.

In this regard, this monographic work, at first, aims to understand Fernando de Azevedo's movement and thinking particularities along of his trajectory, as well as to focus his humanist conception expressed in his work produced between 1944 and 1955 and, on the other side, to elucidate the uniqueness of these movement and thinking based on a scientific humanism conception, in accordance with these educational philosophy which were present in the educational renovation movement between 1930 and 1955 contributing to the understanding of the educational philosophy constitution in Brazil.

Therefore, this work analyses Fernando de Azevedo's trajectory in a didactic way. Nevertheless, the main emphasis is in the third moment, in which we have a more mature Azevedo with his humanism conception formed. However, in every one of these periods, it was attempted to establish the uniqueness and disagreements of his thinking about education.

On this account, this research intends to reconstitute the humanist sense presents in Fernando de Azevedo's political-educational discourse, understanding its philosophical bases and the educational philosophy that bases him.

Key-words: Fernando de Azevedo. Humanismo. Educational philosophy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 Sobre a polêmica filosófica em torno do humanismo e suas repercussões para a filosofia da educação no Brasil	18
CAPÍTULO 2 Educação e humanismo no início da trajetória intelectual de Fernando de Azevedo: os traços comuns de uma geração de intelectuais	30
2.1 Primeiros contatos com o ensino e as aproximações iniciais com o Humanismo	31
2.2 Os traços de um humanismo pedagógico, suas fontes e asserções	37
2.3 Indícios de uma educação humanista no Manifesto de 1932	49
2.4 O domínio de uma ciência do social e de uma filosofia como estratégia de poder	55
CAPÍTULO 3 As bases de legitimação do discurso político educacional de Fernando de Azevedo: sua arquitetura e suas fontes teóricas	60
3.1 Uma articulação entre sociologia e filosofia para fundamentar uma política de educação	63
3.2 As fontes teóricas apropriadas para conferir legitimidade a uma política da educação	69
3.3 O significado dessas bases de legitimação do discurso político-educacional para o contexto da época	78
CAPÍTULO 4 As bases de legitimação da teoria pedagógica elaborada por Fernando de Azevedo	81
4.1 As particularidades de nossa cultura e a ampliação da arquitetura do saber sobre a educação	82
4.2 Uma concepção de educação a partir da sociologia de Durkheim e da filosofia de Dewey	87
4.3 O esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira	93
CAPÍTULO 5 O humanismo científico de Fernando de Azevedo	97
5.1 O humanismo científico que fundamenta o discurso político-educacional e pedagógico de Fernando de Azevedo	98
5.2 As singularidades do Humanismo de Fernando de Azevedo no pós-guerra	103
5.3 Humanismo científico como fundamento de uma filosofia na educação	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	122
BIBLIOGRAFIA	125

Introdução

Fernando de Azevedo (1894-1972) foi um dos principais integrantes do movimento de renovação educacional no Brasil, o redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e um dos responsáveis pelo Manifesto de 1959, documentos em que um grupo de educadores e intelectuais interferiu diretamente nos rumos da política educacional desenvolvida no país. Participou do movimento pela criação da Universidade de São Paulo, onde exerceu sua atividade docente, sendo um dos introdutores da sociologia moderna e da sociologia da educação entre os acadêmicos da época, orientando alguns dos principais intelectuais das gerações que o sucederam, como Florestan Fernandes, João Cruz Costa, Antônio Cândido, entre outros. Ele teve, assim, um papel marcante na história da educação e da constituição da intelectualidade brasileira, cujo pensamento, ação política e educacional foram largamente estudados pela historiografia produzida sobre o assunto, sendo objetos de apologias e de críticas.

Escreveu uma vasta obra, em torno de vinte livros, sem contar os artigos publicados em periódicos, assim como balanços importantes sobre o esporte (1922), a instrução pública em São Paulo (1926), entre outros, publicados na Grande Imprensa. Nessas obras, está contida boa parte das suas idéias sobre os mais variados temas da cultura e da educação brasileira, além de se poder encontrar aí esboçadas as suas teses e as suas propostas para equacionar os problemas político-educacionais brasileiros, os argumentos que usa para defendê-las, as fontes sociológicas e os fundamentos filosóficos nos quais procura legitimá-las diante da opinião pública, da comunidade letrada e do Estado. São estes últimos aspectos do discurso político-educacional, produzido por Fernando de Azevedo, que se pretende investigar nesta pesquisa, analisando suas bases filosóficas e, particularmente, o humanismo em que se fundamenta. Acredita-se que, assim, pode-se apresentar algumas indicações sobre as bases filosóficas do discurso político educacional, com o intuito de esclarecer um ponto controverso das discussões produzidas pela literatura sobre o assunto em foco e de proporcionar uma maior visibilidade à constituição da filosofia da educação, no interior do movimento de renovação educacional brasileiro.

Tais finalidades se justificam à medida que a diminuta literatura produzida sobre o tema do humanismo azevediano o analisa de modo controverso, obscurecendo o sentido humanista e as fontes filosóficas presentes no seu discurso político-educacional, por

intermédio de sua vinculação a uma história das ideologias alheia ao seu universo intelectual, assim como esquecendo o movimento interno à sua própria obra, onde explicita esse sentido e fontes, dentro de um contexto histórico determinado.

Entre os poucos trabalhos que trataram do tema do humanismo em que se fundamenta o seu discurso político-educacional, alguns deles o compreenderam como diretamente articulado ao movimento de renovação educacional brasileiro e ao ideário pedagógico escolanovista, com o objetivo de denunciarem a ideologia da qual estaria imbuído o seu pensamento e a sua ação, sem focar as suas particularidades, no interior desse movimento intelectual.

Nesses termos, Saviani (1983) considerou que o ideário do movimento de renovação educacional brasileiro se fundamentou numa “concepção humanista moderna de filosofia da educação”, inspirada numa visão existencialista de homem, em contraposição à “concepção humanista tradicional”, fundada numa concepção essencialista de homem e num discurso universal e abstrato, representando um movimento de recomposição da hegemonia burguesa, diante do processo de industrialização e de reforma conservadora do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a concepção humanista presente no movimento de renovação educacional estaria vinculada à ideologia burguesa e à sua recomposição diante das mudanças estruturais de nossa sociedade, a ser alcançada através da escola e de um discurso pedagógico nitidamente conservador, na medida em que pressupunha um ensino centrado na criança e nos métodos, mais do que nos conteúdos, justamente num momento em que as camadas populares teriam começado a ter acesso à escolarização, contradizendo assim o seu discurso político-educacional aparentemente progressista, que apregoava a educação pública, obrigatória e gratuita para todos.

Como Fernando de Azevedo era um dos principais integrantes desse movimento intelectual, poder-se-ia inferir que essa contradição estaria presente em seu próprio discurso político-educacional, legitimado por suas fontes filosóficas e fundado numa concepção humanista que, em relação ao ideário escolanovista, traria em si mesma os traços conservadores da ideologia dominante ao qual se vincularia. No entanto, a literatura que enfocou especificamente o humanismo e as fontes filosóficas as quais, respectivamente, fundaram e informaram o discurso político-educacional azevediano, ainda dentro dessa perspectiva de análise, acabou por ressaltar não apenas esses seus traços conservadores, como também os traços progressistas do pensamento desse importante educador brasileiro.

Penna (1987) é uma das primeiras a explorar essas ambigüidades do pensamento de Fernando de Azevedo, destacando o sentido humanista que confere ao seu discurso

político-educacional e pedagógico, a sua tentativa de conciliar a ciência com o humanismo e produzir as bases que legitimariam seu projeto de modernização do país, dentro dos recursos teóricos disponíveis e das condições políticas possíveis, no contexto em que foi elaborado. Ela tem como objetivo principal estudar o pensamento azevediano, em especial suas reflexões sobre as relações entre educação e mudança social. O método utilizado pela autora derivou exclusivamente dos problemas que o pensamento de Fernando de Azevedo parece levantar. Por isso, optou pela reflexão e crítica, instrumentalizando as citações e pontuando-as com algumas observações e indagações.

Mendes (1987), seguindo o caminho aberto acerca da ambigüidade do discurso político-educacional de Fernando de Azevedo, não apenas o estendeu à concepção humanista em que se assenta sua filosofia da educação, elucidando sua oscilação entre uma concepção clássica e moderna, como também esclareceu as fontes filosóficas que a informam, com uma certa influência do criticismo kantiano, do positivismo durkheimiano e do pragmatismo deweyano, gerando um ecletismo que, embora pareça incoerente, apresenta uma coerência teórica em relação aos seus propósitos políticos e pedagógicos. Em relação a estes últimos, esse autor, ainda, insiste no projeto político equivocado de Fernando de Azevedo e dos outros integrantes do movimento de renovação educacional, durante os anos 1930, com respeito ao Estado, embora coerente com a visão corrente da época desses intelectuais, assim como evidencia o caráter progressista da teoria pedagógica elaborada por eles, contrapondo-se à interpretação desenvolvida pela “pedagogia crítica social dos conteúdos” relativamente aos representantes dessa corrente do pensamento educacional brasileiro.

Observa-se na literatura produzida sobre o assunto uma controvérsia em relação à concepção humanista presente no discurso político-educacional de Fernando de Azevedo e, de certo modo, um consenso em torno das fontes filosóficas e teóricas que a legitimam, embora as discussões em torno destas últimas não tenham sido tão aprofundadas, até o final dos anos 1980. Nos trabalhos mais recentes, observa-se um maior aprofundamento da discussão acerca dessas fontes e um maior detalhamento, que possibilitariam compreender as bases teóricas de justificação de seu discurso político-educacional e pedagógico, mas sem que os seus fundamentos filosóficos e a sua concepção de humanismo sejam reconstituídos e melhor explicitados, em função da preocupação eminentemente historiográfica ou sociológica dessa produção.

Analisando criticamente o livro *A Cultura Brasileira* (1963¹), de Fernando de

¹O livro *A Cultura Brasileira* teve a sua primeira publicação em 1943, pela editora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Porém, para a elaboração deste trabalho, utilizo a quarta edição, publicada pela

Azevedo, Carvalho (1996, p.57-62) defende a hipótese de que, no decorrer do livro, há um esvaziamento político das proposições pedagógicas formuladas nos debates que se processaram em torno do tema da Escola Nova. Mais do que isso, a história nele escrita se caracterizaria por uma memória dos integrantes desse movimento pela Escola Nova, em nosso país, constituindo-se num modelo em torno do qual a história da educação brasileira teria sido escrita, mesmo pelas perspectivas historiográficas que almejavam criticar o ideário escolanovista, após os anos 1970. No que diz respeito ao livro em questão e à memória nele registrada, a autora afirma que o trabalho não possui um referencial teórico claramente demarcado para enquadrar os resultados da pesquisa empreendida, isto é, um instrumento metodológico explícito, à luz do qual procura compreender a história da educação brasileira.

Para ela, ainda, a obra de Fernando de Azevedo estaria apenas permeada de referências às teorias e aos valores culturais da Europa e dos EUA do pós-guerra, com destaque especial para as reformas educacionais com que sonhava forjar uma humanidade nova em que se encontravam as últimas esperanças de uma vida melhor, da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de uma sociedade industrial, em franca evolução para uma democracia social e econômica. A partir dessas referências, segundo ela, Fernando de Azevedo procura readequá-las ao estudo da cultura brasileira, compreendendo as condições específicas do meio social brasileiro, ainda não profundamente atingido pelos efeitos da revolução industrial, e pensando a unificação do sistema educativo, em nível nacional, por uma política orgânica traçada pelas elites governantes, em termos diversos daqueles compreendidos, até então no âmbito da política nacional de educação.

Para essa autora, ainda, analisar a geração de educadores à qual pertence Azevedo é vê-la como aquela que tem a ambição confessa de enfrentar os problemas de organização nacional, por meio de uma reforma da cultura que promovesse uma grande mudança dos costumes, imprimindo sentido e direção à vida nacional. Consciente da importância de uma hegemonia cultural, que garantisse a eficácia do aparelho escolar, na consecução do projeto de sociedade que a ideava (CARVALHO, 1996, p.66).

Toledo (1996, p.49), por sua vez, fazendo um balanço das produções teóricas sobre o pensamento e a ação de Fernando de Azevedo, classifica-as segundo três pontos de vista:

-do ponto de vista filosófico: buscam na obra de Azevedo seu sistema de pensamento, a lógica que o compõe e suas contradições.

-do ponto de vista da crítica historiográfica: as obras que abordam as construções históricas de Azevedo, com o objetivo de criticá-las para, a partir daí, reconstruir os seus objetos históricos, diferenciando-os da maneira como foram propostos pelo autor.

-do ponto de vista da história: os trabalhos que tomam Azevedo e suas ações como objeto histórico.

Questionando a amplitude desses estudos, essa autora conclama a uma melhor delimitação da obra de Fernando de Azevedo e ao estudo das fontes teóricas utilizadas por ele para compreender o problema da cultura brasileira. Analisando as fontes teóricas que fundamentam o discurso produzido por Fernando de Azevedo no livro *A Cultura Brasileira* (1963), em especial, destaca a diversidade de correntes sociológicas e antropológicas citadas pelo autor, assim como algumas fontes filosóficas, como Ortega y Gasset, Dewey, Alfred Schimidt, entre outras, demonstrando a heterogeneidade destas e de sua *apropriação* no discurso daquele, assim como as suas incongruências.

Nesse sentido, o trabalho de Toledo (1996) demarca uma ênfase maior ao estudo das fontes teóricas do pensamento educacional de Fernando de Azevedo, particularmente aquelas provenientes da sociologia e da antropologia. Contudo, pode-se dizer que os primeiros passos nessa direção haviam começado com Queiroz (1994, p.54), quando se refere à incursão de Fernando de Azevedo pelo campo da sociologia e, especificamente, à sua apropriação da teoria sociológica de Durkheim, em torno da qual legitimaria seu discurso político-educacional. Isso é desenvolvido a partir de 2000, quando essa apropriação da sociologia de Durkheim passa a ser compreendida em conjunção com outras fontes do pensamento filosófico, como aquelas relativas à filosofia de John Dewey, tal como expresso nos trabalhos de Pagni (2000) e Totti (2003).

Pagni (2002), analisando as fontes filosóficas e teóricas que informam a filosofia da educação que fundamenta o discurso político educacional azevediano, durante os anos 1930, assinala a articulação existente entre a filosofia de John Dewey e a teoria social de Durkheim, revelando a atitude iluminista de seu pensamento, expressa no sentido de rever os princípios do liberalismo e do humanismo clássico, assim como de reformar a mentalidade da comunidade letrada, acerca da cultura e da educação, envolvendo-a num projeto social

reformador. Esse autor aproxima-se, assim, da elucidação das bases filosóficas em que se apóia o discurso político-educacional e pedagógico de Fernando de Azevedo, restritas ao período dos anos 1930.

Por sua vez, Totti (2003), almejando discutir historicamente as raízes do pensamento educacional de Fernando de Azevedo, examina o livro *Sociologia Educacional*, demonstrando como nele se articulam a sociologia de Durkheim e a filosofia da educação de Dewey, como essas fontes teóricas são reinterpretadas pelo educador brasileiro para compreender o problema da educação brasileira e para legitimar as suas propostas políticas educacionais. Demarca, por assim dizer, um conjunto de saberes utilizado por Fernando de Azevedo nesse livro, bem como a recontextualização das teorias de Dewey e de Durkheim, elaborada por ele, a fim de emprestar legitimidade ao seu discurso político-educacional e erigir a Sociologia Educacional em um campo disciplinar.

Essa literatura mais recente sobre o assunto auxilia a compreender as fontes filosóficas em que se fundamenta o discurso político sobre a sua cultura, a sua filosofia da educação ou a sua sociologia educacional, mas, em função do recorte estabelecido pelos autores citados, pouco caminham em direção ao esclarecimento da concepção humanista defendida por Fernando de Azevedo e, conseqüentemente, da controvérsia em relação ao assunto, antes anunciada. Isso porque ela enfoca períodos ou obras em que o humanismo aparece como um tema freqüente, mas transversal ou periférico, ainda pouco elaborado na enunciação do seu discurso político-educacional e pedagógico. Embora esse tema central em que se inscreve esse discurso apareça de modo implícito em suas produções teóricas anteriores a 1945, a concepção de humanismo de Fernando de Azevedo só será explicitada por ele no conjunto de conferências pronunciadas entre 1944 e 1961, que foram aglutinadas no livro *Na Batalha do Humanismo* (1966).

A obra teve a sua primeira publicação em 1952², com conferências pronunciadas em 1944 a 1955, mas a usada para a elaboração desta pesquisa foi a 2ª edição, em que novos textos foram inseridos: *Ruy e o humanismo* (1949), *Discurso sobre Israel* (1956), *Nacionalismo, Americanismo e Universalismo* (1961), *No alvorecer de uma nova civilização* (1961).

Por esse motivo, elegeu-se esse livro como objeto deste estudo, conjuntamente com os livros, documentos e artigos produzidos anteriormente e que auxiliam a elucidar a

² A razão pelo qual foi utilizada a segunda edição do livro *Na Batalha do Humanismo*, foi o fato que todo os campus da Unesp possuem apenas essa edição, sendo a USP e a UNICAMP as únicas que possuíam a primeira edição, no entanto, não permitiam o empréstimo da obra.

gradativa construção da concepção humanista de Fernando de Azevedo, em que serve de base para o seu discurso filosófico e político-educacional, conferindo a ele uma certa unidade entre os aspectos particulares da cultura e da sociedade em que se desenvolve a educação e os aspectos humanos, transcendentais e universais, a serem perseguidos pelos educadores brasileiros. Além disso, pode-se dizer que é nessa coletânea de conferências, aglutinadas no livro *Na Batalha do Humanismo* (1966), que Fernando de Azevedo assume, conscientemente, uma teoria pedagógica construída a partir de uma apropriação bastante singular da filosofia da educação de Dewey e da sociologia de Durkheim, assim como se utiliza desta última fonte teórica e da teoria das massas de Ortega y Gasset para conferir legitimidade ao seu discurso político-educacional, particularmente ao seu projeto de educação das elites, delineado em sua obra desde a segunda metade dos anos 1920.

Desse modo, pretende-se elucidar aqui esse processo de elaboração da concepção de humanismo defendida por Fernando de Azevedo, o qual fundamenta o seu discurso político-educacional e pedagógico, assim como os motivos pelos quais ela se explicita de modo mais evidente, a partir dos anos 1945, ganhando centralidade em seu pensamento e uma maior clarividência das fontes teóricas nas quais se inspira.

Objetivamos, com isso, reconstituir racionalmente a elaboração da concepção de humanismo que permeia e, a partir dos anos 1945, fundamenta o discurso filosófico e político-educacional produzido por Fernando de Azevedo, através da análise imanente de sua obra, assim como, historicamente, situar a enunciação desse discurso, recorrendo à historiografia intelectual e da educação, iluminando as discussões sobre esse tema em seu pensamento e, por assim dizer, na sua filosofia da educação.

Para tanto, partimos da compreensão de Fernando de Azevedo como o sujeito dessa enunciação discursiva, situando a sua posição entre os intelectuais da sua geração, a fim de singularizarmos a produção de seu discurso político-educacional e pedagógico entre os educadores profissionais de sua época e, sobretudo, as fontes teóricas a partir das quais busca legitimidade para ele. Como esse discurso começa a ser construído desde os seus primeiros artigos e livros, publicados na segunda metade dos anos 1910, e a apropriação dessas fontes teóricas sofre algumas alterações, historicamente, à medida que ele confere um lugar à filosofia e à sociologia, em seu pensamento, elaborando uma arquitetura de saberes em torno da qual busca legitimá-lo, procura-se em seguida elucidar o seu processo de constituição, a começar por saber como Fernando de Azevedo se defronta, originalmente, com o problema da formação humanista e com a sua própria formação, passando pela reconstituição do discurso filosófico e científico sobre a educação, que procura compreendê-lo até chegar à concepção

de humanismo que elabora e que explicita, ao longo de sua obra.

Tentando reconstituir historicamente o movimento de explicitação dessa concepção de humanismo, procuraremos elucidar as fontes teóricas em que se baseia e legitimam o seu discurso político-educacional e pedagógico, enfocando a sua pretensão de compreender cientificamente as particularidades dos problemas da cultura e da educação brasileira e, ao mesmo tempo, de postular filosoficamente finalidades para a nova educação baseada em valores humanos universais e, simultaneamente, necessários ao atual desenvolvimento da civilização industrial. Por fim, busca-se levantar alguns motivos pelos quais essa explicitação de sua concepção de humanismo e das fontes teóricas constitutivas de sua teoria pedagógica e de seu discurso político-educacional ganham centralidade em sua obra, a partir da Segunda Guerra Mundial e do término do Estado Novo, destacando tanto os aspectos imanentes à trajetória intelectual de Fernando de Azevedo quanto os aspectos históricos que a envolvem.

Nesse sentido, reconstituiremos racionalmente as teses e os argumentos do discurso político-educacional e pedagógico desse intelectual brasileiro, recorrendo a uma análise de sua obra, assim como tentaremos focalizá-lo no momento histórico e no contexto intelectual de sua produção, elucidando o seu provável significado e sentido à época em que a concepção de humanismo azevediana foi elaborada. Desse modo, almejamos alcançar os objetivos propostos neste estudo, cujos resultados seguem a seguinte ordem:

Assim, o primeiro capítulo consta do contexto histórico do humanismo enquanto movimento, ou seja, onde surgiu, como, porque e como foi difundido no mundo. Tendo como foco o modo como intelectuais, filósofos e outros intelectuais o definiu de acordo com a época.

No segundo capítulo, procuraremos focalizar a posição de Fernando de Azevedo em relação aos intelectuais de sua geração e os laços que seu pensamento estabelece com a educação, e como ele se depara com o problema do humanismo e começa a elaborá-lo no início de sua trajetória intelectual, entre 1920 e 1932.

No terceiro capítulo, reconstituiremos o movimento de explicitação da concepção de humanismo científico, presente no discurso político-educacional e pedagógico de Fernando de Azevedo e expresso em sua obra, bem como o local que ocupa no conjunto de saberes pedagógico no qual aquele se legitima, elucidando suas fontes filosóficas e as construções teóricas sobre a educação que desenvolve, entre 1940 e 1955, a partir de apropriações singulares das referências às correntes filosóficas e sociológicas.

No quarto capítulo, procuramos reconstituir as referências filosóficas e

sociológicas apropriadas por Fernando de Azevedo, para elaborar sua teoria pedagógica.

Por fim, o quinto capítulo refere-se ao humanismo científico de Fernando de Azevedo e como este fundamenta o seu discurso político-educacional e pedagógico. E como o educador sociólogo trabalha as singularidades de seu humanismo em um período de pós-guerra.

CAPÍTULO 1

Sobre a polêmica filosófica em torno do humanismo e suas repercussões para a filosofia da educação no Brasil:

Muitos filósofos e estudiosos tentaram definir o *Humanismo*, mas o fizeram segundo os horizontes intelectuais de suas épocas e a partir das mais diversas perspectivas teóricas. Isso resultou em inúmeras definições e algumas interpretações, dificultando o estabelecimento de um único perfil ou definição. Além dessa dificuldade, uma outra se interpõe ao estabelecimento do significado do Humanismo enquanto movimento, a saber: a de que os filósofos e os intelectuais que a ele se referem o fazem em meio às suas doutrinas ou sistemas teóricos, raramente havendo obras específicas sobre o tema, mas uma concepção humanista que permeia as suas obras. Contudo, dentre as várias interpretações e concepções sobre o assunto, há um ponto de concordância entre os filósofos: o de que o humanismo, enquanto um movimento é histórico, varia historicamente e sendo ainda hoje objeto de polêmica.

Para se ter uma idéia geral da forma como foi tratado esse tema, em 1538, foi usado o vocábulo *humanístico*, em italiano, com o intuito de designar os mestres das chamadas humanidades, isto é, aqueles que se consagravam ao *studia humanitatis*. Esse estudo não era um estudo profissional, mas liberal: o humanista era aquele que se consagrava às artes liberais, especialmente o “geral humano”: história, poesia, retórica, gramática e filosofia moral (MORA, 1994, p.1391). O humanismo italiano poderia ser compreendido, assim, como um “ciceronismo”, na medida em que consistiu, em grande parte, em estudo e em uma imitação do estilo literário e da forma de pensar de Cícero. Em outras palavras, o humanismo compreendido nesses termos seria sinônimo de formação humanista ou de humanidades, capaz de formar o homem erudito e de torná-lo moderado e humano.

Esse primeiro sentido do termo *humanismo* foi aprimorado na Alemanha, sendo utilizado pela primeira vez pelo mestre educador bávaro F. J. Niethammer, em sua obra *Der Streit dês Philanthropismus und des Humanismus in der Streit des Erziehungsunterrichts unserer Zeit* (1808). Esse filósofo entendia por humanismo a tendência a destacar a importância do estudo das línguas e dos autores clássicos (latim e grego). Nesse sentido, o humanismo seria utilizado para designar o estudo desses conteúdos formativos responsáveis pela formação do homem erudito, sinônimo de estudos das humanidades, porque responsável, pedagogicamente, por humanizar o próprio homem.

Em termos filosóficos, Abbagnano (1982, p.493) identifica esse sentido pedagógico da utilização do humanismo como decorrente do movimento literário e intelectual que teve suas origens na Itália, na segunda metade do século XIV e da Itália difundiu-se para os demais países da Europa, constituindo a origem da cultura moderna. Proveniente da Europa, esse movimento teria se desenvolvido de maneira mais incisiva com o Renascimento, graças a valorização do homem em sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e o da história. Ele se caracterizaria enquanto movimento histórico nos seguintes aspectos:

O reconhecimento da totalidade do homem como ser formado de alma e corpo, destinado a viver no mundo e a dominá-lo. O humanismo reivindica para o homem o valor do prazer, afirma a importância do estudo das leis, da medicina e da ética contra a metafísica, nega a superioridade da vida contemplativa sobre a ativa, exalta longamente a dignidade e a liberdade do homem, reconhece o seu lugar central na natureza e o seu destino de dominador da própria natureza.

O reconhecimento da historicidade do homem, que, de um lado, servem para uni-lo com esse passado, de outro, para distingui-lo e contrapor a ele. Sob este ponto de vista, é parte fundamental do Humanismo a exigência filológica: que não é somente a necessidade de descobrir os textos antigos e de reconstituí-los na forma autêntica, estudando e colecionando os códigos, mas é também a necessidade de reencontrar neles o autêntico significado de poesia ou de verdade filosófica ou religiosa que contêm.

O reconhecimento do valor humano das letras clássicas. Este é o aspecto do qual o humanismo toma sua denominação: na época de Cícero, a palavra *humanistas* significa educação do homem como tal, por meio daquilo que os gregos chamavam de *paidéia* e que eram reconhecidas como “belas artes”, ou seja, as disciplinas que formam o homem, por que são próprias somente dele e o diferenciam dos outros animais.

O reconhecimento da naturalidade do homem, isto é, do fato de que o homem é um ser natural, no qual o conhecimento da

natureza não é uma distração imperdoável de vida e de sucesso (ABBAGNANO, 1982, p.493).

Segundo Mora (1994, p.1436), não se poderia considerar essas características gerais em torno das quais o humanismo se desenvolve historicamente, propriamente, como uma tendência filosófica nem sequer como um novo estilo filosófico, pois não havia um conjunto de idéias filosóficas comuns a autores do período. O que ocorreu nesse momento teria sido muito mais uma atmosfera cultural em torno da qual o antropocentrismo passava a ocupar, nas artes, nas ciências e na filosofia, uma posição de destaque, rompendo com as concepções teocêntricas, que vigoravam nesses campos até então, do que propriamente um movimento gerado em torno de uma filosofia comum. É sob o influxo desse movimento que muitos filósofos escrevem obras que valorizam o próprio homem e promovem uma virada nas tradições teocêntricas da Filosofia entre os séculos XV e XVII, mas sem que isso implicasse no completo abandono do saber medieval e da Metafísica.

No século XV, Michel de Montaigne (1533-1592) expressou em seu pensamento essa perspectiva em termos filosóficos, partindo das novas teorias astronômicas, nos seus *Essays* (1592), Considerada por muitos como a maior obra do século, quer pela originalidade de sua forma literária, quer pelo seu conteúdo humanista de pensamento, a obra de Montaigne faz um balanço sobre a ciência de seu tempo e, de acordo com esse propósito, procura por meio dela descobrir no homem o que há de verdadeiramente humano.

Montaigne recomendava, pois, que se abandonasse o velho hábito medieval de se apoiar no saber doutrinário dos sábios catedráticos, cuja fixidez de princípios e conseqüências resultava, não no conhecimento da natureza, mas do desejo, desses sábios e seus seguidores, de estabelecer a suficiência fundamental e o valor dos princípios que utilizavam (MOREIRA, 1956, p. 90).

Na segunda metade do século XVI, quando a reforma protestante tinha se expandido por todo o norte da Europa, atingindo inclusive os países bálticos, distinguimos nitidamente a bifurcação do espírito renascentista, de um lado para o formalismo e de outro para a continuação renovadora. A partir do século XVII³ começa a haver um compromisso de

³ Todas as informações reunidas, neste trabalho, a respeito do século XV, XVI, XVII e XVIII, foram extraídas

não interferência do homem sobre o mundo, transformando-se em um espectador de si mesmo e do universo, perdendo o anseio de unidade humanizadora, para se multiplicar e se dividir em homens diferentes: o religioso, o político, o artífice, o pesquisador e o filósofo. Enquanto religioso, abandona a ciência, a filosofia e a política; enquanto filósofo, estabelece os limites e os meios de conhecimento, mas renuncia à ciência e à política; enquanto pesquisador, é livre, mas não se compromete com os problemas humanos. A liberdade e a curiosidade já não embalam a totalidade humana, para se circunscreverem em fronteiras definidas, cada uma delas determinando um tipo de comportamento e de função a ser exercida socialmente.

No século XVIII, Kant dissociou a filosofia da ciência e dos problemas morais e sociais, pois negou à ciência toda possibilidade de ascender aos problemas metafísicos, isto é, de interpretação do mundo e do homem, quanto às suas causas e à sua destinação. Para ele, a vida prática já não tinha nada a ver com a vida racional e os problemas humanos situavam-se fora do âmbito da ciência. Mas, ainda, permaneciam no âmbito da reflexão filosófica e da psicologia racional, tanto quanto, para ele, os problemas divinos ficariam a cargo da teologia. Por intermédio desse saber filosófico e psicológico, Kant elabora um fundamento antropológico para a sua filosofia e para a sua pedagogia, que tinham por objetivo forjar um ideal de perfectibilidade humana a ser buscado pelo homem empírico com o intuito de formar e de se humanizar, saindo do estado selvagem em que se encontrava desde seu nascimento e promovendo a emancipação da humanidade. Esse ideal, porque racional e definido por uma filosofia transcendental, seria imutável e absoluto, representando aquilo que de essencial há no homem e em sua própria natureza.

Com Kant, o humanismo começaria a ser usado em um outro sentido, a saber, o de qualquer filosofia que tenha como fundamento a matéria humana ou os limites e interesses do homem, não se restringindo àquele movimento histórico, mas se constituindo como toda forma de pensamento que se constituísse numa base antropológica.

O humanismo é toda a filosofia que faz do homem a medida das coisas, assim como, pode ser qualquer caminho filosófico que tome em consideração as possibilidades, ou limites do homem e que proceda nesta base a uma reordenação dos problemas filosóficos

(ABBAGNANO, 1982, p.495).

Esse sentido antropológico da filosofia acompanhou boa parte do pensamento filosófico do século XIX. Embora todo o esforço profundamente humano de humanizar a vida se perdia e se diluía com o advento da modernização da sociedade, como se não valesse a pena a tentativa renascentista de realizar a felicidade neste mundo, a persistência desse sentido persistia nos campos da filosofia e da pedagogia. Porém, já à época o que importava era apenas um compromisso desarticulador desses saberes entre si, que permitisse o viver, abandonando o homem à tentativa de conquista de si mesmo. Isso porque a partir do século XIX o humanismo começa a ser concebido enquanto a base filosófica que fundamentaria e articularia as ciências do homem. Nos campos em que ainda esse sentido humanista da filosofia em associação com as ciências do homem possuía algum significado, o humanismo tornou-se objeto de uma polêmica entre as várias perspectivas em jogo.

O humanismo foi um dos cavalos de batalha no pensamento contemporâneo, especialmente entre existencialistas, marxistas, existencialistas que se declararam ao mesmo tempo marxistas (ou vice versa), personalistas e estruturalistas de diversas filiações. Pouco após a segunda guerra mundial, existencialistas, marxistas e personalistas cristãos declararam freqüentemente que cada um deles era representante do verdadeiro humanismo (ABBAGNANO, 1982, p.1393).

No campo pedagógico, a formação humanista que, durante o século XVIII, passara pelo seu primeiro processo de mudança (de conteúdo formativo relacionado às humanidades para uma antropologia filosófica que fundamentasse as teorias pedagógicas e as práticas educativas), com a contemporaneidade as disputas em torno do humanismo se acirram, no sentido de saber qual das correntes filosóficas em voga traria uma concepção verdadeira para fundamentar a atividade de ensino, passando por uma segunda mudança (agora, em torno do debate acerca das bases legitimadoras da Pedagogia ou das Ciências da Educação). Ademais, a própria compreensão acerca do humanismo como sinônimo de humanidades, isto é, enquanto um conteúdo formativo relacionado à cultura clássica, imprescindível a formação do gênero humano, passa a ser questionada pelo fato de não atender as demandas exigidas pela sociedade industrial e pela necessidade uma cultura ou que fosse útil ao desenvolvimento do

indivíduo nessa mesma sociedade ou que tentasse reconciliar-se com as ciências e tecnologias responsáveis pelo seu processo desse desenvolvimento ou, ainda, que resistissem a esse mesmo desenvolvimento social que teria sido responsável pela desumanização do próprio homem.

Para justificar cada uma dessas proposições a serem empreendidas na e pela educação, as teorias pedagógicas produzidas na contemporaneidade buscaram suas bases de legitimação ou seus fundamentos na filosofia, adotando uma ou outra das perspectivas filosóficas em disputa sobre o humanismo, e nas ciências do homem, sobretudo, na sociologia e na psicologia. Esta foi o modo pelo qual as polêmicas filosóficas em torno do humanismo e da própria ciências do homem acabaram por repercutir nos discursos e nas práticas educacionais a partir do século XX. E, mais do que isso, as correntes filosóficas contemporâneas serviram para que algumas tendências da filosofia da educação se contrapusessem àquelas marcadas pela tradição essencialista e metafísica da filosofia (laicas ou religiosas). Isso porque elas argumentavam que estas últimas viam na idéia transcendental de homem a possibilidade de tirá-lo do estado selvagem no qual se encontrava e no qual nascia, graças às potencialidades contidas na própria natureza humana, tornando-o efetivamente humano por intermédio da cultura e da educação.

Com isso, consideravam que essa tradição justificava a educação humana e defendia a necessidade do ensino escolar se tornar universal, garantindo que todos tivessem acesso a ele, porém, fundamentaria um método pedagógico que consistia na transmissão da cultura pelo professor e na sua recepção pelo aluno, denominado de tradicional.

Tanto essa denominação de tradicional quanto as críticas à concepção de educação como transmissão da cultura e ao método de ensino centrado no professor foram desenvolvidas pelas concepções de filosofia da educação que se denominaram de modernas. Estas últimas, por sua vez, buscaram suas bases de legitimação nas correntes do pensamento que procuraram rever a própria tradição do humanismo filosófico, postulando a formulação de um humanismo que atendesse as demandas da modernização da sociedade e que fosse considerado, por isso, moderno ou científico, dependendo de sua relação ou não com as ciências e a tecnologia.

Assim, buscaram a formulação de um humanismo moderno ou científico que fundamentasse as teorias pedagógicas e as práticas educativas não mais a partir de um ideal transcendente de homem e de uma idéia de educação como transmissora da cultura, mas a partir do próprio desenvolvimento social e das necessidades existenciais do homem que viveria numa sociedade determinada, historicamente constituída, e de uma concepção

educativa que admitiria a dinâmica e a possibilidade da mudança cultural em nome da modernização. Este talvez seja o principal ponto de inflexão do debate em torno do humanismo no debate pedagógico contemporâneo, envolvendo várias perspectivas filosóficas para fundamentar tais proposições, com repercussões em vários países, inclusive no Brasil.

O confronto da Concepção Humanista Moderna de filosofia da educação com a Concepção Humanista Tradicional, segundo Saviani (1983), ocorreu entre os anos 1930 e meados de 1960, no Brasil, com a conseqüente hegemonia da primeira sobre a segunda. Para ele, a Concepção Humanista Moderna se diferenciaria da Tradicional em função de sua fundamentação existencialista, inspirada em correntes filosóficas como o positivismo, o pragmatismo, o vitalismo, a fenomenologia e o existencialismo, destacando o seu papel histórico na recomposição da hegemonia burguesa e no reaparelhamento da escola e dos métodos de ensino elaborados por ela para favorecer os interesses e a ideologia dominante.

Os precursores dessa concepção de filosofia da educação seriam os educadores que participaram do movimento de renovação educacional no Brasil, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. Posteriormente, teriam engrossado o ideário dessa concepção boa parte dos educadores brasileiros que conceberam a educação como um processo ativo de aquisição da cultura e que elaboraram métodos de ensino e teorias pedagógicas centrados no aprendizado do aluno, mesmo aqueles que os fundamentaram em correntes filosóficas contemporâneas diferentes daquelas que se constituiu na base do discurso político-educacional e pedagógico dos chamados pioneiros da educação nova.

A análise produzida por esse autor parece transpor para a história das idéias pedagógicas no Brasil o resultado de uma síntese sobre o confronto da Concepção Humanista Moderna com a Humanista Tradicional, produzido historicamente entre o final do século XIX e início do XX, sem levar em conta as singularidades que essas concepções assumem em nossa realidade cultural e educacional. A partir dessa síntese externa a essa história, o autor classifica os educadores que, para fundamentarem seus discursos sobre a política educacional e a pedagogia no Brasil, se apropriam de correntes filosóficas contemporâneas distintas e muitas vezes antagônicas entre si, inclusive do ponto de vista ideológico, submetendo-os a um mesmo lugar comum e ignorando a singularidade dos pensamentos produzidos por eles sobre a educação e a complexidade contextual que os enredam.

Tentando contemplar essa singularidade da reflexão filosófica sobre a educação no Brasil e a complexidade histórica que a envolve, num estudo mais recente, Severino (2000) restaura o confronto entre as diversas correntes da filosofia contemporânea em torno do tema do humanismo, justamente por considerar que toda filosofia da educação decorre de uma

antropologia filosófica, esboçando as configurações assumidas pela reflexão sobre a educação no Brasil e os círculos hermenêuticos que as compreendem. O autor parte da polêmica entre as correntes de pensamento que buscavam uma base essencialista de homem para fundamentar a reflexão sobre a educação (como as inspiradas no Tomismo e no Neotomismo) e aquelas que almejavam essa fundamentação em bases existenciais, que compreendem as filosofias da educação inspiradas no pragmatismo e na filosofia analítica, no existencialismo, no personalismo e na fenomenologia, no marxismo em suas diferentes perspectivas, na teoria crítica e no pós-modernismo. Afirma que a filosofia da educação fundada nas concepções essencialistas de filosofia teria se constituído no Brasil como uma ideologia sendo confrontada por todas as outras tendências contemporâneas apropriadas pelos educadores brasileiros, desde os anos 1930.

Esses educadores teriam procurado produzir suas reflexões sobre a educação, cada um a seu modo e em conformidade com as filosóficas apropriadas por eles, buscando definir ou privilegiando em suas análises o estatuto epistemológico desta última, a sua dimensão ética, estética ou política em suas análises, a fim de propor um sentido humanista a ser empreendido na prática educativa.

Para esse autor, nesse sentido, os Pioneiros da Educação Nova e, mais recentemente, alguns educadores que se apropriaram do neopositivismo, do positivismo lógico ou da filosofia analítica teriam produzido, no Brasil, uma reflexão técnica-funcional acerca da educação, privilegiando os aspectos epistemológicos da investigação do fenômeno educativo e a dimensão técnica da atividade pedagógica. Os educadores brasileiros que se apropriaram das correntes filosóficas do existencialismo, da fenomenologia e do personalismo, a partir dos anos 1950, teriam se contraposto ao círculo técnico-funcionalista em educação, ao privilegiarem em suas reflexões teóricas as dimensões éticas e subjetivas da atividade pedagógica, conferindo a elas um humanismo existencial que se assentaria na valorização da atividade do sujeito e que teriam configurado, no Brasil, um círculo hermenêutico em torno da ecleticidade formativa.

Contraopondo-se a esta concepção de humanismo pedagógico e a esta idéia de sujeito defendida no discurso propagado por esse segundo círculo hermenêutico, alguns educadores brasileiros, mais recentemente, ao apropriar-se do pensamento dos teóricos críticos alemães e dos filósofos franceses pós-estruturalistas, teriam forjado uma outra forma de pensar sobre e na educação, no Brasil, que privilegiaria a análise arqueo-genealógica em suas reflexões e a subjetividade desejanse na atividade educativa.

Por fim, um círculo hermenêutico caracterizado por apropriar-se do pensamento

marxista e da categoria de práxis que ele oferece para se refletir sobre o trabalho pedagógico teria valorizado a sua dimensão política e aglutinado vários educadores que viam a elaboração de uma reflexão sobre a educação à luz dessa perspectiva como um meio de compreender o papel ideológico desempenhado por essa prática social na sociedade existente e de envolver os seus agentes nas lutas pela transformação dessa mesma sociedade.

Embora Severino não afirme que este último círculo hermenêutico se contraponha aos outros mencionados nem o assuma como epistemológica e politicamente superior aos demais – como faz Saviani – também o adota como um ponto de vista privilegiado para a produção desse esboço sobre filosofia da educação no Brasil apresentado. De um modo mais detalhado e com uma maior pesquisa empírica do que aquele quadro desenvolvido por Saviani, Severino procura a partir do material empírico levantado constituir uma caracterização desses círculos hermenêuticos e uma classificação em torno da qual aglutina o pensamento de vários educadores e movimentos intelectuais brasileiros em torno da educação. Essa forma de análise auxilia a esclarecer melhor o pensamento desses educadores e aglutinar os seus pensamentos sobre a educação em torno do movimento intelectual ou círculos hermenêuticos ao qual pertencem, oferecendo uma visão mais precisa acerca de como se deu as repercussões do conflito em torno do humanismo na filosofia contemporânea no campo educação brasileira.

Contudo, o esboço sobre a filosofia da educação no Brasil produzido por Severino não parece ser suficiente para compreendermos as singularidades da apropriação dessas correntes filosóficas nem a lógica imanente do pensamento de qualquer um desses agentes históricos que, num dado contexto histórico, se propõe a formular uma concepção humanista para fundamentar o seu discurso sobre a educação ou as suas práticas políticas ou educativas. Até porque o seu estudo não se propôs a isso, mas, simplesmente, a elaborar um esboço mesmo, que servisse como uma referência a outros estudos e, principalmente, informasse os professores de Filosofia da Educação sobre a historicidade dessa disciplina em nosso país. E, talvez, assim deva ser compreendido, mesmo pelos estudos como o presente, que almeja reconhecer nesses trabalhos sobre as repercussões sobre a polêmica do Humanismo na filosofia da educação no Brasil apenas uma primeira aproximação do tema, já que o seu objeto é o pensamento de um dos precursores daquilo que ficou conhecido como Concepção Humanista Moderna ou como círculo Técnico-funcionalista: Fernando de Azevedo.

No entanto, como tentar compreender as singularidades do seu pensamento, assim como as fontes teóricas apropriadas por esse educador para elaborar a sua concepção de humanismo, à luz da qual fundamenta o seu discurso político educacional e pedagógico em

um determinado momento de sua trajetória intelectual e de sua obra, não basta apenas essa aproximação mais geral do tema e classificação a priori de (ou externa a) sua forma de fazer filosofia da educação. Neste caso, é preciso de uma maior aproximação tanto dessas produções acadêmicas que abordam o tema de um mais geral sobre o processo de constituição da filosofia da educação no Brasil quanto de trabalhos que procuraram deslocar esse processo do tema do humanismo, dado que a filosofia da educação poderia ser entendida como um desdobramento da antropologia filosófica, para as formas de apropriação de fontes filosóficas pelos educadores brasileiros com o intuito de tentar reconstituir as suas formas de pensar, mesmo que isso implique em compreender a coerente ecleticidade ou a ambigüidade de seus discursos e práticas, reconhecendo nelas um traço constitutivo do pensamento educacional brasileiro.

Um estudo que poderia nos auxiliar nessa tarefa foi desenvolvido por Mendes (1987). Ao invés de centrar-se em torno da polêmica em torno do humanismo, como os estudos antes apresentados, ele procura elucidar as influências das correntes filosóficas contemporâneas sobre o pensamento educacional brasileiro. Mostra que mesmo num movimento intelectual em torno de idéias pedagógicas ou do mesmo campo ideológico, os educadores que partilham dessas idéias ou ideologias se inspiram em referências teóricas distintas e, muitas vezes, num mesmo pensamento ocorre uma múltipla influência filosófica, por exemplo, como ocorre no interior do movimento pela escola nova no Brasil. Com isso, detêm-se mais sobre as singularidades dos pensamentos de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira e as formas como tais educadores se apropriam das fontes filosóficas do pensamento contemporâneo para fundamentar seus discursos político-educacionais e suas proposições sobre as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras.

Embora não procure compreender a concepção humanista em que fundam os discursos filosóficos sobre a educação brasileira, esse autor fornece elementos sobre os problemas político-educacionais e pedagógicos com os quais se defrontaram nos anos 1930 e 1940, porém, sem desenvolver alguma classificação que unificasse o pensamento desse movimento intelectual. Desse modo, ele parece assinalar para a necessidade de compreendermos as singularidades do pensamento desses educadores, assim como o significado de suas produções teóricas no contexto em que foram formuladas, mesmo que seja para a análise de um tema tão amplo como o da concepção do humanismo em torno da qual fundamentam seus discursos e práticas.

Indicação semelhante sugere os outros estudos historiográficos sobre o movimento da escola nova no Brasil, ou mesmo os estudos mais recentes em filosofia da educação sobre

o pensamento de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira, citados na introdução. Contudo, como apreender essas singularidades no pensamento de educadores que abordaram o tema do humanismo ou mesmo de movimentos intelectuais que nele fundamentaram a(s) sua(s) filosofia(s) da educação? Ao que parece, tal compreensão das singularidades somente pode ser possível com estudos monográficos sobre intelectuais e educadores que abordaram o tema ou sobre as formas como esse tema foi pensado no Brasil a partir de algumas correntes filosóficas contemporâneas e com um recorte histórico bastante definido.

No caso deste trabalho optamos por um estudo monográfico sobre a concepção de humanismo de Fernando de Azevedo, que permita reconstituir de um modo mais pormenorizado o pensamento desse educador, auxiliando tanto na compreensão sobre a repercussão do embate em torno do humanismo contemporâneo no Brasil quanto nas discussões sobre as possibilidades ou não de seu pertencimento à concepção humanista moderna ou sobre o círculo hermenêutico técnico-funcionalista de filosofia da educação.

Vale ressaltar, porém, que tanto no interior do movimento escolanovista quanto no pensamento de Fernando de Azevedo o tema do Humanismo ganha uma maior projeção apenas entre 1950 e 1960. Embora os traços desse humanismo que se explicita a partir desse período já estejam esboçados desde os anos 1930, é nesse momento de nossa história que não somente as divergências teóricas internas em torno desse tema aparecem no âmbito desse movimento, como também uma maior capacidade de enunciação de suas bases filosóficas e científicas, entre outros, por Fernando de Azevedo. Nesse momento, também, várias outras correntes da filosofia contemporânea passam a ser apropriadas, juntamente com aquelas apropriadas pelos chamados escolanovistas, entram em cena e passam a disputar os fundamentos a nortearem os discursos pedagógicos e a prática educativa, muitos deles, claramente preocupados em denunciar as conseqüências trazidas pela Segunda Grande Guerra à humanidade e da sociedade industrial para a vida humana, propondo um outro sentido para a educação.

No entanto, enfocaremos apenas algumas divergências teóricas entre os defensores da chamada escola nova no Brasil e entre os intelectuais de sua geração, observando a obra de Fernando de Azevedo em três momentos: 1) das obras que vão do final dos anos 1910 à publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932; 2) de sua entrada para a Universidade de São Paulo às suas obras produzidas em meados dos anos 1940; 3) da publicação de seu livro *A Cultura Brasileira* aos artigos da coletânea *Na Batalha do Humanismo*. Desse modo, pretendemos com esta dissertação concorrer para a discussão sobre as repercussões da polêmica do humanismo sobre a filosofia da educação no Brasil.

CAPÍTULO 2

Educação e humanismo no início da trajetória intelectual de Fernando de Azevedo: os traços comuns de uma geração de intelectuais

Azevedo sempre foi uma pessoa de ação, inquieto e insatisfeito consigo e com a sociedade em que estava inserido; sempre buscou falar sobre o humanismo e a formação do homem (PILETTI, 1994, p. 4).

Homem extremamente culto (nunca escondeu sua paixão pelo conhecimento, adorava frequentar bibliotecas, onde mantinha contato com intelectuais e profissionais de diversas áreas), ao longo de sua vida, Fernando de Azevedo sofreu influências de diversos intelectuais e pesquisadores, tais como Dewey, Durkheim e Ortega y Gasset; em suas obras, consegue articular comentários de vários outros intelectuais, como Stuart Mill, Pareto, Marx, entre outros, emprestando ao seu discurso um certo ecletismo, que a princípio parece incoerente.

Contudo, tal forma de apropriação dessas referências se justifica e confere uma certa coerência ao seu discurso político e pedagógico, caso se leve em conta a sua preocupação com o problema da educação à época em que ocorreu, a sua pretensão em pensar sobre a reforma da cultura e do ensino, como meios de formar um novo homem e de concorrer para a consolidação da democracia, em nosso país. Fernando de Azevedo poderia ser compreendido, assim, como um intelectual que pensou sobre esse problema e que tentou elaborá-lo teoricamente, enunciando um discurso sobre o qual legitimou a sua ação política nesse campo, nas esferas públicas ligadas à universidade, enfrentando toda a forma de resistências à reforma do ensino que propôs.

Diferentemente dos escritores brasileiros que, desde o final do Império até os primeiros anos da República, nutriam suas obras de um discurso pessimista sobre as possibilidades de modernização e democratização da sociedade brasileira, segundo Pecáult (1990, p.24), os intelectuais que se formaram entre 1900 e 1910 preconizam uma maior intervenção sobre o social, através de seus discursos e de suas práticas, assumindo uma

função eminentemente política, e propondo reformar nossa realidade sócio-cultural. Boa parte dos intelectuais dessa geração, ainda segundo o autor, almejavam essas reformas sociais e políticas por intermédio da educação pública, despertando sobre ela a atenção e o foco de intermináveis debates, com o intuito de promover o que chamavam de modernização da sociedade brasileira.

O despertar desse "entusiasmo pela educação", durante os anos 1920, possibilitou que se formassem no seio da intelectualidade nascente, os "primeiros educadores profissionais" que, na década seguinte, ao produzirem um discurso e elaborações teóricas pedagógicas mais especializadas, empreenderam aquilo que foi denominado por Nagle (1974) como um certo "otimismo pedagógico". Entre esses primeiros "educadores profissionais", estaria Fernando de Azevedo, juntamente com Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Mas, afinal, o que singularizaria o discurso expresso nas obras e na prática de Fernando de Azevedo, entre os intelectuais de sua geração e aqueles enunciados empreendidos pelos "primeiros educadores profissionais"? E, antes disso, como se deu na trajetória intelectual de Fernando de Azevedo, esse contato com o problema da educação brasileira e com o tema do humanismo?

São essas perguntas que procuraremos responder neste capítulo, recorrendo aos primeiros anos de sua formação intelectual e às suas primeiras obras, bem como à historiografia produzida sobre os intelectuais de sua geração. Com isso, pretende-se focalizar aquelas singularidades e discutir em que medida o problema da formação humanista clássica não se apresenta, já em suas primeiras obras, fornecendo indícios que foram, posteriormente, melhor elaborados em relação ao assunto.

2.1. Primeiros contatos com o ensino e as aproximações iniciais com o Humanismo

Piletti (1985, p.43) afirma que o gosto pela educação surgiu de forma acidental na vida de Fernando de Azevedo, argumentando que, se ele não fosse mandado por Júlio de Mesquita Filho a fazer um inquérito sobre a Instrução Pública, em São Paulo, jamais se interessaria em estudar e analisar questões relacionadas à educação e, muito menos, discutir e refletir sobre os seus problemas. Para ele, esse foi o grande salto de Fernando de Azevedo, porque, a partir desse momento, nunca mais deixou a educação.

No entanto, essa informação pode ser considerada discutível, se levarmos em conta a biografia de Fernando de Azevedo e a sua trajetória, no contexto intelectual do final dos

anos 1910 e início de 1920, quando a educação se torna um problema político nacional, pensado e debatido por vários intelectuais dessa geração.

Como muitos deles, ainda muito jovem, Fernando de Azevedo ingressou na vida religiosa, mantendo um comportamento de devoção à carreira assumida, até o momento em que algumas “inquietações” pessoais dela o afastaram. Segundo ele, tal afastamento da vida religiosa teria ocorrido por falta de vocação, fazendo-o procurar uma chance na Escola Naval e no Itamarati (Rio de Janeiro), não conseguindo êxito pelo fato de não ter nenhuma relação com pessoas influentes ou um patrocínio político. Não obstante essa ausência de êxito, Azevedo teria começado a cursar a Faculdade de Direito, em Belo Horizonte (Minas Gerais), transferindo-se logo em seguida para a Faculdade de São Paulo, ingressando no curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Aí obteve os rudimentos da recém-criada Sociologia moderna, bem como aprimorou os seus conhecimentos em Filosofia, que mais tarde serviriam de base para pensar sobre as questões relativas à educação, com a qual se defrontara desde 1915, de um modo mais intenso, e com o problema do humanismo, que permearia toda a sua formação clássica (AZEVEDO, 1971, p.20-100).

Antes de ingressar no curso de Direito, em Belo Horizonte, ele teria atuado como professor substituto de Latim e de Psicologia, no Ginásio do Estado de Minas Gerais, atividade que exerceu entre 1913 e 1914, tornando-se, em seguida, bibliotecário dessa mesma instituição. Nessas atividades, no entanto, as suas inquietações o levavam a observar todos os lugares da escola, chegando a verificar a sala de educação física, a qual percebeu que era uma “sala de armas”, e que a sua prática não condizia com aquilo que imaginava em relação a essa disciplina, a partir de seus estudos sobre a cultura grega e da valorização que esta emprestava à ginástica. Azevedo mergulha num período de estudos e análises sobre a educação física, apresentando um documento à Câmara Estadual, pleiteando a liberação do concurso para a disciplina.

Ele conseguiu a liberação do concurso, mas não conseguiu o cargo. Nas provas de exames e de títulos, ele fora aprovado com a tese “A Poesia do Corpo”, que teve grande repercussão à época, porém, em função da lei permitir que o presidente do Estado de Minas Gerais nomeasse para a cadeira o candidato de sua predileção, entre os aprovados, a última palavra teria sido dada por ele, concedendo a vaga ao outro candidato, um pugilista afiliado de seus correligionários de Barbacena. O presidente Delfim Moreira concedera, assim, o cargo para a cadeira de ginástica no Ginásio do Estado para um pugilista.

Comentando mais essa frustração de Fernando de Azevedo, ao tentar adentrar à vida pública, por intermédio de um concurso, Briccio Filho (2000) declara:

Delfim Moreira observou que se apresentaram dois candidatos: um fisicamente desenvolvido, espadaúdo, forte, musculoso, demonstrando haver estado, na infância, em exercícios corporais, outro, um mocinho enfezado, anêmico, de proporções minúsculas, de porte médio, denotando não ter em criança experimentado a influência da educação física, a mesma educação física que se propunha ensinar. O segundo pretendente ao citado posto era o Sr. Fernando de Azevedo, crismado doutor, não sei por que academia. De S. Gonçalo de Sapucaí, onde dizem que veio ao mundo zarpou ao embalo do engano d'alma, ledo e cego, a que se referiu o lusitano Camões, que, com um olho só, enxergava mais que muita gente com dois.

Mais uma vez, em virtude das influências políticas regionais, ele se via desprestigiado e injustiçado. A tese que defendera no referido concurso teria obtido grande publicidade, bem como a injustiça de que fora acometido, dando-lhe um certo prestígio, na imprensa mineira. Foi em São Paulo, cidade para a qual havia migrado após o ocorrido, porém, que Fernando de Azevedo se encontraria definitivamente com a educação e com a atividade docente, além de desempenhar, paralelamente, a atividade de jornalista (*free lance*), possibilitando a veiculação de seus primeiros artigos, posteriormente transformados em livro. Ele começa a sua atividade de ensino, nessa cidade, ministrando aulas particulares de latim e, mais tarde, sendo nomeado professor de Latim e Literatura, na Escola Normal da Praça (cadeira de professor obtida por indicações de Alarico Silveira e José Lannes).

Em um de seus escritos de memória, ele recorda:

Quem entrava para a Escola Normal não era apenas nem, sobretudo, um professor de latim e literatura, mas, na verdade, um jovem imbuído de idéias de reforma do ensino e da educação (AZEVEDO, 1971, p.57).

Esse mesmo espírito parecia permear a atividade jornalística de Fernando de Azevedo e nutrir suas primeiras reflexões sobre a educação clássica, publicadas no *Correio*

*Paulistano*⁴, juntamente com notas de falecimentos, aniversários, ensaios sobre a Antigüidade Latina e sobre literatura. Para a elaboração desses artigos, Azevedo utilizou toda a sua erudição sobre a cultura grega e latina, que aprendera com a formação religiosa, enunciando algumas críticas ao classicismo literário e à formação humanística clássica. Mais tarde, uma parte desses ensaios e artigos foi aglutinada nas coletâneas *Jardins de Salústio* (1924) e *No tempo de Petrônio* (1923), publicada no formato de livro, trazendo ao grande público essas críticas literárias e, sobretudo, as críticas à formação humanística clássica, da qual decorre o primeiro confronto que estabelece com a concepção de humanismo que a informa.

Nessa primeira aproximação do tema, expressa nessas duas obras, o humanismo apresenta-se implícito, diluído e muito arraigado à sua formação religiosa; ainda partidário de uma cultura clássica, adquirida no seminário (latim, grego - diálogos de Platão - história da literatura das duas línguas clássicas), o problema do humanismo clássico é apenas enunciado como algo a ser superado, sobretudo, diante das mudanças ocorridas na sociedade moderna e na formação escolar. Nesse caso, esse problema parece decorrer da insatisfação de Fernando de Azevedo com a sua própria formação, principalmente no que diz respeito à insuficiência desses conteúdos da cultura, para auxiliar na compreensão das mudanças sociais e psicológicas ocorridas nessa época, bem como para formar um homem que se fortalecesse de uma cultura socialmente útil, apropriando-se dela com o intuito de modernizar a sociedade brasileira, e não como mera erudição e como um critério de distinção de classes, no sentido em que até então vinha sendo concebida pelas nossas elites.

Azevedo deixa claro essa aspiração, quando afirma:

A sciencia livresca, plethorica de theorias pretenciosas e labyrinthica no emmaranhado de suas escolas, tende hoje, ao que parece, a paralyzar quase toda a vivacidade intuitiva e plástica do espírito humano (AZEVEDO, 1923, p.76).

Ora, o meio de reanimar essa atividade do espírito humano seria através de uma reforma educativa, inspirada na praticidade da vida e da cultura romana, tal como interpretada por ele nesses dois primeiros livros de crítica literária. Ao contrário da cultura grega, aristocrática, que formava o homem para o ócio e para uma cidadania restrita a alguns poucos,

⁴ Azevedo, quando estava trabalhando no jornal *Correio Paulistano*, recebeu um convite de Júlio de Mesquita Filho, para escrever um estudo para a edição especial do jornal *O Estado de São Paulo*, em comemoração ao Centenário da Independência; resolveu, assim, escrever o texto publicado como: *A evolução do esporte no Brasil*. São Paulo, Melhoramentos, 1930.

Fernando de Azevedo via na cultura e na sociedade romana as primeiras alusões a um modo de vida que fosse um pouco mais pragmático, no sentido de articular a cultura transmitida de geração para geração a uma certa utilidade social, principalmente em relação ao aprimoramento da vida jurídica e da mentalidade psicológica da população.

Por isso, no livro *No tempo de Petrônio*, Fernando de Azevedo dedica-se longamente a estudar a filosofia, a psicologia e a sociedade romana, elucidando os traços da concepção de educação registrados nessa cultura, não sem destacar algumas similaridades entre estes e as teorias pedagógicas modernas, de Comenius até Froebel, passando por Pestalozzi e outros pedagogos. Por outro lado, no livro *Jardins de Salústio*, ele busca filosoficamente uma noção de vida em torno da qual possa constituir essa apropriação da cultura, retomando os filósofos gregos e alguns filósofos modernos, com o intuito de revelar o crepúsculo das idéias que, no passado, revelaram uma forma de aquisição cultural e de formação humana presas muito mais à beleza e ao sentido estético da obra de arte do que à renúncia ascética em nome de valores universais, abstratos e teológicos, que em nada se relacionam ao presente.

Desse modo, procura pensar numa filosofia da vida que, nesse último livro, refere-se a uma certa leitura de Nietzsche e a um retorno ao passado grego, a fim de questionar o embotamento da apropriação viva da cultura há séculos, promovido pela religião e por um modelo de sociedade aristocrática, que resultou numa formação cultural do homem artificial, sem vida e sem vínculos com uma mudança do tempo presente.

Pode-se dizer que, nesses primeiros livros, registram-se as primeiras iniciativas de Fernando de Azevedo em romper com a cultura clássica e com a filosofia que permearam a sua formação intelectual, nos tempos do seminário, e com um tipo de humanismo no qual esta se fundamentou. Nesse sentido, ele ensaia a proposição de uma outra concepção de educação e cultura, baseada num humanismo um pouco mais íntegro e adequado ao tempo presente, ainda que com os recursos disponíveis nessa mesma formação intelectual, mesclado com a leitura de filósofos contemporâneos, como Nietzsche e com os conteúdos de uma recente sociologia e psicologia, voltadas à compreensão dos fatos jurídicos, obtidos nos curso de Ciências Jurídicas, que acabara de concluir, em 1922.

Azevedo tece críticas ao humanismo clássico, pelo fato de a unidade do pensamento cristão e de as tradições greco-romanas estarem consolidadas para resistir a todas as pressões

econômicas, sociais e políticas (VENÂNCIO FILHO, 1994, p.35).

Não foi à toa que, em sua autobiografia, Fernando de Azevedo (1971, p.27), argumenta que escrever essas obras iniciais foi uma excelente experiência, porque o ajudou a tomar uma decisão final de renunciar à vida religiosa. Além disso, como sugere Venâncio Filho, ao tratarem da psicologia, da evolução, do segredo, dos erros da educação romana, indicam a expressão do "futuro educador e sociólogo", abordando o problema da cultura e da educação não como fenômenos isolados, mas integrados a um contexto global. E, acrescenta-se, aqui: ao buscar uma filosofia de vida para embasar esse outro humanismo, encontra-se a estruturação dos alicerces filosóficos de uma política educacional e de uma teoria pedagógica, que será, ao longo de suas obras, melhor elaborada.

Vale destacar que, porém, ainda nesse momento de sua trajetória intelectual, não ocorre a proposição de uma política educacional nem de uma teoria pedagógica e, muito menos, de uma nova concepção de humanismo a fundamentá-las, mas apenas uma crítica à insuficiência daquelas que haviam sido implementadas em nossa cultura e sociedade e a busca reflexiva de outros modelos. Isto significa dizer que, nesses livros, muitas questões teóricas estavam ainda por se resolver, implicando apenas reflexões iniciais sobre o assunto, tal como assumiu o próprio Fernando de Azevedo (1923, p. 6), confirmando que aí as ensaiou em vez de tecer "meros comentários" aos fatos correntes.

Assim sendo, nessa ocasião, nota-se uma certa abertura promovida por essas reflexões, as quais, como veremos a seguir, graças ao contato e à ação exercida por esse educador sobre os problemas particulares de nossa cultura e educação, serão elaboradas mais cuidadosamente. Com o intuito de oferecer a esses problemas uma solução prática, ele fundamenta teoricamente sua análise em proposições gerais, que os compreendam dentro de um quadro histórico-sociológico e de um projeto filosófico-político ditos universais, porque, respectivamente, desinteressados e voltados ao bem comum.

Tal elaboração ocorre a partir do envolvimento de Fernando de Azevedo com os referidos problemas, por meio de uma intervenção no debate público sobre eles e de um posicionamento político, que resultou no convite para assumir a Direção da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1927. Ela é desenvolvida, ainda, com o objetivo de fundamentar teoricamente as ações empreendidas nessa oportunidade, definindo as diretrizes e as finalidades de uma política de educação e de uma proposta pedagógica, respectivamente justificada pelas modernas teorias sociais e por uma filosofia de base humanista, que aos

poucos vai se delineando, com o propósito de conferir um teor de universalidade ao seu discurso político-educacional e uma certa unidade intelectual em seu entorno, afirmando-o como moderno, em detrimento do arcaico, e legitimando-o frente à opinião pública.

2.2. Os traços de um humanismo pedagógico, suas fontes e asserções

A intervenção de Azevedo, no debate público acerca da educação, ocorre com a elaboração do Inquérito sobre a instrução pública de São Paulo, em 1926, desenvolvida por ele, originalmente, para o jornal *O Estado de S. Paulo*. Nesse inquérito, Fernando de Azevedo constata que o principal problema da instrução pública seria o da inexistência de uma política de educação clara e completa, que, distante dos interesses particulares e partidários, pudesse desempenhar a tarefa de formar as nossas elites. Somente essas elites que pensassem e agissem conforme os interesses gerais poderiam orientar um projeto político e social de formação da nacionalidade⁵, ou seja, esse projeto envolvia tanto a formação das elites quanto a educação popular, passando por uma profunda reforma educacional. Aliás, a educação popular seria necessária para forjar os quadros que assumiriam a função de elites, porém, como ela dependeria de muito investimento e de um certo tempo, e como a situação social e política da época dependeriam de uma nova elite, o autor as desenvolve simultaneamente, tratando de uma sem perder de vista a outra (AZEVEDO, 1960. p.100).

Após o referido inquérito, Fernando de Azevedo é convidado para assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro, cargo que ocupa entre 1927 e 1931. Nesse cargo, ele empreendeu uma série de reformas, que consistiram desde a remodelação arquitetônica do aparelho escolar até os princípios norteadores de uma política educacional, passando pela renovação da estrutura curricular e do espírito político e pedagógico de sua época, posteriormente descritas e justificadas no livro *Novos Caminhos e Novos Fins*⁶.

Ao comentar a reforma empreendida no Distrito Federal, nesse livro, Azevedo (1958, p.16) afirma que a sua “força de resistência” e de “expansão” foram depreendidas de uma “ideologia clara, firme e francamente renovadora”, baseada em uma “nova concepção de vida”, procedente de uma filosofia que lhe correspondia, “dando-lhe unidade de concepção e de plano fazendo passar sobre ele, em seu conjunto e em todos os seus detalhes, um largo

⁵ Esse inquérito, realizado em 1926, e reunido, em 1937, no volume *A educação pública no Estado de São Paulo*, transformou-se, posteriormente (em 1960), em *A educação na encruzilhada*.

⁶ Neste momento, haverá uma quebra cronológica e metodológica na análise das obras, com o intuito de elucidar de forma clara o pensamento, as bases e as fontes filosóficas.

sopro de renovação pedagógica e social”. Por intermédio desse espírito renovador, ele teria formulado os “novos ideais” e as diretrizes da reforma educacional, promovendo uma “radical transformação de processos” por uma “nova finalidade” proposta ao “sistema educativo”. Além disso, teria promovido uma revisão da filosofia de que derivavam as finalidades da educação e a organização do sistema educativo, propostas anteriormente, pois, em suas palavras, estas eram formuladas, em geral, por “políticos de idéias empíricas, ou técnicos, aprisionados em fórmulas didáticas, que não compreendiam que os problemas fundamentais da educação são, antes de tudo, problemas filosóficos”.

Assim, os problemas políticos educacionais estariam reduzidos, nas reformas anteriores, a “simples questão técnica” e não teriam constituído, “substantivamente, uma profunda questão de ideais”. Para o autor, ainda, tratar essas “profundas questões dos ideais” significava elevar-se às “regiões altas do pensamento [...] onde se esclarecem e se definem a concepção e o sentido da vida e, portanto, os ideais, as diretrizes e os princípios da educação”. Afinal, a educação nada mais seria senão a tomada do “sentido da vida” (1960, p.90).

Ao conceber os problemas educacionais como problemas filosóficos, a serem superados por uma filosofia que tomasse o “sentido da vida” e que propusesse a readaptação do homem às mudanças da civilização, Fernando de Azevedo procurava conferir um outro significado às idéias e diretrizes de sua reforma educacional, dando a elas um substrato teórico e uma coerência, a partir do conhecimento científico da realidade social e educacional. Com isso, buscava conferir à reforma educacional do Distrito Federal uma postura filosófica considerada como superior, na medida em que postulava mudanças no setor político-educacional e criticava as reformas anteriores. Para tanto, procurou se apropriar das modernas teorias pedagógicas, sociológicas e filosóficas que emergiam nos outros países, nessa ocasião, tentando dar legitimidade ao seu discurso político-educacional e unidade a esse espírito crítico. Suas razões são explicitadas na seguinte passagem:

Foi esse espírito crítico e a sedução pela idéia de unidade, que permitiram que, na reforma, evidentemente, inspirada pelas teorias de E. Durkheim, na França, de Kerschensteiner, na Alemanha, e sobretudo, de J. Dewey, na América do Norte, se apresentassem os princípios da educação nova, não acumulados, em camadas superpostas, mas fundidos e organizados num corpo

comum de doutrina, com um caráter homogêneo, unidade de concepção e harmonia de linhas (AZEVEDO, 1958, p.21-2).

O autor procura conferir, assim, unidade e doutrina às idéias de sua reforma educacional, não num sentido absoluto, mas relacionado ao diagnóstico dos problemas singulares, emergentes da realidade da educação pública do Distrito Federal, em particular, e de nosso país, em geral, tais como: o pequeno contingente de alunos matriculados em nossas escolas, o excesso de reprovações e de evasão ocasionado por um sistema de ensino desorganizado e pelo uso de métodos pedagógicos inadequados, a estrutura arquitetônica inadequada das escolas e a ausência de uma formação docente que visasse a superar o estado de empirismo, presente na atividade pedagógica desenvolvida até então.

Recorrendo às fontes da sociologia, da filosofia da educação e das teorias pedagógicas, produzidas nos outros países, como aquelas supracitadas, ele procura formular teoricamente os princípios e o espírito que animariam e que justificariam a reforma do aparelho escolar e da atividade pedagógica, almejando formular um discurso político-educacional inovador, moderno, que se contrapusesse aos até então enunciados e que servisse de modelo à renovação educacional produzida em nosso país. Por meio dessas fontes, por mais que parta de problemas singulares de nossa realidade educacional, procura conferir universalidade aos princípios e ao espírito que animam e que justificam a sua proposta político-educacional para o Distrito Federal, fundamentando-a nas ciências sociais e na filosofia. Entre elas, opta por enunciar um discurso político-educacional sustentado, principalmente, nesse momento, na sociologia de Durkheim, na filosofia da educação de Dewey e na teoria pedagógica social de Kerschensteiner.⁷

Esta objetividade do trabalho educativo aparece tem como caracterização mais evidente um critério de utilidade, entendida como formação essencialmente intelectual e estética. Assim, o trabalho aparece antes como um exercício para forjar cuidados úteis, e o Estado nacional tem como função legítima e fundamental de formar uma escola pública cuidando de modo que desempenhe um estudo direto e indiretamente ativo.

Ao se aproximar dessas fontes do pensamento contemporâneo e da teoria

⁷ Kerschensteiner, educador alemão, que funda em sua pedagogia o conceito de trabalho educativo que não é simplesmente um trabalho em sentido físico e tampouco coincide com o trabalho em sentido espiritual, o seu trabalho supõe um sentido pedagógico; uma atitude cada vez mais objetiva, de decidir o predomínio dos interesses objetivos e heterocêntricos sobre os egocêntricos. Em suma, exige que se tenha a capacidade de transformar todo o nosso empenho e atenção em um produto objetivo e bem determinado.

pedagógica, pode-se dizer que se encontram algumas idéias que sinalizam para um rompimento, senão político, ao menos filosófico, com a tradição humanista pedagógica na qual havia sido formado. Com isso, Fernando de Azevedo traz elementos para redimensionar a cultura clássica e adequá-la às mudanças exigidas por nossa civilização, enfatizando a necessidade da transmissão do saber científico e técnico, de uma cultura que fosse socialmente útil e do desenvolvimento de uma outra atitude, frente a essas mudanças. Esse rompimento, ocorrido no plano teórico, com a tentativa de justificar as idéias e os princípios que norteiam a sua ação política e educacional, à frente da Direção Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, concentra-se, sobretudo, num plano de educação popular, que deveria ser abraçado pelo corpo técnico e administrativo e pela totalidade dos educadores, a fim de se tornar eficiente.

A execução do plano de educação popular manterá, no processo lógico de seu desenvolvimento, a estabilidade e a solidez que lhe derem as suas fundações, e o ritmo que lhe imprimir menos o impulso central de direção do que a vitalidade coordenada dos órgãos de execução. A especialização das funções não deverá, pois, apagar ou atenuar a consciência da obra de conjunto, para cuja organização eficaz tanto mais aproveitará a divisão do trabalho quanto mais os diversos corpos técnicos em ação se penetrarem do mesmo ideal orientador e se animarem no mesmo empenho em transformá-lo em realidade.

Mas essa formação de nexos de solidariedade não se deverá processar apenas entre os inspetores e professores, de diversas categorias. É necessário estabelecer o princípio de cooperação entre estes e os pais dos alunos e as diversas instituições sociais, para realizar-se a "socialização" da escola, de cuja atividade deve participar a vida coletiva, acompanhando de perto e auxiliando o trabalho escolar, posto a serviço da coletividade e utilizado como instrumento de renovação de costumes (AZEVEDO, 1958, p.70).

Partindo desse princípio organizativo de solidariedade e de cooperação, não apenas entre inspetores e funcionários, como também destes com a comunidade, Fernando de

Azevedo condiciona a eficácia da reforma proposta à integração da escola à comunidade, considerando-a como uma instituição social e como possuindo uma função socialmente útil, bem como à adesão dessa comunidade ao ideário e à nova concepção pedagógica de que seria portadora. Afinal, segundo ele, essa nova concepção pedagógica, inspirada no ideário escolanovista e constituída em corpo de doutrina, teria sido integrada em leis e conferido uma maior unidade aos detalhes do plano de educação popular proposto. A reforma pretendida por ele não deveria restringir-se à mudança de métodos pedagógicos, mas se constituiria numa "reorganização radical de todo aparelho escolar", adequando este último às finalidades sociais e pedagógicas dessa instituição, ajustando-o ao meio social e às disposições gerais da sociedade, sem com isso pensá-lo como um reflexo desse meio nem como um instrumento de adaptação social.

Para isso, segundo ele, seria necessário conceber a escola como um elemento "dinâmico, criador e disciplinador de atividades e energias e capaz de transmitir um ideal às novas gerações, e, exercendo sobre elas uma pressão poderosa, contribuir para a transformação, em determinado sentido, do meio para o qual se criou" (AZEVEDO, 1958, p.72). Essa seria a finalidade da reforma, devendo, para tanto, essa reorganização da escola se pautar nos princípios da escola única, do trabalho e do trabalho em cooperação.

Esse processo de reorganização da escola, em torno desses princípios, segundo ele, não copiaria literalmente nenhuma das fontes antes mencionadas, mas delas se apropriaria, adaptando-as aos problemas de uma realidade cultural e educacional complexa, como a nossa. Fernando de Azevedo afirma que deveria ser transmitido às novas gerações um ideal de ação, que contemplasse "o espírito de iniciativa, a consciência da necessidade do esforço para afirmar o gosto, o hábito e a técnica do trabalho e o respeito à personalidade de outrem, pelo sentimento e pelo hábito do trabalho em cooperação" (AZEVEDO, 1958, p. 72). Parte ainda da premissa de que, numa democracia social, o indivíduo deveria ter uma base de educação comum para diversificações ulteriores, devendo aquela constituir a formação única dos cidadãos, necessária à formação da nacionalidade, e esta, promover a sua formação profissional, necessária ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Assim, o princípio da escola única e da escola do trabalho refere-se, respectivamente, à defesa de um ensino comum para todos, independente de classe social e de posição econômica, a ser oferecida pelo Estado e a se tornar obrigatória dos sete aos catorze anos. Relaciona-se, igualmente, à idéia de um ensino profissionalizante, a ser implementada conforme as aptidões individuais e às necessidades sociais regionais, preparando a mão-de-

obra necessária ao trabalho e os quadros funcionais exigidos pela sociedade.

No que diz respeito ao princípio da escola única, Fernando de Azevedo justifica-o como sendo a "pedra angular desse novo edifício", devendo esse período do ensino ser garantido pelo Estado, sendo obrigatório e gratuito, com o intuito de que todos tenham acesso a uma educação comum, garantindo assim uma democratização desse nível de ensino e, ao mesmo tempo, concorrendo para a consolidação da democracia social. Para ele, esse princípio de sua política educacional seria responsável pela preparação de cidadãos e, futuramente, por uma certa unidade nacional.

Quanto maior for o tempo em que na escola comum, gratuita e obrigatória, "puderem viver, lado a lado, os alunos dos meios diversos, tanto mais estes, tornados adultos estarão em condições de uma compreensão e estima recíproca para a realização da unidade nacional". É a escola única que incumbe a aprendizagem da vida coletiva e do conhecimento e do respeito mútuo, permitindo aos alunos continuarem juntos os seus estudos até o fim da escolaridade obrigatória. [...]. Em tese, são as diferenças das aptidões dos alunos ou a necessidade da especialização que determinam o limite da "unidade do ensino" para ramificações ulteriores. No entanto, como a solução desse e de qualquer outro problema técnico está em função da realidade econômica, que intervém para adaptar a doutrina às condições do meio, a lei do ensino fixou em 5 anos o tempo de duração da educação instituída de base comum (AZEVEDO, 1958, p.73).

Adequando esse princípio ético e político à realidade econômica do Distrito Federal, ao invés de manter a escola comum ou única em termos ideais, dos sete aos catorze anos, Azevedo a reduz a cinco anos, em sua reforma. Aliás, essas adequações seriam, inclusive, necessárias quando se levasse em conta o outro princípio, o da escola do trabalho. Princípio nitidamente econômico, ele se apoiaria na organização do trabalho, responsabilizando-se por preparar o aluno para a aquisição de um ofício que, escolhido conforme as aptidões individuais, auxiliaria a todo um processo de reorganização econômica pela qual passava timidamente e da qual necessitava nossa sociedade. Mais do que essa

finalidade, a da qualificação profissional do aluno, esse princípio implicaria um princípio pedagógico em que o aluno aprendesse pelo e no trabalho.

A escola do trabalho é a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando. O trabalho manual é empregado não somente como meio de expressão, mas, como um instrumento de aquisições. A escola no trabalho, na técnica alemã, concorda, a este aspecto, com a escola ativa. Mas é mais do que esta, porque, além de aproveitar a atividade como um meio de ensinar, além de fazer trabalhar para "aprender" (ensinar pelo trabalho), ensina a trabalhar, procura despertar o desenvolver o hábito e a técnica geral do trabalho. A escola, de um auditório que era, passou a ser um laboratório, em que o mestre ensina os alunos pelo trabalho, de que participa, estimulando, orientando e praticando com eles todas as atividades escolares, meramente educativas ou de finalidades utilitárias (AZEVEDO, 1958, p.73).

Sendo assim, além de desenvolver o sentimento democrático pela escola única, a escola do trabalho procuraria transformar a reforma pretendida pelo autor num instrumento de reorganização econômica da sociedade. Com tal objetivo, esse princípio deveria compreender o trabalho desenvolvido pelo aluno, estimulado pelo seu interesse e desenvolvido com prazer, através de sua curiosidade intelectual e necessidades, de modo a convertê-lo num caráter educativo, que muda o papel do mestre. Para manter o esforço e sem fatigar a atividade do aluno, o mestre deveria estimular o interesse e a curiosidade do aprendiz, sendo fonte desse incentivo e, ao mesmo tempo, fonte de disciplina.

Mais do que um orientador é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências e, participando de uma atividade que provocou e acompanha, contribui para estabelecer entre o aluno e o professor essa solidariedade efetiva que provém

do trabalho feito em comum (AZEVEDO, 1958, p. 80).

A base da diversificação do ensino que exige a escola do trabalho dependeria da adoção desse princípio pedagógico comum e de uma mudança de atitude do professor, em relação aos métodos de ensino convencionais. É interessante notar que, nesse sentido, o segundo princípio da reforma proposta por Fernando de Azevedo segue mais a teoria pedagógica proveniente da Alemanha e desenvolvida por Kerschensteiner, do que aquela originária dos Estados Unidos e desenvolvida por Dewey, embora busque a todo instante integrá-las, a fim de conferir unidade ao princípio da escola do trabalho, em que se fundamenta. Visando a adequar, ainda, esse princípio à realidade em que se encontravam os professores da época, no Distrito Federal, ele propõe cursos de formação, a participação em conferências e palestras, bastante numerosas entre 1927 e 1931, destinados aos docentes, com o intuito de que se integrem ao espírito da reforma proposta por ele e a tornem efetiva, ciente de que isso só ocorreria se aqueles fossem efetivos participantes e seguidores do ideário pedagógico que a fundamentava.

Talvez se possa dizer que o princípio que mais se aproxima da filosofia da educação de Dewey e da teoria social de Durkheim seja o terceiro, o da escola do trabalho em cooperação. Mas, mesmo assim, essa articulação ainda não fica muito clara. Para ele, nos princípios precedentes estariam inseridos os valores de respeito mútuo entre os alunos e de solidariedade entre alunos e professores, não estando explícito o significado da idéia de que, para organizar a escola em torno do trabalho, este último deveria ser desenvolvido em cooperação. Ele apenas pondera que se deveria pensar a escola como uma comunidade, que ensinaria a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação. Enquanto tal, o aluno deveria trabalhar em grupo antes que isoladamente, apreendendo a atuar diante da divisão do trabalho estabelecida e responsabilizar-se pelas funções a ele atribuídas, visando a coordenar os esforços individuais e cooperar no empreendimento do bem coletivo ou comum.

Não se trata, apenas, de preparar o indivíduo, em si mesmo, torná-lo apto para o trabalho (idéia individual), mas de preparar o indivíduo para a comunidade (idéia social), habituá-lo a desenvolver e disciplinar a sua atividade, pondo-a em função da atividade de outrem, para um objetivo determinado. Trabalhar

com outros, para que a colaboração seja interpretada e realizada como meio de maior rendimento do trabalho, é o fim a que se propõe a escola nova, instituída para uma sociedade baseada na organização do trabalho (AZEVEDO, 1958, p.74).

Por mais que reconheça ser difícil admitir essa concepção social da escola, porque precisaria romper a rotina da escola convencional, Fernando de Azevedo propõe que essa organização comece pelas classes, no sentido de que deveriam se organizar como pequenas oficinas de vida e trabalho coletivo, em que todos os alunos trabalhariam não para o mestre, mas para a pequena sociedade de que fazem parte. Os alunos, trabalhando para as suas classes e, por sua vez, estas para a escola, que é uma comunidade maior, desenvolveriam uma "aprendizagem prática da vida coletiva", a ser valorizada pelo mestre e apoiada como um dos pontos da reforma proposta.

Com essas readaptações dos três princípios extraídos das teorias de Durkheim, Dewey e Kerschensteiner à situação escolar e à realidade em que se desenvolvia a reforma educacional do Distrito Federal, Fernando de Azevedo esboça uma concepção pedagógica possível de se realizar e justifica suas propostas político-educacionais, enunciadas entre 1927 e 1931. Além de reformar os métodos de ensino e reorganizar o sistema educativo, ela consistiria numa mudança dos programas escolares e dos currículos, de modo a propor um ensino integral, baseado nos princípios da escola única, do trabalho e do trabalho em cooperação.

Esses programas, para ele, ao contrário de privilegiarem conteúdos pré-estabelecidos e alheios à experiência dos alunos, deveriam partir justamente desta última, desenvolvendo a capacidade e ensinando a observar a realidade na qual viviam, a começar pela região e, gradativamente, chegando a um conhecimento da vida nacional. Nesse sentido, o sentimento de nacionalidade seria parte constitutiva de um programa de estudos, fundamentado na capacidade de observar do aluno e no seu interesse, à luz do qual aprenderia a conhecer e a pensar sobre os problemas da realidade em que vive, encontrando soluções pertinentes para eles e um sentido para a vida nacional. Para tanto, os programas têm de ser adequados, conforme indica:

Os programas não podem fixar a "matéria a ensinar", senão em

torno de três ou quatro grandes centros de interesse (por exemplo: a natureza; o trabalho; a sociedade), à volta dos quais os conhecimentos se desenvolvam e se alarguem, como uma "idéia em marcha", partindo do particular para o geral, das coisas mais elementares e concretas para as idéias abstratas. É dentro desses programas, de linhas gerais, mas limitados e precisos, que desenvolve a atividade do professor, que pode e deve executá-los com fidelidade, quanto à *extensão* e quanto ao plano de distribuição da matéria, mas com variedade de processos e recursos, de que seja capaz, dentro de uma orientação geral uniforme. Em cada momento, dentro desse programa, de linhas gerais, toda a noção fundamental que despertou e cativou a atenção do aluno pode ser tomada como um "centro de interesse", um ponto de partida, para a "associação" e, depois, para a sistematização do conhecimento (AZEVEDO, 1958, p.76).

Por intermédio dessa forma de desenvolvimento do plano de estudos, ao contrário da aquisição passiva da matéria transmitida pelo mestre o aluno exprimiria o que observou e o trabalho satisfaria essa tendência e necessidade de exprimir-se e afirmar-se. Aliás, o trabalho seria o "ponto capital" que congregaria todas as linhas desse "novo plano de organização escolar" e o princípio a organizar esses programas. Adverte:

A linguagem (oral, escrita e musical), o desenho, o trabalho manual (especialmente a modelagem), ou, por outros termos, a palavra, a linha e a matéria prima (a massa plástica, por exemplo) são grandes elementos de expressão. O desenho e o trabalho manuais, na escola do trabalho, baseada sobre a atividade pessoal do aluno, tem o grande relevo que dá a finalidade da educação orientada para os novos ideais. A escola deve dar ao aluno o gosto e a vontade de afirmar-se, pelo trabalho; a consciência da necessidade, da unidade e da constância do esforço; o sentimento da dignidade e da beleza do trabalho e a disciplina da atividade cooperativa, da solidariedade da ação, orientada para um fim determinado. Ora, o aluno - força em atividade permanente - só exprime com

alegria e entusiasmo e, portanto, só aproveita o trabalho educativo que realiza "com interesse" sobre material de sua própria observação e para atingir fins que ele mesmo desejou alcançar. O professor, como se vê, de acordo com esta concepção, deve ser mais do que um mestre, um despertador de interesses e de energia, um criador de alegria pelo trabalho, um estimulador de atividades adormecidas, uma força viva, que domine os alunos, colaborando com eles, orientando as suas tendências pessoais e tirando partido de seus próprios defeitos para a expressão original de seu pensamento (AZEVEDO, 1958, p.76-77).

Referindo-se a essa relação entre professor e aluno, reorganizada pelo programa de estudos que partiria dos centros de interesse, Fernando de Azevedo reitera o respeito mútuo, a solidariedade e a cooperação como valores universais, a orientarem todos os planos da reforma, a fundamentarem a reorganização escolar e do ensino propostas e a serem adquiridos no e pelo trabalho educativo, nos termos descritos. O princípio do trabalho educativo, em torno do qual gira a sua concepção pedagógica e a sua política educacional, constitui um meio de articular a aquisição daqueles valores universais às necessidades particulares e sociais, importantes para a formação de um homem adequado às exigências da sociedade da época e de seu desenvolvimento, em termos econômicos e culturais.

Para ele, privilegiar a formação integral do homem seria mais adequado a essas exigências do que ocupar-se apenas e tão somente da formação espiritual do homem. Contemplar os seus interesses particulares e o que se exprime na democracia social seria imprescindível para responder a essas exigências, tanto quanto seria fundamental o desenvolvimento dessa noção de aprendizagem no trabalho educativo e para o trabalho, bem como a sua aquisição, enquanto um método de observação, por meio do qual as novas gerações aprenderiam a pensar e a solucionar os problemas de sua época. A aquisição de recursos e de conhecimentos pelas novas gerações seria necessária, mas não mais como uma aquisição passiva e sim por uma aprendizagem ativa, que envolveria o próprio interesse do aluno e o seu pensamento, adquirindo conhecimentos úteis socialmente e necessários para a vida social, como também para o desenvolvimento da comunidade.

Entre esses conhecimentos estariam não apenas os relativos à cultura espiritual, mas igualmente o desenvolvimento de habilidades e de recursos concernentes à atividade

manual e artística, à aquisição de hábitos ligados à higiene pessoal e à saúde, além dos saberes científicos e de valores morais, a nortearem a conduta dos alunos, imprescindíveis à vida coletiva. Para além dessas noções, princípios e métodos de ensino e de aprendizagem, Fernando de Azevedo atribui uma outra função ao professor, não mais restrita à transmissão de uma matéria de um saber desinteressado e de valores morais abstratos, mas sim, ampliada à função de um colaborador, de um despertador de interesses nos alunos e à de uma referência para que estes compreendessem autonomamente os valores reguladores de suas vidas, de sorte a defini-los coletivamente.

Em relação a este último aspecto, ainda, as lições do professor compreenderiam um ensinamento de moral e de civilidade, que incutiriam no aluno o espírito de responsabilidade e de dever para com a vida coletiva e comunitária, a começar pelo desenvolvimento do sentimento da brasilidade e de nacionalidade, através do próprio método de aprendizagem proposto e do conhecimento agudo da realidade em que vive o educando.

A consciência de dever seria, assim, despertada no aluno, formando o cidadão capaz de amar sua terra e a sua nação, de sacrificar-se pela coletividade e de viver intensamente a vida social, iniciando pelos sentimentos, sacrifícios e vivências experimentados em sua própria classe e, na escola, como uma comunidade em miniatura, onde aprenderia os valores éticos e morais que regeriam a sua conduta e moldariam seu caráter. E, entre esses valores, embora houvesse os relativos a uma dada época, haveria aqueles considerados universais, tais como o respeito mútuo, a solidariedade e a cooperação. Isso porque os valores ditos universais perpassariam toda História, porque seriam humanos e imutáveis, devendo, portanto, não apenas nortear a concepção pedagógica e a política educacional proposta, como também ser cultivados pelo aluno, dentro do programa de estudos supra descrito, e a ser vivido por ele, no sentido de constituir a sua personalidade e o seu caráter, tornando-se um cidadão consciente de seus deveres e responsabilidades para com os outros.

Nessa perspectiva, o homem integral almejado pela concepção pedagógica a fundamentar a política educacional proposta por Fernando de Azevedo não compreende somente o seu desenvolvimento psicológico integral, mas inclui uma certa integração deste com a moral de uma determinada sociedade e com esses valores éticos, pretensamente universais. Tal concepção pedagógica, a todo instante (da reorganização da escola à mudança radical dos métodos de ensino, passando pela reorganização do sistema educativo), é enunciada por Fernando de Azevedo, no sentido de articular os aspectos particulares de sua

reforma político-educacional, com bases teóricas e valores desejadamente universais, justificando as suas ações e as propostas apresentadas na reforma por ele empreendida no Distrito Federal.

A concepção humanista de Fernando de Azevedo aparece na ocasião em que esse discurso é apresentado como parte de uma concepção pedagógica interessada na educação integral do homem, nos termos fixados anteriormente, e por valores que considera humanos, portanto, universais, que permeiam a sua política educacional. Porém, ainda aí, ela aparece de forma implícita, mitigada, registrando-se apenas enquanto uma tentativa de rompimento com a tradição, na qual foi formado e enquanto proposição de uma outra concepção pedagógica a alicerçar a política educacional, a reorganizar a escola e a reformar os métodos de ensino e de aprendizagem vigentes.

Uma maior clareza em relação às fontes de que se utiliza para amparar esse discurso e essa concepção humanista ainda não parece ser encontrada na obra desse importante reformador educacional brasileiro, durante o período. Mesmo essa tentativa de articular esses valores universais com um discurso relativo a uma realidade social e cultural específica e as proposições contidas na concepção pedagógica, em que se assenta a sua proposta política educacional inferida aqui, não é muito evidente, só se tornando um pouco mais visível no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932.

2.3. Indícios de uma educação humanista no Manifesto de 1932

Do mesmo modo que a reforma da instrução pública do Distrito Federal, esse documento político, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais vinte e cinco educadores e intelectuais, tem um papel importante no cenário político e educacional da época, procurando conferir maior unidade, ainda que provisória, ao movimento de renovação educacional brasileiro, desenvolvido desde a segunda metade de 1920. (MONARCHA, 1998) No plano político, a chamada "Revolução de 30" acendia a chama da esperança dos reformadores liberais e, sobretudo, dos "educadores profissionais", que viam nesse acontecimento a possibilidade de ter consolidada a República e a democracia em nosso país, abrindo caminho para a modernização da sociedade brasileira e para a formação da nacionalidade.

Essas esperanças eram alimentadas pelas ações empreendidas pelo recém-empossado Governo Provisório, pelas medidas que adotara, entre outras, na política educacional, com a criação no Ministério da Educação e Saúde e com a implementação de reformas no ensino secundário e superior. Contudo, nos quase dois anos que antecederam a publicação do *Manifesto dos Pioneiros* (1932), esses atos oficiais não tinham sido suficientes para apaziguar o conflito instaurado no âmbito da categoria dos educadores, principalmente na Associação Brasileira de Educação (ABE), que arrastava um conflito entre educadores, defensores do ideário escolanovista e aqueles partidários do ideário pedagógico e político educacional católico.

Assim, em 1932, Azevedo concentrou sua ação e procurou congregiar outros intelectuais da época, tentando conquistá-los para uma estratégia rumo à modernização do ensino, contida num projeto de longo prazo ou num plano nacional de educação, cujos princípios explicita no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – Ao povo e ao governo* (1932). *Nesse documento, demonstra também sua força política e apoio logístico para explicitar seus princípios à opinião pública, definindo alguns conceitos, tanto no que diz respeito à publicidade, gratuidade e laicidade do ensino, como também em relação aos fins da educação. Ao delinear os primeiros, apresenta uma política da educação, com o apoio de um grupo de intelectuais e de educadores; ao expor as bases desta última, os fins da educação, indica uma direção a seguir e uma meta a cumprir por esse grupo e também por outros setores sociais.*

Por isso, o manifesto interferiu diretamente nos rumos da política educacional, desenvolvida no país, e fez com que as pessoas envolvidas saíssem do empirismo habitual na análise dos problemas da educação, para realmente tentar construir uma base filosófica e doutrinária que a inspirasse, baseada no puro espírito humanista.

O contexto imediato no qual se origina o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é o de uma das tumultuadas conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação, mais precisamente, a IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931. As atas dessa conferência não foram publicadas, dificultando saber com precisão como essa transcorreu, quais foram as teses aprovadas e se a proposta de elaboração do manifesto de 1932 foi encaminhada. O que se tem é a versão dos embates ocorridos nessa Conferência e a origem desse manifesto contida no livro *A Revolução e a educação* de Cunha (1932), que acabou se tornando um dos documentos importantes para analisar esse contexto (PAGNI, 2000, p.66).

Essa versão conta que nas palestras de abertura da referida Conferência, Getúlio Vargas, chefe do governo Provisório, e Francisco Campos, responsável pelo recém criado Ministério da Educação e da Saúde, haviam argumentado que o “Governo Revolucionário” ainda não tinha um “conceito” e uma política de educação. Ambos teriam solicitado à plenária que esboçasse uma filosofia de educação e as bases de uma política educacional que atendessem ao “sentido pedagógico da Revolução”. Após essas palestras, o próprio Nóbrega da Cunha diz ter questionado a plenária se esta estaria em condições de realizar tal solicitação, em função do tema da Conferência Nacional de Educadores, definida anteriormente, o qual trataria da “educação primária” e a maioria dos trabalhos estariam voltados para esse assunto (PAGNI, 2000, p.66).

Fernando Magalhães teria argumentado que, além do tempo escasso, seria difícil responder a essa pergunta imediatamente, deixando-a para ser discutida na V Conferência, a ser realizada no ano seguinte. Magalhães teria incumbido Nóbrega da Cunha de responder a essa questão, de acordo com os princípios, conceitos e aspirações de seu grupo. A estratégia adotada por Nóbrega da Cunha, nessa reunião teria, assim surtido efeito.

Desde a sua primeira questão ao plenário, Nóbrega da Cunha teria sugerido uma certa organização quanto à fala dos participantes, delimitando um tempo, e teria dito que o seu grupo se manifestaria por intermédio de Fernando de Azevedo, a fim de estabelecer uma divisão clara entre os grupos presentes na IV Conferência, assim como de suas idéias e propostas. Ele teria aproveitado a solicitação do Governo Provisório para que se esboçasse um “conceito” e uma “política de educação” para servir de base à política pública para o setor, para que a plenária reconhecesse suas limitações e incumbisse um de seus grupos de redigir um documento, a fim de que se tornasse objeto de discussão na V Conferência. Havia encaminhado uma petição à mesa que presidia a IV Conferência propondo que, enquanto o documento não fosse objeto de discussão, o governo não poderia utilizar-se das resoluções dessa Conferência para tomar medidas com o respaldo dos educadores. Nóbrega da Cunha afirmou, ainda, ter aberto mão da redação do documento, para que Fernando de Azevedo o escrevesse, cabendo a este último posicionar-se, nessa Conferência, em nome de uma “vanguarda”, sendo, no futuro, responsável por apresentar o “conceito” e a “fórmula mais feliz” de uma “nova política de educação” para o Brasil perante o Governo, a imprensa e o povo.

O manifesto apontava, uma deficiência da educação, principalmente a falta de um sistema educacional, a inexistência de uma formação intelectual e a ausência de uma cultura universitária, exigindo a criação de um verdadeiro sistema universitário. Todavia, a grande

questão colocada em pauta, tanto na introdução como no desenvolvimento do texto, foi sempre o problema fundamental dos fins da educação, dos propósitos a que se destinava o sistema, examinando-os dentro de uma base filosófica.

Azevedo procura vislumbrar algumas soluções para essas dificuldades. Ele apresenta uma proposta política e pedagógica para a educação consubstanciada no documento elaborado. Uma vez que a escola não poderia reproduzir as desigualdades sociais, como até então vinha ocorrendo, em nosso país, nem impor as exigências da sociedade aos estudantes, de forma arbitrária e ditatorial, cuja ineficiência já havia sido demonstrada historicamente, no Brasil, formando homens sem uma cultura que lhes fosse útil e sem o espírito científico necessário à modernização social, mas, apenas homens cultos, portadores de uma cultura vazia, que somente serviria como traço de distinção entre as elites e as massas. Sendo assim, o ensino ministrado nas escolas deveria ser regido por uma pedagogia que levasse em conta as vocações individuais daqueles que as freqüentassem e, concomitantemente, por uma política educacional que fosse capaz de estender a todos o processo de escolarização, democratizando o acesso à escola e, conseqüentemente, à própria sociedade.

Essa crítica, inquietação e tensão existentes entre o ensino ministrado nas escolas e o ideal sempre estiveram presentes no pensamento e nas obras de Azevedo, fato que iniciou com o *Inquérito* de 1926, o qual diagnosticou os principais problemas da instrução pública no Brasil, enfrentados por aqueles que procuraram empreender reformas educacionais regionais, dando destaque e projeção pública ao seu organizador. Através da coleta de informações de várias personalidades, a respeito da situação da educação pública no Estado de São Paulo, constatou-se, no *Inquérito*, que o principal problema da instrução pública seria o da inexistência de uma política de educação clara e completa que, distante dos interesses particulares e partidários, pudesse desempenhar a tarefa de formar nossas elites. Somente essas elites que pensassem e agissem conforme os interesses gerais poderiam orientar um projeto político e social de formação da nacionalidade (1926, p.84).

Todavia, para formar os mais capazes intelectualmente, seria necessária a consolidação da extensão da instrução pública a todos, oferecida pelo Estado, com o intuito de propiciar um amplo acesso dos diferentes setores da sociedade à escola e, com isso, extrair dessa “educação popular” as nossas “elites dirigentes”. O dilema a ser enfrentado seria o seguinte: “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo”.

No inquérito, tal formação não ocorreria de modo espontâneo, numa civilização

como a nossa, em pleno processo de desenvolvimento, mas dependeria da função social assumida pela escola, no sentido de dirigir o processo de transmissão e de reconstrução da cultura, assim como de um Estado que garantisse educação pública a todos. Mais ainda, esse modo de formação cultural do homem ocorreria por intermédio de uma pedagogia que, desenvolvida no interior da escola, deveria contemplar os meios necessários não apenas à transmissão da cultura, como também à reconstrução, pelas novas gerações que a ela teriam acesso, com o objetivo de levar em conta as disposições naturais e as vocações dos estudantes.

Visando sanar essas dificuldades, o *Manifesto* apresenta uma estrutura articulada, uma base de fundamentação respaldada em concepção filosófica e sociológica, porém, com uma preocupação política mais acentuada. Por isso, o Manifesto traçava uma política educacional, de modo que a educação tinha uma função essencialmente pública, isto é, todo indivíduo tem o direito a uma educação integral e cabe ao Estado a organização dos meios de torná-la efetiva. Propondo um plano geral de educação de estrutura orgânica, o *Manifesto* procura reivindicar uma escola acessível à todos, em todos os seus graus, a começar por uma escola única, comum, nos termos antes enunciados, que fosse laica e gratuita, obrigatória e regida pela co-educação. Complementam as propostas do documentam, ainda dentro desses princípios, algumas bases como :

Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes, econômicas e sociais da civilização atual. A organização da escola secundária (de seis anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, com escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas, destinada, pela sua estrutura democrática a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos (AZEVEDO, 1932, p.32).

A política educacional propagada pelo *Manifesto* propõe, com isso, um processo de escolarização que, em tese, ofereceria uma formação única para todos, nos oito primeiros anos de ensino obrigatório, diversificando-se posteriormente, no nível secundário, em escolas de formação profissionalizante e escolas de preparação para o ensino universitário. Com a formação profissionalizante ocorreria a formação dos quadros profissionais, responsáveis por atender as demandas sócio-econômicas e a diversificação funcional de nossa sociedade. No ensino universitário seriam formadas as elites intelectuais, responsáveis pela direção do

processo de modernização social e da elaboração de um projeto de desenvolvimento do país.

Nessa organização do sistema de ensino proposta no *Manifesto* está implícita uma concepção de democracia que defende que a escola deveria assumir “a sua verdadeira função social, preparando para formar a hierarquia democrática através da hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (AZEVEDO, 1932, p.42). E, mais do que isso, explicita um projeto de modernização da sociedade que, juntamente com outros educadores profissionais e intelectuais, Fernando de Azevedo vinha esboçando desde a segunda metade dos anos 1920.

Desse modo, essa face política de seu pensamento se expressa não apenas na tentativa de aglutinar os intelectuais e os "educadores profissionais" em torno das teses universais da instrução pública, laica e gratuita, como um direito de todos e dever do Estado, como também na diversificação das funções profissionais que propõe ao longo do processo de escolarização, visando ajustar a formação dos alunos às exigências da modernização industrial pela qual passava o país e adequá-la às características particulares de cada uma de suas regiões.

O redator do *Manifesto* procura, com isso, ao mesmo tempo em que propõe teses universais para a democratização do ensino escolar e para a própria consolidação da democracia em nosso país, um plano nacional de educação que atenda as demandas regionais de modo a promover uma modernização equilibrada da sociedade brasileira, que não se centralize apenas nos grandes centros urbanos e que respeite as diferenças de cada região. Nesse plano os princípios da escola única, do trabalho e do trabalho em cooperação, retomados, nos mesmos termos em que Fernando de Azevedo os havia concebido, durante sua gestão à frente da Direção da Instrução Pública do Distrito Federal, justificam as bases de uma reforma educacional a ser empreendida no aparelho escolar. Também aí o humanismo pedagógico expresso anteriormente é reavivado, com o propósito de relativizar a ênfase dada à qualificação profissional pela concepção de escola nova adotada nesse documento e de enfocar os aspectos pedagógicos e didáticos a serem empreendidos pelos professores, no âmbito dessa reforma escolar nele proposta, conferindo a eles um caráter universal e humanista.

Isto se evidencia na passagem do *Manifesto* em que o seu redator afirma: “É certo que é preciso fazer homens antes de fazer instrumentos de produção” (AZEVEDO, 1932, p.44). Tratava-se, então, de empreender uma formação humanista que não mais se caracterizasse pelo predomínio da cultura clássica a ser ensinada pelos professores, através de métodos de ensino tradicionais, visando a formação de um homem culto, pouco adaptado ao

tempo histórico para o qual o documento é escrito. Mas, sim, que contemplasse a divisão do trabalho social existente e a própria qualificação profissional, juntamente com uma cultura que fosse útil e auxiliasse os alunos a pensarem ativamente sobre os problemas com os quais se defrontavam, na sociedade da época, considerada como uma sociedade em constante mudança. O homem ativo a ser formado em conformidade com esses ideais, por assim dizer, deveria atender as demandas efetivas da sociedade brasileira, respeitando o seu atual estágio de desenvolvimento e as suas características peculiares.

Essa ênfase na concepção de homem a ser formado, que guiam a reforma escolar e pedagógica proposta no *Manifesto*, já pressupõe o esboço de uma outra concepção de humanismo. Uma formação humanista capaz de integrar a cultura ao desenvolvimento social e ao trabalho, bem como compreender a integração entre ciência e pensamento como parte de uma exigência social e histórica. Tal formação auxiliaria os homens a resolver os problemas de seu tempo por intermédio de uma mentalidade científica a ser adquirida por meio do ensino escolar. Com a formação dessa mentalidade científica e de um homem capaz de resolver os problemas postos pelo desenvolvimento da vida social seria possível empreender a conclamada modernização da sociedade brasileira, tirando o país do atraso social, cultural e, por que não dizer, político em que supostamente se encontrava. É sobre estas bases, digamos assim, humanistas que o projeto inscrito no *Manifesto* busca se legitimar perante a opinião pública. Porém, não sem forjá-la sobre um saber científico e um sistema de pensamento que não se furtam a serem instrumentos de poder no contexto em questão.

2.4. O domínio de uma ciência do social e de uma filosofia como estratégia de poder

Antes de compreender as obras em que Fernando de Azevedo explicita a sua concepção de humanismo, vale a pena entender os motivos pelos quais os chamados "educadores profissionais" empreendem esse movimento em torno da política educacional e elaboram esse projeto político de reforma da sociedade brasileira, durante os anos 1930, recorrendo à historiografia intelectual produzida sobre o assunto. Concomitantemente, ao se reconstituir de modo sucinto a prática política e teórica levada a efeito por esses "educadores profissionais", parece importante singularizar as posições assumidas por Fernando de Azevedo, ainda que brevemente.

Tentando compreender a vinculação existente entre intelectuais e Estado, Micelli (1979, p.XXI) afirma que todos os "educadores profissionais", com exceção de Lourenço

Filho, seriam provenientes de famílias oligárquicas decadentes e, em virtude disso, com o intuito de manterem suas posições e *status* social, teriam procurado, através de sua ação no campo educativo, ganhar projeção e visibilidade pública, como especialistas no assunto. Eles teriam feito isso com a intenção de serem recrutados pelo Estado que, então, precisaria desses quadros técnicos para diferenciar sua ação política, em sintonia com um projeto de modernização da sociedade política e para conferir legitimidade às políticas públicas realizadas que, de um modo geral, visavam garantir as desigualdades sociais instauradas em nossa sociedade e os privilégios das classes sociais das quais provinham aqueles intelectuais. Entre os "educadores profissionais", Fernando de Azevedo teria uma certa liderança e assumiria o papel de redator do movimento que instauraram, sobretudo com a publicação do livro *A Cultura Brasileira*, em 1943.

Desse ponto de vista, poder-se-ia dizer que, se levássemos em conta a trajetória intelectual reconstituída até aqui, a atividade política educacional e teórica de Fernando de Azevedo teria uma face conservadora, dada a sua vinculação com o Estado e a sua pretensão de manter os privilégios de sua classe de origem, a saber, de uma oligarquia decadente. Embora se reconheça aqui essa vinculação de Fernando de Azevedo com o Estado e o papel político desempenhado por ele, no campo educacional, a sua prática e discurso não parecem possuir apenas essa pretensão, até porque, como sugeriu Pécault (1990, p.300), esse condicionamento do pensamento do intelectual à sua origem de classe e ao Estado é bastante problemático.

Embora esses intelectuais se associem ao Estado em determinados momentos, a sua origem de classe e a consciência dela pouco intervêm em tal associação. O que parece caracterizar as obras produzidas por esses intelectuais, as práticas teóricas que representam e a atividade política que desenvolvem é um modo particular de fazer política em que procuram associá-la a um saber sobre o social e a uma ciência do social, em torno da qual procuram conferir legitimidade às suas idéias e às do grupo ao qual estão ligados, na sociedade civil. Desse ponto de vista, não haveria entre eles um desejo de serem cooptados pelo Estado, mas sim um movimento articulado em que saber e poder estariam imbricados como faces de uma mesma forma de ação. Tal ação se manifestaria em suas obras enquanto expressão e veiculação de idéias, no sentido de tentar torná-las hegemônicas na sociedade civil, bem como em sua atividade política, que permearia vários campos, entre eles, o da cultura e o da educação.

No que diz respeito aos "educadores profissionais", vários deles teriam se articulado ao Estado, ocupando cargos importantes relacionados à educação, em governos

estaduais entre 1920 e 1934. Particularmente, Fernando de Azevedo teria ocupado a Direção do Distrito Federal entre 1927 e 1931, porém, como procuramos indicar aqui, o exercício desse cargo deveu-se à sua própria iniciativa e à veiculação de suas idéias, através da grande imprensa. Além disso, à sua reflexão sobre a educação e a produção de um saber informado científica e filosoficamente acerca do assunto teria promovido uma especialização necessária da qual o Estado necessitava na ocasião. Já a essa época, esse saber científico e filosófico sobre a educação, construído a partir da apropriação de fontes da sociologia, da filosofia e da teoria pedagógica, indicava não apenas uma tentativa de constituí-lo como um conhecimento especializado e técnico, do qual eram portadores os “educadores profissionais”, como também um outro modo de intervenção, mais qualificado, no debate político sobre a instrução pública, podendo ser considerado como um outro modo de fazer política pelos intelectuais dessa geração.

E esse outro modo de fazer política implicava em conferir à ação empreendida pelo Estado uma autoridade científica e especializada, decorrente da atividade dos intelectuais, já que pautada em saberes e numa idéia de interesse geral da nação, a qual contrastava com a forma usual de fazer política, qual seja, a de almejar sempre interesses particulares e de agrupamento regionais, que emperraram o processo de modernização da sociedade brasileira. Os intelectuais dessa geração agiriam, assim, assessorando a ação estatal e se responsabilizando por ela, durante o período, funcionando como uma espécie de corpo político especializado a orientar a ação pública, ou a partir da sociedade civil ou do Estado, como ocorre nesse momento com Fernando de Azevedo.

Como para alguns intelectuais de sua geração, especialmente para os "educadores profissionais", o objeto desse conhecimento especializado é a educação, vista em sua relação com a sociedade e enquanto força reformadora da cultura e da sociedade brasileira. A reforma da educação postulada por esses educadores redimiria a nossa cultura de suas mazelas, tal como a heterogeneidade e a diversidade étnica, no sentido de constituir a nacionalidade. Ela também nos livraria do atraso e nos elevaria à condição de nação civilizada, promovendo a formação dos recursos humanos necessários para modernizar a nossa sociedade. Para tanto, a instrução pública deveria ser estendida a todos, ser pública e gratuita, garantida pelo Estado, nos termos em que Fernando de Azevedo enuncia, ao redigir o Manifesto de 1932, apoiado por um número expressivo de intelectuais e de educadores profissionais, expressando assim as idéias desse grupo perante a opinião e a sociedade civil, através da grande imprensa, utilizando-a como forma de pressionar o Estado e, particularmente, o Governo Provisório, a adotar a política educacional contida nesse documento e as propostas para o setor expressas

pelo referido grupo.

Essa interpretação sobre a atividade desses intelectuais em torno da educação, extraída de Pagni (2000, p.80), indica não apenas como eles se auto-designam enquanto parte de uma vanguarda intelectual, procurando empreender outro modo de fazer política, partindo de um movimento da sociedade civil para o Estado, como também instauram uma outra prática política educacional e pedagógica, legitimada em saberes científicos sobre o social e na sua aplicação a um setor específico das políticas públicas, o setor educacional. Nesse processo de legitimação dessa prática em saberes, os chamados "educadores profissionais" considerariam estar de posse não apenas de uma ciência do social, como também, na concepção desse autor, de uma filosofia política científica e pragmática, resultante das apropriações da sociologia durkheimiana e do pensamento deweyano e de um diálogo desenvolvido entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, nos anos 1930, cuja tessitura aparece já no Manifesto de 1932.

Fernando de Azevedo, em particular, durante os anos 1940, ainda segundo esse autor, teria se apropriado da filosofia de Dewey e da sociologia de Durkheim de um modo bastante singular. Ele utilizaria aquele saber filosófico para legitimar o programa de ação política empreendido a partir das idéias e das propostas contida nesse documento, realizado em nome de um grupo ou de uma vanguarda esclarecida, bem como para estabelecer os pressupostos de uma teoria pedagógica inspirada na filosofia da educação de Dewey. Ele se apropriaria, ainda, da teoria social durkheimiana para fundamentar, juntamente com outras referências filosóficas, uma filosofia política em torno da qual os valores universais da educação poderiam ser elaborados e, conseqüentemente, aplicados à nossa realidade social. Desse modo seria possível definir os fins particulares e os objetivos a serem almejados pela atividade educativa a partir do estabelecimento do tipo de homem a ser formado, considerando as leis de desenvolvimento social e o estágio em que se encontra a sociedade brasileira, na ocasião.

Diferentemente da sociologia de Durkheim, que não admitiria essa pretensão filosófica de definir valores universais nem de partir deles para se chegar à definição dos fins da educação, Fernando de Azevedo teria se atido a tal propósito. Distintamente da filosofia da educação de Dewey, esse educador brasileiro teria visado não apenas a esses valores, nos quais fundamentaria politicamente sua filosofia, como também uma melhor definição sociológica dos fins da educação (PAGNI, 2000, p.90).

A filosofia teria, com isso, a função de alicerçar os valores necessários à humanização do próprio homem, empreendida pela educação, e de definir os seus fins

universais, dos quais Fernando de Azevedo não abriria mão. Por sua vez, a sociologia funcionaria como uma espécie de saber que, analisando as leis do desenvolvimento social e explicando as tendências da sociedade atual e particular, forneceria subsídios para a compreensão do tipo de homem a ser formado nessa mesma sociedade, no caso a brasileira, conforme seu estágio de desenvolvimento e as suas necessidades atuais.

Esse conjunto de saberes, por assim dizer, sustentaria o saber pedagógico produzido por Fernando de Azevedo, durante os anos 1930, partindo dessas apropriações singulares de Dewey e Durkheim, procurando legitimar o seu discurso político-educacional e a sua ação, visando com isso a sustentar as posições assumidas pelo grupo de intelectuais e de "educadores profissionais", do qual faz parte, e expressá-las enquanto uma força organizada nesse contexto político.

Vale lembrar que, porém, tanto as referências das quais Fernando de Azevedo se apropria para dar coerência a esse discurso político-educacional, quanto o conjunto de saberes a partir da qual o constitui, são inferências desenvolvidas por Pagni (2000), que só terão ocasião de serem avaliadas nas obras publicadas a partir dos anos 1940, como veremos no capítulo seguinte.

Capítulo 3

As bases de legitimação do discurso político educacional de Fernando de Azevedo: sua arquitetura e suas fontes teóricas

Com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, da qual participou ativamente Fernando de Azevedo e na qual se tornou professor a partir de sua fundação, os reformadores liberais paulistas e, entre eles, alguns intelectuais, viram realizada uma das faces do projeto de reforma do Estado brasileiro e de formação das elites que o dirigiriam, após o fracasso da Revolução Constitucionalista de 1932. Eles acreditavam que o Estado de São Paulo, que já detinha na época a hegemonia econômica, com essa universidade promoveria a reforma da cultura necessária à modernização da sociedade brasileira e, particularmente, formaria os quadros políticos que a conduziriam no sentido de promover uma administração mais racional e técnica, intervindo sobre as grandes questões sociais e políticas nacionais (CARDOSO, 1984; CAPELATTO, 1989).

De certo modo, esse projeto político e a estratégica criação das universidades também permeavam as preocupações dos intelectuais e dos "educadores profissionais" signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, propondo um modelo e uma estrutura universitária que, em grande medida, foi adotada pela recém-criada Universidade de São Paulo. Contudo, o projeto expresso pelos Pioneiros da Educação Nova almejava expandir a criação das universidades em vários Estados brasileiros e não concentrá-la apenas em um deles. Tanto que, se Fernando de Azevedo teve um papel importante na fundação da Universidade de São Paulo, Anísio Teixeira, durante a sua gestão à frente da Direção Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, entre 1931 e 1936, também se empenhou em criar a Universidade do Distrito Federal, um ano mais tarde.

Entretanto, assim que Anísio Teixeira deixou o seu cargo, em função das pressões políticas e das divergências geradas pela contratação de professores estrangeiros para atuar na Universidade do Distrito Federal, ela foi assumida por Alceu Amoroso Lima e, posteriormente, fechada, já que não obtera o apoio necessário para o desenvolvimento de suas atividades, tal como aquele obtido pela Universidade de São Paulo. Esta última, por sua vez,

não obstante a crítica gerada, também se desenvolveu graças à vinda para cá de professores estrangeiros, que puderam dar um parâmetro do que seria a pesquisa e a docência acadêmica aos seus professores brasileiros. Esses professores estrangeiros, em conjunto com os brasileiros, auxiliaram a fomentar a criação de disciplinas e de cátedras, responsáveis durante muito tempo por boa parte da produção científica, artística e literária, produzida em nosso país, além de serem responsáveis pela criação de quadros docentes e de pesquisadores que atuariam, posteriormente, nessa mesma instituição e que participariam ativamente da vida política brasileira.

O que importa saber sobre essa experiência pioneira é que, em grande parte, ela foi responsável pelo incremento da produção acadêmica, por uma certa demarcação dos campos de saberes disciplinares e por uma relação de convívio bastante frutífera entre os professores brasileiros e os estrangeiros, embora fizesse predominar na universidade, no caso das ciências humanas, os métodos sociológicos, antropológicos e filosóficos francêss. Ainda nos anos 1940 e meados dos anos 1950, porém, essas tentativas de delimitação de campos disciplinares encontravam-se atravessadas, segundo Miceli (2001, p.121), por temas e pesquisas que iam da população indígena à cultura afro-brasileira, passando por contatos destas com o sincretismo religioso, entre outros, à luz dos métodos científicos aprendidos e que tentavam ser estendidos e conferir rigor acadêmico aos estudos produzidos sobre a nossa realidade sócio-cultural.

Esses temas estudados, em linhas gerais, implicavam para os professores estrangeiros a pesquisa de uma cultura singular, primitiva e periférica, desconhecida, cujos resultados poderiam iluminar a própria defasagem da cultura européia com a cultura brasileira. Por sua vez, para os professores brasileiros, eles representavam a possibilidade de compreender a cultura local, pesquisá-la e diagnosticar os seus problemas, a fim de resolvê-los com alternativas práticas e teóricas, balizadas e legitimadas nas modernas ciências sociais e nos recursos metodológicos de que dispunham.

Fernando de Azevedo teve um papel importante na seleção desses professores estrangeiros, tendo um contato intenso com eles, especialmente com os sociólogos e antropólogos que vieram pela missão francesa, como Roger Bastide, com quem obteve o seu aprendizado de pesquisador e desfrutou de uma sólida amizade (AZEVEDO, 1971, p.194-5). No convívio com os sociólogos e os antropólogos que vieram para a Universidade de São Paulo, durante o final dos anos 1930 até a segunda metade dos anos 1940, teve ocasião de debater algumas de suas idéias educacionais e mesmo refinar sua interpretação acerca da teoria sociológica durkheimiana, dos quais foi um dos introdutores no Brasil.

Segundo Queiroz (1994, p.53), ele havia sido despertado pela leitura da obra de Émile Durkheim, de que tomara conhecimento por intermédio de seu amigo Júlio de Mesquita Filho, um dos intelectuais que mais influenciou o aparecimento e a consolidação da nova ciência, desde os anos 1920. Porém, ele a teria tomado como uma das referências para pensar a diversidade cultural e educacional brasileira, adequando-a a essa realidade, sem se constituir propriamente em um intérprete das teorias sociológicas.

A sociologia, desde seus primórdios, foi profundamente influenciada no país, pela existência de grandes diversidades sócio-culturais e econômicas internas, que marcaram a maioria dos trabalhos dos impressionavam com a miscelânea étnica existente, outros se preocupavam com a diversidade das heranças culturais; muitos ainda ficavam abalados com o desnível de instrução existente entre a minoria letrada e a grande massa dos analfabetos, num país em que não só eram as escolas em muito pequena quantidade, como também o ensino era estruturado de maneira pouco adequada as suas condições reais (QUEIROZ, 1994, p.53).

Com o seu ingresso na Universidade de São Paulo e o convívio com os sociólogos e antropólogos franceses, parece ocorrer um refinamento dessa apropriação da sociologia durkheimiana. Mais ainda, ele passa a cuidar um pouco melhor a sua aplicação, enquanto ciência, ao estudo dos problemas educacionais e culturais brasileiros, produzindo um diagnóstico bastante original sobre eles e, ao mesmo tempo, uma readequação daquela teoria sociológica à compreensão da nossa realidade.

Dante Moreira Leite (1969, p.297) afirmava que Fernando de Azevedo tenta, nos anos anteriores, conciliar a "tradição de uma ideologia do caráter nacional com as concepções mais recentes de sociologia", oscilando de um lado para outro sem se definir claramente, pode-se dizer que, enquanto professor universitário. No período em foco, pode-se dizer que, de um lado, ele centra seus estudos nas correntes da sociologia moderna, para levá-las ao conhecimento do grande público - tal como expresso na obra *Princípios de Sociologia* (1964)⁸ - e, principalmente, procura veicular entre os educadores a sua interpretação da sociologia

⁸A obra *Princípios de Sociologia*, teve a sua primeira publicação no ano de 1935, pela editora Nacional, São Paulo. Porém, neste trabalho, utilizo a publicação da editora Melhoramentos.

aplicada à educação – como no livro *Sociologia Educacional* 1951⁹. De outro, recorrendo aos métodos e às teorias sociológicas e antropológicas francesas, ele procura compreender as características particulares da educação e da cultura brasileira – o que ocorre com a publicação de seu livro *A Cultura Brasileira* (1943).

Mais do que um sinal de inflexão em sua trajetória intelectual, com isso, Fernando de Azevedo parece estar tentando romper com os laços do "pensamento autoritário" com o qual conviveu durante os anos 1920 e meados dos anos 1930, cujos principais representantes eram Alberto Torres e Oliveira Viana, entre outros. Aliás, esses intelectuais autoritários, tiveram um papel importante, inclusive, nas campanhas pela criação da universidade dos anos 1920, engrossando o coro da necessidade da formação imediata das "elites" dirigentes (PAGNI, 1994, p.144-5). Todavia, após a criação da Universidade de São Paulo, esse pensamento foi remodelado e a tese da formação das elites passou a ser justificada não apenas por bases sociológicas, como também pela teoria da rebelião das massas, de Ortega y Gasset. As referências a estas últimas começam a ser sinalizadas no discurso pronunciado por Fernando de Azevedo nas conferências sobre a universidade, durante a segunda metade dos anos 1930, mas só se tornam evidentes nas conferências proferidas entre 1944 e 1955, aglutinadas na coletânea *Na Batalha do Humanismo* (1966).

Nessas conferências, Fernando de Azevedo parece procurar conferir um sentido de universalidade à sua prática política sobre a educação (e a de seu grupo), por intermédio de uma filosofia da educação, configurada a partir da apropriação de fontes teóricas provenientes tanto sociológicas quanto filosóficas contemporâneas, adequando-as ao contexto intelectual e político no qual está inserido. Para tanto, Azevedo esboça uma articulação entre a sociologia e a filosofia para conferir legitimidade ao seu discurso político-educacional, que começa se explicitar no livro *Sociologia Educacional*. Porém, as fontes sociológicas e filosóficas das quais se apropria para a legitimação desses discursos serão elucidadas somente na referida coletânea. Por esse motivo, analisaremos as bases de legitimação do discurso político-educacional de Fernando de Azevedo nessas duas obras.

3.1. Uma articulação entre sociologia e filosofia para fundamentar uma política de educação

⁹ A obra *Sociologia Educacional*, teve a sua primeira publicação foi no ano de 1940 pela editora Nacional, São Paulo. Porém, neste trabalho, utilizo a publicação da editora Melhoramentos.

No livro *Sociologia Educacional*, Fernando de Azevedo (1951, p. 282) insiste na necessidade de a sociologia ser um saber importante para a definição das finalidades da educação, pois auxiliaria a explicar o movimento do pensamento humano e da estrutura social, bem como nossas idéias, nossas maneiras de sentir e de acreditar, esclarecendo o funcionamento das instituições sociais, econômicas, políticas e religiosas, que constituiriam a nossa existência cotidiana e singular. Mais do que isso, e aos moldes de Durkheim (1967), quando aplicada à educação, promoveria a explicação dos ideais políticos e dos princípios morais que orientariam a transmissão da cultura e a socialização das novas gerações, assim como as variações sofridas por eles, ao longo da história, e as suas leis de funcionamento da sociedade atual. Contudo, na acepção de Fernando de Azevedo, haveria um papel a ser ocupado pela filosofia na definição das finalidades da educação e na constituição de um saber sobre ela, mais do que aquele admitido pelo sociólogo francês. Isto porque o autor brasileiro entende que, na formulação dos “valores imutáveis” e estritamente humanos, a filosofia contribuiria para definir as finalidades da educação, no plano da política de educação e da reflexão pedagógica. Por esse motivo, Fernando de Azevedo enfatiza:

É por isso que dizia a princípio que o problema dos fins da educação é um problema filosófico e sociológico. Pois, se entre os fins determinantes que se podem propor à educação existem uns que derivam de uma tábua de valores universais, organizados e hierarquizados segundo uma determinada concepção de vida, ou do ponto de vista de um sistema filosófico, sobre o qual se possa estabelecer unanimidade, outros são estabelecidos e só podem ser julgados em função das condições objetivas da civilização a que pertence cada povo, e, ainda mais particularmente, das condições específicas de sua estrutura social e econômica e de sua evolução. E por mais alta, vigorosa e positiva que seja a filosofia de caráter universal que informa e inspira a política da educação, não se pode esvaziar o conteúdo de sua política do resíduo, maior ou menor conforme as circunstâncias, dos fins particulares que são atribuídos à educação pelas condições sociais de cada povo (AZEVEDO, 1951, p.144-5).

Ele explica, nesses termos, o papel a ser desempenhado pela filosofia e pela sociologia na definição das finalidades da educação, propondo uma espécie de conjunto de saberes sobre a educação, atribuindo à primeira a definição dos “fins universais ou humanos”, provenientes de uma “razão pura”, e à segunda a enunciação dos objetivos particulares ou específicos que, possuindo um “valor histórico”, variam “conforme cada civilização, cada situação histórica ou cada mentalidade particular dos povos”. A sociologia deveria explicar as características da civilização como estando relacionada a certas características religiosas (civilização cristã), geográficas (“civilização mediterrânea”) etc. E à filosofia caberia formular os ideais e as tendências que caracterizariam as civilizações, preservando e reformando os traços da cultura e da formação humana.

Quando Fernando de Azevedo se refere à filosofia, não pensa numa filosofia fundada em bases metafísicas, mas naquelas correntes que seriam capazes de compreender as vicissitudes da história de cada povo e da civilização atual, ajustar-se a elas e indicar as tendências das mudanças necessárias da sociedade, rumo à realização plena da liberdade e da espécie humana. Com isso, pensa em uma filosofia que esteja vinculada à realidade de uma dada época, que a compreenda e a expresse, intervindo no sentido de indicar-lhe os caminhos para superar os limites sociais, culturais e humanos com os quais se defronta.

Ela poderia, assim, indicar caminhos vários, produzidos pelas diferentes filosofias em jogo, num dado momento histórico, e que representariam as posições políticas dos grupos que compõem a vida social, porém, o seu esforço verdadeiro, ou aquele que representaria um olhar superior sobre a cultura e a sociedade da época, estaria na unidade e na unificação dessas diferentes posições, a partir de uma concepção de racionalidade e de uma intenção de harmonizar as forças envolvidas em torno de certos ideais. Tal conceito de racionalidade estaria vinculada ao ideal de progresso científico e tecnológico que, em tese, levaria a humanidade em direção ao seu destino, justificando-se tal intenção por um ideal de modernização, que passaria pela reforma da mentalidade da população, por intermédio da educação. Esta última, por sua vez, deveria estar vinculada à vida e à capacidade de adaptação às suas mudanças, frente ao desenvolvimento da civilização, motivada pelo progresso técnico e científico, observado naquele momento e que já repercutia em nosso país, mas se apresentavam ainda incertas, necessitando ser determinadas, em função da crise instaurada.

A causa dessa crise prende-se essencialmente a uma desorganização da consciência moral e a uma dissolução de

valores e crenças em consequência das transformações técnicas e econômicas, morais e políticas do mundo atual. Esse grande abalo revolucionário determinou, uma desclassificação geral tanto das idéias quanto dos indivíduos, sem que se estivesse estabelecido ainda uma recalificação. Os fins os mais contrários solicitam sucessiva ou simultaneamente as vontades e as instituições sem que uns tomem sobre o outro uma preponderância reconhecida. [...] Resulta daí o verdadeiro oásis em nossa consciência moral. Pois, por um lado, não será por força das doutrinas, leis e decretos que se podem propor à educação *fins novos* a amar e a querer, e por outro, ‘para que a educação faça realmente o que dela se pode esperar, é essencial que se mostre aos mestres a que *ideal novo* devem ligar-se e ligar o coração dos jovens’. [...] A dificuldade de se descobrir esse *ideal novo*, devido em parte à coexistência de idéias de vida diferentes ou mesmo em franca oposição (o que denuncia evidentemente uma civilização em mudança), é agravada, de um lado, pela preponderância do “político” em educação, com o desenvolvimento do Estado, e, de outro, pela grande perturbação que trouxe o industrialismo nas necessidades outrora satisfeitas e que já não o são na maior parte dos povos modernos (AZEVEDO, 1951, p.289-90).

Diante desse quadro, caberia à filosofia o desenvolvimento de uma reflexão sobre o social e sobre a educação, formulando um ideal político e valores morais que orientassem, respectivamente, a atividade educativa, almejando um ponto de vista universal que fosse capaz de superar as diferentes “concepções de vida” que envolvessem as posições dos grupos existentes na sociedade, conferindo-lhes uma certa unidade e um sentido geral superior, porque racional e fundamentado na ciência. Esse ideal político teria a função de postular uma “política geral”, da qual decorreriam os princípios do plano ou da política geral da educação, a qual teria por base a ciência e uma filosofia racional, diferenciando-se daquela até então implementada em nosso país, proveniente de uma ação política pautada apenas nos interesses particulares e não universais, gerando o caos ao qual estava submetida a educação.

Se levarmos em conta a interpretação de Pagni (2000), o sujeito enunciador desse ideal político e desses valores morais seria a própria “vanguarda de educadores” ou o grupo

de reformadores da educação, do qual Fernando de Azevedo fazia parte e no qual exercia uma certa liderança. Assim, ele também se considerava portador de uma atitude filosófica iluminista e de uma ciência do social que lhe permitiriam compreender racionalmente a realidade social dispersa e caótica na qual estava imersa a educação e de uma racionalidade que lhe autorizaria nela intervir, sem defender os interesses particulares de seu grupo e, sim, os supostos interesses gerais da sociedade brasileira.

Desse ponto de vista, Fernando de Azevedo e o grupo de "educadores profissionais" (ou, especificamente, de reformadores da educação) parecem conferir legitimidade ao projeto político que vinham esboçando, desde a segunda metade dos anos 1920, e às propostas políticas educacionais que se expressaram no *Manifesto* de 1932. Afinal, aquele projeto passava pela reforma da cultura e da educação enquanto as propostas políticas educacionais, através da reorganização do sistema de ensino, buscavam, respectivamente, oferecer uma educação popular para todos, de base comum ou única, com sucessivas diversificações profissionais, de modo a atender a divisão do trabalho social exigida pelo processo de industrialização da nossa sociedade, respeitando as aptidões individuais de cada aluno e, a partir da seleção dos intelectualmente mais capazes, formar as elites para dirigir em outros moldes os destinos da sociedade política e da nação, utilizando-se de critérios racionais e técnicos, antes que eminentemente políticos regionais e/ou partidários, objetivando com isso o "interesse geral" e o bem comum.

Pode-se dizer que a filosofia e a política de educação estariam sob a influência do político, variando conforme os interesses dominantes. Fernando de Azevedo demonstra como o ideal político e os valores morais, necessários à política de educação, seriam definidos a partir de uma determinada "concepção de vida" e suas diretrizes determinadas por uma "política geral". Quanto à filosofia que a política de educação pressupõe, Fernando Azevedo a compreende como sinônimo de *filosofia de vida* ou "concepção de vida", isto é, o modo como os homens pensam a sua própria vida e as dos demais, como regem sua conduta, expressam seus sentimentos ou crenças sobre a sociedade, a economia, a política, a educação. Elas estariam submetidas à "política geral" e à política de educação, em função de os homens serem compreendidos por Fernando de Azevedo como seres que vivem em sociedade, tendo seu pensamento, crenças, costumes e ação determinados pela estrutura social e política de uma determinada época ou local, assim como a educação pode refletir tais determinações.

A compreensão de que essa *vanguarda* defenderia um "interesse geral", funciona, para Fernando de Azevedo, como uma categoria sociológica em que fundamenta a sua ação;

no livro *Sociologia Educacional*, insiste no diagnóstico da não consolidação da democracia na sociedade brasileira, em função da decadência das “elites”. Isto porque, para ele, os partidos teriam parasitado o Estado, tornando-o refém dos “interesses particulares”, e as “elites” foram pouco hábeis para reverter essa situação política, já que se deixaram afetar pelos valores criados e gerados pelas “massas”, tornando-se medíocres cultural e intelectualmente. A educação das “elites” não teria conseguido reverter o “retorno ao despotismo” e “às barbáries”, vistas na sociedade brasileira durante a República, promovendo apenas a “queda absoluta do nível das elites contemporâneas” e a “elevação relativa das massas” (AZEVEDO, 1951, p.217-72).

Para ele, não apenas as instituições políticas brasileiras estariam em crise, como também os virtuais responsáveis por tirá-las dessa situação, as “elites” e a educação, estariam condenadas à própria sorte. A saída apresentada por Fernando de Azevedo para a referida crise seria a da formação das novas “elites”, através de uma profunda reorganização da escola pública e, principalmente, da universidade. Por isso, talvez, da prática desenvolvida no interior da universidade, ele tenha tentado dedicar-se à constituição de um conjunto de saberes, baseada na filosofia e na sociologia, que emprestasse legitimidade a essas propostas de reforma educacional e ao projeto político de seu grupo, buscando promover uma maior circulação das elites no poder e um impulso derradeiro para a modernização e democratização do país, tirando-o finalmente do atraso.

Na sua concepção, ainda, isso se concretizaria não em função das condições econômicas e políticas dos indivíduos, mas da “capacidade intelectual” de cada um, que deveria ser desenvolvida por intermédio da educação, habilitando os mais capazes para o exercício do poder. Nesses termos, Fernando de Azevedo procura esboçar uma política de educação intimamente ligada a um “plano de política geral”, que poderia promover a formação das “novas elites” e estas, por sua vez, concorrer para o processo de regeneração do Estado e da nação brasileira (AZEVEDO, 1951, p.272). É assim que Fernando de Azevedo considera ser capaz de compreender a política em seu sentido mais elevado, para não dizer “nobre”.

Para tanto, além da criação de um modelo de universidade que a incrementasse, seria necessária uma reorganização completa do ensino como a que vinha propondo, juntamente com o grupo de reformadores da educação, desde os anos 1920. Ao que parece, para ele, esse grupo seria o sujeito histórico autêntico, capaz de empreender essas mudanças, sem pautar-se em “interesses particulares” e, ao mesmo tempo, propor um projeto alternativo

irradiado de “baixo” para “cima”, com independência relativa da política geral implementada pelos partidos e, de certa forma, pelo Estado, na ocasião. Essa “revolução” foi empreendida por sujeitos que, sem serem “políticos profissionais”, no seu sentido convencional, mas “políticos por vocação”, segundo ele, “compreendiam a política, em seu sentido mais alto como a arte maior, de organização da sociedade e do Estado” (AZEVEDO, 1948, p.146). Fernando de Azevedo confere às reformas educacionais preconizados pelos “reformadores da educação”, assim, um estatuto de projeto político alternativo à prática política corrente, e aos representantes de seu grupo, incluindo ele próprio, o estatuto de verdadeiros sujeitos da história, destacando assim o papel político de seus representantes.

3.2. As fontes teóricas apropriadas para conferir legitimidade a uma política da educação

Tanto Pagni (2000) quanto Totti (2003) inferem que, para o delineamento de tal projeto e ação, Fernando de Azevedo procura legitimar esse discurso político sobre a educação e as propostas político-educacionais propagadas, a partir da apropriação da filosofia de Dewey e da sociologia de Durkheim. Contudo, afirma-se aqui que, por mais que essas fontes sejam apropriadas por ele para produzir uma outra teoria pedagógica a compreender o fenômeno educacional e a aplicar um outro sentido à prática desenvolvida nas escolas brasileiras, no caso específico da enunciação de seu discurso político-educacional, nota-se que Fernando de Azevedo assume, com uma certa consciência, outras referências teóricas, particularmente Durkheim e Ortega y Gasset, para dar consistência à sua estratégia política e à de seu grupo, nesse contexto. Isso se torna explícito em sua obra, com a publicação do livro *Na Batalha do Humanismo* (1966), onde procura conferir um sentido universal não apenas a esse discurso político-educacional, como também à teoria pedagógica elaborada ou recontextualizada, a partir de Dewey e de Durkheim, como veremos no próximo capítulo.

Nesse livro, Azevedo também salienta que o princípio filosófico-político em que se deveriam pautar as reformas educacionais propostas deveria ser o da busca pelos interesses gerais dos indivíduos e não pelos interesses particulares ou de classes; além de postular uma maior vinculação da escola com o meio social. Tais preocupações, embora mencionem o valor do indivíduo, podem ser entendidas como reafirmação das funções eminentemente sociais da

educação. Isso porque, diante da crise institucional anunciada, ele compreende que a mais difícil e complexa seria a da cultura ou o do processo de sua transmissão, já que, pela sua função social, a difusão, organização e transmissão dos bens e valores espirituais de uma comunidade nada mais seriam que fruto das heranças culturais sempre renovadas e ampliadas, por uma sociedade, um povo ou uma nação. Se, efetivamente, a cultura fosse transmitida e difundida aos indivíduos de todas as classes, seria possível extrair daí as elites condutoras, responsáveis por levar esse processo em direção a um novo estágio da civilização (AZEVEDO, 1966, p.123).

Ele justifica essa idéia contida em seu plano de política educacional, desde os anos 1920, referindo-se ao espírito de fraternidade e de cooperação, com o propósito de chegar àquilo que contém de transcendente à situação presente, o universal que representa, respeitando o desenvolvimento e a divisão do trabalho social. O autor apropria-se, assim, das categorias de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, desenvolvida por Émile Durkheim (1983), para justificar, respectivamente, a unicidade do ensino fundamental e a diversificação das funções a serem desenvolvidas no ensino secundário e superior - conforme proposto no plano político-educacional delineado por ele já no *Manifesto dos Pioneiros*.

Embora compreenda como importante a transmissão da cultura e dos valores morais, no processo de socialização das crianças em que consiste a educação comum ou única, capaz de desenvolver a solidariedade mecânica necessária à existência da sociedade, diante da diversificação das funções sociais do tempo presente, recomenda nesse plano uma diversificação que prepare para o exercício das profissões, a ocorrer no ensino secundário e superior, promovendo uma solidariedade orgânica entre os indivíduos, característica da modernidade, em nosso país.

Para Azevedo (1966, p.101)¹⁰, o ensino secundário se destacaria por romper um pouco com a unidade ou igualdade de ensino, porque as escolas permitem diferenciar-se pelo plano de ensino, isto é, cada instituição privilegia uma matéria mais que a outra, fazendo com que haja uma ampliação na visão de mundo e sociedade por parte do aluno, facilitando a escolha profissional. Nesse nível de ensino, caso se seguisse o plano elaborado por Azevedo e pelo seu grupo, o aluno já teria uma cultura geral, dada pelo processo anterior de socialização

¹⁰ Como foi dito anteriormente, o livro *Na Batalha do Humanismo* é composto por um conjunto de conferências realizada no período de 1944 a 1955, assim, é de suma importância inserir a data e o evento ou a razão pelo qual foi proferido.

Conferência pronunciada a 23 de fevereiro de 1948, em Belo Horizonte, a convite do Governador de Minas Gerais, no curso de férias organizado pelo Secretário de Educação, Abgar Renault, em colaboração com a Faculdade de Filosofia, para professores do ensino secundário.

da ciência, da cultura e dos valores morais, ocorrido nos oito primeiros anos de escolarização, podendo começar, no secundário, uma especialização científica e técnica, conforme as aptidões de cada um, necessárias ao enfrentamento dos problemas decorrentes da industrialização e das transformações das condições materiais da vida.

Desse modo, ele postulava uma formação de sujeitos capazes de pensar e de resolver os problemas de seu tempo por intermédio das ciências, colaborando com o processo de modernização de nossa sociedade e colocando-nos entre as nações mais desenvolvidas, onde os mais capazes intelectualmente assumiriam as funções destinadas às elites e os menos capazes exerceriam funções profissionais, necessárias socialmente, conforme a divisão do trabalho social estabelecida.

O ensino secundário teria, assim, a função primordial na qualificação do homem e na formação social de uma solidariedade orgânica entre os indivíduos, sem prescindir da educação moral e da formação da solidariedade mecânica, desenvolvida, em tese, nos anos anteriores da escolarização. O mesmo ocorreria com o ensino superior que, além de ter a função de transmitir uma cultura geral, seria responsabilizado pela transmissão de uma cultura científica, fortalecendo as possibilidades de sua aplicação aos problemas enfrentados na vida cotidiana e social pelo homem, formando-o profissionalmente, sem que perdesse a visão do todo social. Desse ponto de vista, após a seleção dos mais capazes intelectualmente, desenvolvida pelo próprio processo de escolarização, esses indivíduos seriam preparados para ocupar o lugar das elites dirigentes e promover a circulação delas, assumindo esse papel, com respaldo do conhecimento científico e tecnológico que adquiriram e da atitude filosófica investigativa que aprenderam ao longo do processo de escolarização e que podem ser aplicados à resolução dos problemas nacionais.

Assim, na medida em que a sociedade se torna complexa, a educação escolar tenderia à especialização gerada pela divisão do trabalho, fazendo surgir um novo tipo de ordem social, agora baseada na solidariedade orgânica. Essa configuração da solidariedade supõe não a identidade em torno de valores, crenças e sentimentos comuns, mas sim, uma situação em que os indivíduos se agrupam moral e socialmente graças aos seus traços diferenciadores e singulares propiciados pelo seu exercício de uma função social, gerando uma relação de interdependência entre os indivíduos e as funções sociais exercidas e garantindo assim a sobrevivência da sociedade. Fernando de Azevedo busca esse conceito em Durkheim, para quem a solidariedade por diferença define a sociedade como um todo coerente e orgânico, em analogia com o corpo humano, no qual cada órgão tem uma função diferenciada, mas todos trabalham para o funcionamento correto do sistema (AZEVEDO,

1966, p.56)¹¹.

Por intermédio dessas categorias durkheimianas Azevedo procura justificar a hierarquia democrática a ser estabelecida pelo processo de escolarização. Nela, como visto anteriormente, os mais capazes intelectualmente assumiriam as funções destinadas às elites e os menos capazes para tal função exerceriam funções profissionais, necessárias socialmente, conforme a divisão do trabalho social estabelecida e as exigências do estágio social em que se encontrava nossa sociedade. Essa hierarquia democrática seria estabelecida, assim, por uma hierarquia das capacidades, onde cada indivíduo em conformidade com as suas aptidões naturais ou vocação e com as necessidades da divisão do trabalho social ocuparia uma posição e exerceria uma função na sociedade existente.

Na sua concepção, o estabelecimento dessa ordem social se contraporía à hierarquia social existente, determinada muito mais pelas posições sócio-econômicas e políticas dos indivíduos que até então definia os indivíduos que integravam as classes dirigentes, impedindo o processo de ascensão social e de circulação das elites. A reorganização do sistema de ensino e do funcionamento escolar teria um papel importante na constituição dessa nova ordem, já que ao processo de escolarização caberia fazer a triagem daqueles que, de acordo com suas aptidões e vocações, assumiriam as funções profissionais determinadas pela sociedade e, entre elas, aquela a ser exercida pelas elites dirigentes. Ela deveria garantir não apenas a ascensão global de uma classe, isto é, na elevação de nível das camadas populares (operários urbanos e rurais), mas na eliminação de obstáculos ao recrutamento seletivo, em todas as camadas sociais, à renovação do enriquecimento dos quadros culturais e políticos com todas essas forças intelectuais que, sendo conhecida, poderiam ser mais bem empregadas e dirigidas para funções mais elevadas (AZEVEDO, 1951, p.198).

Do ponto de vista do autor, ainda, isso significaria lutar contra o rebaixamento da cultura e da civilização, propondo uma formação cultural superior, que integrasse cultura clássica e científica, socialização com renovação da cultura.

O que defendemos contra as medidas que abaixam o nível dessa cultura, é exatamente uma educação de que resultam há um tempo um acréscimo de força e um afinamento intelectual e

¹¹ Conferência proferida a 14 de agosto de 1948, na cidade de Santos, por iniciativa e na sede da Associação dos Médicos de Santos.

moral é essa cultura que se enriquece e se renova, no seu conceito e no seu conteúdo, com a investigação teórica e com o trabalho de pesquisa e de criação, é essa cultura geral, no sentido verdadeiro e profundo da palavra que, com a clara consciência das questões essenciais que se põem ao homem e ao cidadão, desenvolve também, naquele que a recebe, a intuição viva das realidades psicológicas e sociais, a aptidão ao pensamento abstrato o interesse inteligente por todas as formas de vida (AZEVEDO, 1966, p.110).¹²

Por isso, ele defende não uma completa especialização nesse processo de formação, mas uma especialização em que o homem a ser formado consiga articular os seus conhecimentos adquiridos com os problemas da sociedade em geral e envolver o seu pensamento, com todas as forças, na resolução desses problemas. Dessa perspectiva universal, Fernando de Azevedo procura conferir legitimidade ao discurso político-educacional pronunciado, ancorando-o a um saber científico sobre o social.

Contudo, considera-se aqui a possibilidade de Fernando de Azevedo não apenas ter cedido às pressões do contexto intelectual da época, fundando o seu discurso e a sua prática na sociologia, como também de ter tido outras influências, sobretudo filosóficas, para legitimar o seu projeto político-educacional. É neste ponto que entendemos que ele se refere à obra de Ortega y Gasset, com o intuito de justificar a necessidade de uma cultura superior, a guiar as elites dirigentes a serem formadas na universidade e evitar a recaída daquela à cultura das massas e ascensão desta última ao poder.

Na sua concepção, esse filósofo espanhol, criador da doutrina do racio-vitalismo e um dos mais profundos investigadores dos problemas do homem e da sociedade que, com sua linguagem direta e clara, derrubaria os alicerces hipócritas de quem defende, como sinônimo de maior autenticidade, o naturalismo, o populismo e o imediatismo, de sorte que, para ele, toda cultura é artifício, resultado de uma cadeia de idéias práticas, pontos de vista e tomadas de posição (CALMOM, 1971, p.13).

Cunha relata (1994, p.136) que Fernando de Azevedo tomou emprestado de Ortega y Gasset o desprezo pelas massas incultas que invadiram a civilização e sustentaram as ditaduras de direita e de esquerda, destruindo a democracia liberal e transformando a universidade, de cultivadora do saber livre e desinteressado, em difusora da ciência oficial.

¹² Oração de paraninfo proferida a 27 de dezembro de 1950, no Teatro Municipal, na sessão solene de colação de grau dos bacharéis e licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Este é o problema diagnosticado pelo filósofo espanhol que, em sua compreensão, somente pode ser enfrentado se a sociedade e, principalmente, a universidade assumir um papel essencial na criação de novos conhecimentos e na formação de pessoal altamente qualificado, mas, sem se descuidar da formação integral dos jovens como cidadãos críticos e livres, capazes de intervir criativamente no cenário social. Assim, a universidade traria repercussões imediatas sobre o desenvolvimento econômico e social dos países e, com sua integração à sociedade, produziria novos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento (AZEVEDO, 1971, p.20).

Na Batalha do Humanismo (1966), Azevedo faz referência à *Missión de la Universidad* (1965), de Ortega Y Gasset, livro em que o filósofo espanhol relata o seu modo de pensar, conceber, estruturar a Universidade e, assim, o ensino nos meios acadêmicos. Seguindo as suas indicações, Fernando de Azevedo enuncia a proposição de que a universidade visaria a formação de cientistas e de intelectuais profissionais. Tanto uns quanto outros dependeriam de carreiras que, embora não gerem necessariamente novos conhecimentos científicos, deles se apropriam para resolver os problemas concretos do homem civilizado. Isso exige a qualificação de profissionais que, na ocasião, deveriam estar sintonizados com os avanços da ciência e da cultura relacionados com as suas áreas de atuação específicas, além de se preocupar com a elevação do nível cultural da população, resistindo ao rebaixamento da cultura postulado por ela. Sob a influência do filósofo espanhol, postula uma formação universitária em que:

A ciência ao entrar na profissão, tem de desarticular-se como ciência, para organizar-se segundo outro centro e princípio, como técnica profissional, mas deve também ser levada em conta para o ensino das profissões (AZEVEDO, 1966, p.133).¹³

Essa formação profissional objetiva deveria ser mais formativa que informativa, complementada por outras atividades capazes de educar o estudante, além de transmitir-lhe as técnicas essenciais ao desenvolvimento de sua carreira. A Universidade deveria voltar-se ao aluno médio, com isso, dosando nos currículos o que ele é capaz de absorver, naqueles poucos

¹³ Ensaio escrito especialmente para a obra “As Universidades no Século XX”, comemorativa do 4º centenário da fundação da Universidade Mayor de San Marcos, de Lima (Peru), e organizada pela Faculdade de Educação dessa Universidade.

anos de Universidade, e oferecendo-lhe a base cultural necessária para o seu futuro aprimoramento profissional, exigindo desse estudante o máximo conhecimento do conteúdo mínimo indispensável.

Duas funções, sem as quais não é possível a uma sociedade subsistir como tal: sem a primeira, - a assimilação, tenderia a fragmentar-se e a entrar em processo de franca desintegração; sem a segunda- a diferenciação, se arriscaria a perecer por falta de elementos capazes de recolher as suas culturas especiais, jurídicas, religiosas e técnicas, de prover, por essa forma, as necessidades vitais e de lhe assegurar, com a continuidade, os seus progressos (AZEVEDO, 1966, p.96)¹⁴.

A questão da universidade torna-se, assim, um tema de extrema relevância no pensamento de Fernando de Azevedo. As referências às obras de Ortega y Gasset sobre o assunto, por assim dizer, auxiliam-no não apenas conferir legitimidade ao caráter elitista de seu discurso político-educacional, como também à sua própria prática política e à de seu grupo, durante os anos 1930 e 1940, já que, do interior de suas funções enquanto professores universitários, desempenhando o papel auto-denominado de *vanguardia dos educadores*. Uma prática política asséptica que, não querendo vincular-se explicitamente à politicagem e à política partidária, buscava uma autoridade moral superior no saber científico e filosófico, bem como empreendia uma ação no âmbito de questões técnicas e relacionados à política pública, como aquelas aqui descritas sobre a educação e a transmissão da cultura, em nosso país.

Da universidade, lugar em que esse discurso é enunciado e essa prática política ocorre, Fernando de Azevedo reafirmava uma missão, a saber, a de formar e desenvolver a consciência de deveres e direitos, da necessidade do esforço e da disciplina, assim como de preparar a qualificação dos quadros, que fariam parte das elites dirigentes. Tendo como eixo fundamental a pesquisa, esses quadros saberiam, tecnicamente, diagnosticar os problemas sociais e culturais de nossa sociedade e elaborar propostas no sentido de solucioná-los, intervindo politicamente na vida pública, com o intuito de atender o "interesse geral" e de promover o progresso do país rumo à civilização e à formação da nacionalidade.

Foi com esse objetivo, de certo modo, que o governo de São Paulo criou a sua Universidade, como um protesto contra uma formação social retrógrada e como uma

¹⁴ Idem página 66

afirmação da fé na liberdade de pensamento e na investigação científica, que constituiria os fundamentos das instituições universitárias e democráticas. Ela seria mais que um sistema de ensino superior, no conjunto de cujos institutos se elaboram a ciência e a alta cultura. Na concepção de Azevedo (1958, p.58), essa instituição deveria ser:

[...] mais do que um sistema de ensino superior, no conjunto de cujos institutos se elaboram a ciência e a alta cultura, ela deve ser o centro orientador de todas as energias coletivas, em que se forjam e se condensam as modalidades e os ideais e as correntes do tempo e do meio, nem trabalhar senão com o material que lhe fornece a vida social, ela tem de se transformar num sistema de antenas suscetíveis de entrar em vibração aos menores contatos, sociais ou num órgão sensível a todas as inquietações coletivas, capaz de antecipar os acontecimentos para orientar eficazmente as transformações sociais, políticas e econômicas (AZEVEDO, 1958, p.59).

Enquanto um foco de alta cultura, a universidade deveria ser responsável por garantir a perpetuação das humanidades antigas e modernas que concorrem diretamente, não só para formação do homem de ciência, mas para as verdadeiras elites políticas, que vão diretamente ao essencial e têm o gosto das idéias gerais, sem cair no vago e no obscuro, não sendo menos necessário que ela também seja um centro poderoso para aquisição de técnicas de trabalho, tanto pelo estudo teórico das bases científicas das profissões, como pela assimilação dos métodos de trabalhos profissionais, nos diversos ramos de atividade e de produção.

Penna (1987, p.64) enfatiza a postura de Azevedo em relação à Universidade, no contexto educacional da época, dizendo que a necessidade de se estimular a pesquisa postulada, é considerada como o reino da liberdade, discussão, dúvida, mola propulsora de todo o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que é pensado como o local de formação do ser criador, com espaços para intercâmbios, elaboração, desenvolvimento e transmissão da cultura. Os trabalhos de laboratório e de seminário, as investigações e os inquéritos deveriam, pois, preponderar no plano das atividades universitárias, para que o gosto e os métodos de observação, de experimentação e de descoberta científica se instalassem na vida normal da Universidade e nela formassem um grupo de iniciadores e de mestres, em todos os ramos de

estudo, desenvolvendo um espírito comum de pesquisa livre e desinteressada e de cooperação incessante, com o qual possam manter, mesmo com todos os obstáculos e das diferenças individuais de caracteres e de opiniões, uma solidariedade profunda e irredutível entre os seus membros. Funcionando como um verdadeiro centro de estudos dedicado aos progressos das ciências e à formação dos professores, a universidade serviria para despertar o espírito científico, movido pela curiosidade e o gosto pela investigação.

Desse modo, o autor concebe que o tipo de homem de que necessitam as sociedades atuais é o homem de profissão, o cientista, técnico, especialista, que vale pelo seu poder criador ou pelo seu espírito vivo e crítico, formado nesse modelo de universidade para assim poder atuar e resolver os problemas sociais de sua época e interferir nos rumos a serem tomados pelas suas nações.

Pois, se a ciência, ainda muito jovem, já causa vertigem pela aceleração de seus progressos e nos faz refletir pela força de penetração de seu espírito em todas as disciplinas e nos próprios estudos literários, se ela já conquistou a mocidade, despertada para uma nova compreensão dos valores da vida e deslumbrada pela multiplicidade e pelo brilho de suas descobertas que se faz a cada dia (AZEVEDO,1966, p.255)¹⁵.

Mas, para que a Universidade se desenvolva, é necessário formar a consciência da necessidade do esforço e da disciplina com uma consciência de deveres tão profunda quanto a dos direitos, reação salutar poderosamente organizada a um tempo contra o despotismo e contra a anarquia mental, em todas as suas formas e manifestações. E, para isso, é necessário conceber o trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador como que informado sobre o papel específico da educação, na sociedade atual, oferecido pelas ciências, particularmente pela sociologia. Porém, quem formula o ideal de homem e os valores universais a orientar a prática educativa seria a filosofia.

A partir dos resultados dessa ciência que se detêm sobre as leis do desenvolvimento social e sobre a sua aplicação a uma sociedade determinada a filosofia teria a característica de reconciliar aquele desenvolvimento geral com este singular, auxiliando a

¹⁵ Conferência pronunciada a 27 de outubro de 1947, em Belo Horizonte, na Universidade de Minas Gerais, em sessão solene presidida Milton Campos, Governador do Estado, tendo comparecido Mário Brant, Secretário da Educação, e Peres e Albuquerque, reitor da Universidade de Minas Gerais.

sociologia nesse ponto, bem como teria a função de lembrar constantemente o sentido transcendental a ser empreendido pela educação e pela formação humana ao diagnóstico alcançado por esse conhecimento da realidade particular. Ao que tudo indica, juntamente com a sociologia durkheimiana, a filosofia de Ortega y Gasset auxiliaria na compreensão dos limites da cultura e da sociedade existentes e, ao mesmo tempo, proporia a superação destes, encontrando uma medida racional para conferir universalidade ao projeto esboçado a partir de uma realidade em particular. Essa medida racional seria dada pela sua concepção de humanismo, explicitada também nesse livro, como veremos no último capítulo.

3.3. O significado dessas bases de legitimação do discurso político-educacional para o contexto da época

Antes de compreender a concepção de humanismo em torno da qual Fernando de Azevedo fundamenta o seu discurso político-educacional, é preciso interrogar: o que pode ter significado essa tentativa de legitimar esse discurso nessas bases teóricas (assinaladas anteriormente) para o contexto intelectual da época?

Na concepção de Miceli (1979, p.171), os "educadores profissionais" trabalhavam em carreiras que exigiam uma qualificação específica, cuja demanda por parte do Estado era bastante significativa, o qual, por sua vez, os recrutava para o exercício de funções técnicas, antes que políticas, cabendo ao Executivo o exercício desta última. Atendiam, assim, uma demanda específica pelo Estado que não mais era suprida pelos "pensadores autoritários", embora a estes coubesse o papel político e de assessoraria ao Executivo mais diretamente, sobretudo, durante a vigência do Estado Novo.

Aprofundando um pouco mais essa análise, Pecáult (1990) afirma que, juntamente com outros intelectuais, os educadores profissionais formariam um grupo seletivo e que seriam recrutados para assumir cargos de cúpula do Executivo ou, então, para ocupar as principais trincheiras do poder central (seja no âmbito estadual, seja no nível dos conselhos e comissões que faziam as vezes de instâncias de negociação, sob supervisão da Presidência da República), em alguns casos, mesclando suas atividades intelectuais com a prestação de serviços políticos e, em outros, resguardando a sua produção teórica e prática política para além das injunções partidárias.

Não obstante toda uma série de análises tenha sido feita sobre a vinculação de

Fernando de Azevedo com o Estado Novo, retratadas por Totti (2003), esse vínculo é bastante discutível. Até porque, nesse período, a única obra publicada sob encomenda do IBGE e sob os auspícios do Estado Novo foi a *Cultura Brasileira*, mas nota-se que Fernando de Azevedo teve autonomia em relação ao órgão e liberdade para aplicar as teorias sociológicas e antropológicas à compreensão das particularidades de nossa cultura e educação. Pode-se dizer, com isso, que Azevedo se concentrou em sua atividade no interior da universidade, quase como uma retirada estratégica da vida pública para dedicar-se à difusão da sociologia e ao seu ensino, para consolidar o projeto da Universidade de São Paulo, em palestras e conferências, para estabelecer uma outra ordem dos saberes, a incrementar a pesquisa educacional e as ciências da educação, no Brasil.

Tais atividades poderiam ser consideradas como políticas, ainda que não partidárias, como aludido pela análise de Pecáult (1990), porque associada à construção de um saber-poder, que almeja legitimar as práticas desenvolvidas e os discursos proferidos na e da universidade para a vida pública brasileira. Com toda a autoridade concedida a essa instituição, ela penetra em vários campos do saber e constituía uma arquitetura em torno da qual o projeto de formação de novos quadros intelectuais para as classes dirigentes. Por intermédio desse projeto, Azevedo postula um outro modo de fazer político, baseado na reforma da cultura e da mentalidade de nossa população, conferindo a ele, nas conferências pronunciadas entre 1944 e 1955, uma maior consubstanciação teórica, desenvolvida graças ao contato com teorias sociológicas francesas, tanto quanto com algumas correntes da filosofia social contemporânea. Entre essas teorias sociológicas, conforme visto aqui, não apenas se apropriou de Durkheim, como também explicitou o uso dessa fonte teórica para conferir legitimidade à sua proposta de reorganização do sistema de ensino nos artigos da coletânea *Na Batalha do Humanismo*.

Nas correntes filosóficas contemporâneas, se apropriou e explicitou – também nessa mesma obra – da teoria da rebelião das massas de Ortega y Gasset, focando nela justamente o ponto em que o auxiliaria a justificar o papel da universidade enquanto responsável pela formação e pela circulação das elites, presente desde os anos 1930 no projeto político e educacional. Desse modo, procurou conferir legitimidade e universalidade ao seu discurso político educacional, mesmo sabendo das características particulares de nosso desenvolvimento cultural e social.

Capítulo 4

As bases de legitimação da teoria pedagógica elaborada por Fernando de Azevedo

Concomitantemente com a prática teórica que conferiu legitimação ao seu discurso político educacional, analisada no capítulo anterior, Fernando de Azevedo procura partir de um diagnóstico supostamente preciso sobre as características particulares da nossa cultura brasileira, analisando os seus problemas e potencialidades em relação ao desenvolvimento social, postulado pelas teorias sociológicas e antropológicas. Com isso, tenta harmonizar o singular com o universal e, conseqüentemente, elaborar uma filosofia para orientar às tendências à mudança, presentes na psicologia do homem brasileiro e em nossa formação cultural em direção ao progresso da humanidade.

Todavia, a adoção dessa perspectiva não seria possível se Fernando de Azevedo não estivesse imbuído do espírito da universidade, ao qual havia auxiliado a construir e cujas bases encontra-se desde o *Manifesto*, nem do papel político que exerce em seu interior para expandi-lo para a sociedade. É por intermédio desse espírito e papel que também se ocupa em elaborar uma teoria pedagógica para ser difundida entre os educadores a serem formados na universidade e em tentar formulá-la a partir de uma concepção de educação que leve em conta os traços e os padrões da cultura brasileira, mas não deixe de almejar a sua modernização. Toda e qualquer tentativa de apropriação de fontes sociológicas e/ou filosóficas para fundamentar essa teoria pedagógica e essa concepção de educação, por assim dizer, para ele, deveriam respeitar essa nossa particularidade. Por esse motivo, o seu empenho em escrever *A Cultura Brasileira* (1963), obra subsequente à *Sociologia Educacional* (1951).

Neste capítulo, argumentamos pela hipótese de que essa obra auxiliou Fernando de Azevedo a ampliar a arquitetura do saber sobre a educação, vê-la de um modo mais agudo em função das exigências de nossa cultura e sociedade, possibilitando a elaboração de uma concepção de educação afinada com elas e de uma teoria pedagógica que procura readequar as fontes sociológicas e filosóficas contemporâneas apropriadas às condições sociais e históricas de nossa educação. Esse movimento na obra de Fernando de Azevedo também fica

mais evidente com a publicação da coletânea de artigos *Na Batalha do Humanismo*, onde essas fontes são explicitadas e uma concepção de educação é claramente enunciada para fundamentar a teoria pedagógica que, desde o final dos anos 1920, vinha sendo esboçada por ele e pelo seu grupo. Nessa coletânea não apenas essas fontes são assumidas, como também essa concepção de educação ganha uma maior precisão conceitual.

4.1. As particularidades de nossa cultura e a ampliação da arquitetura do saber sobre a educação

Conforme apreciado no capítulo anterior, Fernando de Azevedo parece, no livro *A Cultura Brasileira*, desenvolver uma análise geral sobre as particularidades culturais de nosso país à luz das teorias sociais e antropológicas que teve acesso na Universidade de São Paulo.

Com esse livro, Fernando de Azevedo não deixa também de ampliar a configuração dada ao saber sobre a educação, elucidada no livro *Sociologia Educacional* (1951), acrescentando à filosofia e à sociologia, responsáveis pela definição dos fins transcendentais e empíricos da educação, um outro saber decorrente das ciências sociais, a antropologia, justificando que esta poderia, juntamente com aquelas, diagnosticar as características singulares de nossa cultura e de nosso homem, as suas tendências frente à civilização e ao progresso humano. Partindo da concepção de cultura de Humboldt e compreendendo as vicissitudes destas com o progresso da civilização material, referindo-se a Durkheim e Marcel Mauss, postula que a civilização compreenderia a cultura, em função da sociedade e dos organismos políticos a determinarem e a submeterem as leis do desenvolvimento e do funcionamento social; porém, aquela estaria submetida também à transmissão desta, porque dela necessita para estabelecer as bases dos valores e da consciência moral necessária à vida social e à sua sobrevivência, ao surgimento de cada nova geração.

Levando em conta essa interdependência, propõe-se compreender os aspectos singulares que envolvem a constituição e a transmissão da cultura brasileira, recorrendo a várias fontes teóricas que tiveram o mesmo propósito, analisando antropológica, geográfica e sociologicamente o solo microscópico desse objeto, com o intuito de produzir uma síntese

sobre a sua evolução, que permitiria compreender as suas tendências gerais e as suas particularidades, as quais precisariam ser superadas a partir de um ponto de vista mais amplo - como aquele esboçado anteriormente.

As diversas manifestações de cultura, de que teríamos uma noção falsa se estudadas como se microcosmos isolados dentro do conjunto social, se ligaram sem cessar, nesta obra, à evolução das grandes correntes políticas, econômicas e religiosas, que nos diversos períodos da história ocidental e nacional, orientaram todo o país numa direção única e puseram em conflito algumas de suas partes. Preferimos sempre o fato humano complexo a qualquer fórmula rígida em que se procurasse aprisionar a realidade múltipla e viva; e, repelindo todo dogmatismo capaz de falsear a compreensão dos fatos, o nosso pensamento se orienta para uma interpretação dos movimentos culturais, estéticos e científicos, muitas vezes segura, à vista da documentação recolhida, e outras hipotéticas, mas que não deixará de ser sugestiva nas suas indicações (AZEVEDO, 1963, p.49-50).

Embora Azevedo afirme que se deterá sob esse objeto e a sua variação, o espírito sintético que permeia essa obra acaba conferindo uma espécie de unidade aos aspectos múltiplos de nossa cultura, ao longo de sua história, ao que parece, com o objetivo de construir uma certa identidade em torno das características singulares de nosso povo e da nossa educação. Em linhas gerais, a análise de Fernando de Azevedo consiste em diagnosticar as singularidades da cultura e da psicologia coletiva da população brasileira, que emperraram o processo de desenvolvimento, e as perspectivas ou as tendências de sua modificação diante do progresso urbano e do processo produtivo industrial, demonstrando que, com essas mudanças ocorridas na vida material, a vida espiritual e a mentalidade brasileira se alterariam no sentido de um certo ajustamento a elas e de uma certa adequação aos padrões ditos civilizados modernos. Mas, nesse processo histórico, haveria algumas singularidades que nos diferenciariam das outras civilizações, dado o nosso caráter e a nossa nacionalidade, formados pelas vicissitudes dessa história e pelo esforço de superação presente na cultura, na psicologia e na educação brasileira.

Desse modo, de nossa constituição étnica heterogênea e múltipla, diante das mudanças sociais e políticas observadas, tenderíamos ao predomínio da raça branca; dada a miscigenação, de nossa característica rural se tenderia para uma formação social urbana, capitaneada pelas grandes cidades e pelas regiões economicamente mais desenvolvidas; de nosso colonialismo, tenderíamos a uma independência e a um regime republicano que, graças à imigração, à diversificação econômica e funcional, romperia com o regime oligárquico e promoveria uma maior democratização e modernização da sociedade (AZEVEDO, 1963, p.51-202) .

Do ponto de vista da psicologia do povo brasileiro, a tolerância e a hospitalidade que a caracterizaram, até o século XX, cederam lugar a uma capacidade de adaptação, de irreverência e de criação que, não obstante o seu valor, teria resultado num certo individualismo anárquico, destituído de qualquer espírito de grupo e de cooperação necessário a essa democratização e modernização e, por isso, postulado como uma tendência quase que natural, ainda a se moldar, entre outros, por intermédio da consolidação de nossas instituições e da educação. Aliás, a urbanização e a industrialização ocorrida nos grandes centros, no início desse século, e que polarizavam as mentalidades dos homens que viviam nas regiões centrais, litorâneas e do interior, tornar-se-iam as forças propulsoras dessa formação da unidade nacional e de uma tendência a formar uma mentalidade unificada, dadas as facilidades dos meios de comunicação e, conseqüentemente, da universalização da cultura.

Esses seriam os motivos externos que desenvolveriam as disposições internas, psicológicas, do homem brasileiro, alimentando a sua vivacidade e inteligência, plasticidade e flexibilidade, formando uma mentalidade que, gradativamente e por meio da educação, poderia adquirir não apenas o espírito artístico e literário da intelectualidade, como também, e principalmente, o espírito científico que caracteriza a mentalidade de todos os países civilizados, efetivamente modernos. Para tanto, não apenas as instituições sociais de nosso país deveriam estar afinadas com essa meta, como também a educação pública deveria produzir-se no sentido de promover essa modernização, desde que não reiterassem as tendências contidas em nossa tradição cultural e, sim, a renovassem, sem abandoná-la definitivamente (AZEVEDO, 1963, p. 203-238).

Compreender a educação como o fenômeno da transmissão da cultura, retratados desse modo, seria identificar as principais tendências que envolveram essa tradição cultural e a constituíram em nosso país, historicamente, desde a influência religiosa até as idéias positivistas que permearam a nossa política educacional, bem como as principais perspectivas

que se interpuseram a ela, propondo um ideal político e pedagógico diverso, no sentido de renová-la e promover mudanças no sistema de ensino, que acompanhassem a modernização da sociedade. Isto significaria compreender a história da educação ou da transmissão da cultura brasileira, ocorrida por intermédio das escolas e das políticas oficiais de escolarização, assinalando não o que a constitui isoladamente dos aspectos econômicos, sociais e políticos, mas interligando esses aspectos e verificando quais forças sociais inovaram em relação à tradição pedagógica instaurada e, particularmente, quais grupos conceberam essa face social e política da educação, entendendo-a cientificamente e concorrendo para colocá-la em prol da modernização e democratização do país.

Desse ponto de vista, essa história é contada tendo como referência a própria ação dos reformadores da educação, como o signo daquilo que há de mais moderno em termos de propostas políticas educacionais e de teoria pedagógica, bem como exaltando o projeto político e pedagógico delineado a partir da transmissão da cultura a partir da universidade, considerado pelo próprio Azevedo (1963, p. 711-70) como sendo superior aos outros em jogo.

Fernando de Azevedo se coloca como sujeito enunciativo do discurso proferido nessa obra. Como sugere Vieira (1994, p.315), *A Cultura Brasileira* possui a voz do narrador unificada no juízo que emite a narrativa e a reparte em duas séries independentes e paralelas, articuladas seqüencialmente, segundo temporalidades distintas, ou seja, o que está instituído e o que é idéia ou projeto. O que está instituído seria a tradição cultural com todos os seus obstáculos e dificuldades de um país periférico, considerado atrasado diante dos países ditos civilizados, e a idéia ou o projeto de Fernando de Azevedo e o de seu grupo, apresentado como uma tendência de renovação dessa tradição, que, do interior da sociedade brasileira, representa e cobra a sua modernização e a democratização, por meio de suas propostas político-educacionais e de seu ideário pedagógico.

Pode-se dizer que a crítica dessa tradição cultural e da transmissão da cultura instituída é feita à luz de pressupostos filosóficos e científicos e de uma teoria social como a esboçada anteriormente, contemplando uma configuração prévia do saber, à luz das quais é compreendida e questionada, de modo quase naturalizado, como se a sociedade brasileira tivesse uma tendência implícita de se modernizar e se democratizar, e o enunciativo desse discurso e o grupo que representa aparecem como se fossem os verdadeiros empreendedores dessa tendência. Além disso, nota-se que, para se legitimar nessa função e se colocar no lugar de sujeito dessa história, Fernando de Azevedo a reescreve, construindo uma memória monumental, onde a educação brasileira é retratada em suas relações com a sociedade, desse

ponto vista modernizante, considerado superior. Pior do que isso, segundo Carvalho (1996), essa memória inscrita nessa obra, que possui claramente o objetivo de demarcar o campo político da educação dessa época e que empresta uma posição presentista à historiografia da educação brasileira, serviu como fonte primária para muitos trabalhos historiográficos posteriores, empobrecendo os aspectos políticos nela contidos e instaurando uma oposição entre moderno e tradicional, sem interrogá-la.

Para essa autora, ainda, do ponto de vista político ideológico, essa oposição entre o tradicional e o moderno seria falsa, já que ambos os grupos aos quais Fernando de Azevedo se refere, nessa historiografia da educação, teriam projetos políticos semelhantes e uma conotação conservadora para a época, porque não representavam uma transformação radical da sociedade brasileira. O grupo de reformadores educacionais do qual participava o autor dessa obra só seria moderno, teoricamente, porque se apropriava das correntes e das teorias pedagógicas provenientes da Europa e dos Estados Unidos, considerados como o auge da civilização.

Ainda que consideremos esse argumento, o de que seriam modernos apenas em termos teóricos e filosóficos, segundo Toledo (1996), as fontes que fundamentam o discurso produzido por Fernando de Azevedo, em *A Cultura Brasileira* (1963), seriam bastante diversas entre as correntes filosóficas e as teorias sociológicas e antropológicas provenientes desses países - como já tivemos ocasião de indicar aqui -, bem como esse método de análise que o converteu em “narrador oficial” da história da educação brasileira seria bastante problemático. Isto porque ele se apropria de fontes teóricas para tratar um determinado assunto, muitas vezes divergentes entre si, produzindo uma certa compreensão teoricamente eclética do fenômeno estudado e ignorando tais divergências teóricas ou mesmo das proposições teóricas com os dados empíricos.

Do ponto de vista metodológico, assinala ela, as notas de rodapé no livro são manipuladas com funções e com propósitos diferentes, ora apoiando as afirmações do autor, do ponto de vista teórico, para as quais não existem dados empíricos, ora utilizando estes como um fio condutor para o mapeamento da organização das fontes, a partir de seu objetivo de obra-síntese da cultura e da civilização brasileira. Assim, muitas referências omitidas pela estrutura lógica e objetiva da obra, no decorrer do texto de Azevedo, nem sempre apareceriam nas notas, fazendo com que sua análise não fosse suficiente para responder às questões propostas.

Mesmo diante dessas críticas assinaladas pela literatura, não se pode

desconsiderar a importância do livro *A Cultura Brasileira* (1963), nem do esforço que os resultados dessa obra representam, no sentido não de fazer uma análise empírica coerente do fenômeno da transmissão da cultura ou da educação no Brasil, mas no de fazer uma análise a partir de fontes secundárias e de um ponto de vista filosófico, que Fernando de Azevedo vinha tentando justificar há muito, baseado em referências teóricas muitas vezes divergentes entre si e numa fundamentação eclética de seu discurso, conferindo uma certa coerência à sua interpretação acerca dos problemas encontrados em nossa realidade educacional e refinando teoricamente os conceitos que a compreenderiam enquanto um objeto. Se não fosse por essa aproximação do fenômeno da transmissão da cultura ou da educação, obtida com a análise desenvolvida nesse livro, com todos os limites que ela possui, Fernando de Azevedo não teria chegado a redefinir esse conceito a partir da filosofia de Dewey e da sociologia de Durkheim, nos termos em que a expressa na coletânea de artigos, publicada sob o título *Na Batalha do Humanismo* (1966), em que reelabora a sua teoria pedagógica e fundamenta as bases do humanismo científico e filosófico que a sustentam.

4.2. Uma concepção de educação a partir da sociologia de Durkheim e da filosofia de Dewey

Em um dos artigos da coletânea *Na Batalha do Humanismo*, que compreende conferências pronunciadas entre 1944 e 1955, Fernando de Azevedo assinala que o fenômeno da educação, em sua vinculação com a sociedade, pode ser compreendido como um processo de transmissão da cultura, segundo Durkheim, ou como a reconstrução dessa mesma cultura, nos termos expressos por Dewey. Mostrando-se consciente das fontes que utiliza para explicar o fenômeno educacional, procura elucidar os paralelos existentes entre essas referências teóricas na definição daquele enquanto conceito, reconhecendo as divergências entre Dewey e Durkheim, mas tentando aproximá-los naquilo que poderia auxiliar a compreensão aguda desse fenômeno e do potencial de mudança que contempla.

Para ele, no pensamento de ambos, a educação poderia ser considerada como um fenômeno, porque ocorre naturalmente, sem que as gerações o percebam, não havendo como resistir a ela, dado seu caráter ou tendência universal, uma vez que perpassa todas as sociedades e civilizações. A cada nova geração, por intermédio da educação, as crianças não apenas assimilam os bens culturais transmitidos pelas gerações mais velhas, como também refletem, analisam e assimilam as informações que lhes foram dadas e as comparam com as

suas experiências, reformulando os valores e o significado atribuído a eles pelos adultos e reconstruindo a cultura transmitida, não sem choques, nem sem resistências por parte daqueles. Participam desse processo educativo não só a escola, como também as diversas instituições sociais que, a todo custo, tentam preservar os valores, as leis e as crenças necessárias à socialização das crianças.

Contudo, nesse processo, as gerações mais velhas também se vêem obrigadas a admitir as mudanças criadas pelas novas gerações, ocorridas graças à tensão produzida historicamente pelo conflito entre uma e outra geração. Esse processo, aparentemente simples, tranquilo, segue um ritmo natural, mas, quando analisado mais de perto, como faz Azevedo, é percebido como algo extremamente complexo e que encontra inúmeras dificuldades, resistências e sobressaltos, por causa da pressão incessante que as gerações mais velhas exercem para incutir nas gerações mais novas os hábitos e os costumes estabelecidos, integrando-as à vida coletiva, não sem a resistência dos mais jovens.

Não há como fugir deste problema que torna-se mais grave quando envolve os problemas de relações entre pais filhos, pois a sociedade é composta de gerações jovens e amadurecidas que juntas formam um processo de desenvolvimento cultural e social, isto é, passam a seus filhos a herança social que é constituída de representações, valores e padrões de cultura de cada sociedade numa dada época e transmite-se, mais ou menos enriquecida de nossos elementos culturais, às gerações jovens que são desde as suas idades mais tenras bloqueadas e atacadas pelos adultos em geral e particularmente pelos pais (AZEVEDO, 1966, p. 54).¹⁶

A tensão ocorrida pelo conflito entre as gerações teria sido chamada por Durkheim de “transmissão da cultura” e por Dewey de “reconstrução da experiência social”. Ela pode ser compreendida, em ambos os casos, como decorrente de um processo educativo, que ocorre sempre de forma incompleta, gerada, de um lado, pela reação dos adultos em relação à imaturidade dos jovens e, por sua vez, destes em relação à fixidez dos hábitos, costumes e crenças transmitidas por aqueles, envolvendo a necessidade de sua reconstrução e de uma readaptação de ambas as partes envolvidas na contenda.

Durkheim teria observado esse processo como se a educação consistisse em uma

¹⁶ Idem nota de rodapé da página 61.

socialização metódica de cada geração. E o processo de transmissão ou herança tem de ser entendido como uma forma de coesão social e socialização, pois seu objetivo é ensinar o indivíduo a ser membro da sociedade. Todo esse processo acarretaria entre as gerações uma tensão que poderia ser mais ou menos branda, dependendo da época em que as gerações estão inseridas e do contexto histórico do momento. Porém, no sistema durkheimiano, segundo Azevedo (1958, p. 43-7), a educação se tornaria conservadora, na medida em que o indivíduo não fizesse o que desejasse e não tivesse a liberdade de expressar o seu pensamento, dentro dos limites estabelecidos pela moral e pela sociedade da época.

Por causa desse fato, caberia aos pais e aos educadores de um modo geral, além da transmissão da cultura, mediar o aprendizado, as experiências e as práticas desenvolvidas pela criança, sempre tendo em mente que o homem nada mais seria que o conjunto de suas experiências e que a sociedade estaria em constante estado de mudança, sobretudo após a industrialização. Sob este aspecto, o processo de transmissão da cultura estaria em relação íntima com os acontecimentos políticos e econômicos de uma sociedade. Se este não estivesse em período de guerra interna ou externa, crise política, de identidade e financeira, a tendência dessa transmissão da cultura seria a de ser mais branda, tranqüila, acontecendo com algumas dificuldades, mas não superiores àquelas enfrentadas em situações de conflito latente ou presente, acirrado por lutas intensas, em que a geração mais jovem acaba por ser submetida a um processo mais difícil, doloroso, à mercê de uma manipulação e exploração política mais ampla.

Com isso a mocidade desorientada pelos acontecimentos, mal contida pela autoridade dos pais e dos mais velhos quando a família já se acha em processo de desagregação, agitada ou corrompida pela ambição e vaidades precoces, decide-se então pela ruptura com costumes e dos deveres que lhe são impostos, torna-se presa fácil dos partidos e os deveres que lhe são impostos, sobretudo extremistas, que não hesitam em aproveitar, para sua ascensão, as reações dos jovens às formas e os ideais da vida paterna (AZEVEDO, 1966, p. 61).

Evitando essa forma de paternalismo e de autoritarismo que ocorreria pela transmissão da cultura, decorrente da postura assumida por Durkheim, Fernando de Azevedo

busca no pensamento de Dewey uma saída para compreender esse fenômeno, de um outro modo. Na realidade, de um ponto de vista em que os grupos e os indivíduos tenham a ocasião não apenas de se submeter aos costumes, hábitos e crenças transmitidos pelas gerações mais velhas, como também de reconstruí-los, adequando-os às circunstâncias sociais do tempo presente, da sociedade democrática e a sua própria experiência com e no mundo.

Embora essa pretensão também possa ser atribuída à sociologia de Durkheim e seja compreendida por ela, para Azevedo, em Dewey ela encontraria um maior significado, já que estabelece os vínculos da educação com a sociedade, sem compreendê-la necessariamente como um processo de coerção social, mesmo sendo a educação um espelho da sociedade, refletindo sua cultura, moral e costumes, e, tendo a função adaptadora de conservação e permanência da unidade social. Nesse sentido, a concepção deweyana de educação se constituiria num fator ativo, na medida em que pode servir de instrumento para auxiliar as transformações coletivas, enquanto a de Durkheim ainda se apegaria a um predomínio da educação enquanto uma força ativa e calcada no exercício da autoridade (AZEVEDO, 1951, p. 73).

Vale lembrar que, porém, na linguagem de Durkheim, isto significa afirmar o poder coercivo do aparato educacional. A educação, no sentido durkheimiano, tem o objetivo de suscitar e desenvolver as aptidões intelectuais e os conceitos morais reclamados pelo meio social, ao qual as novas gerações se destinam. Desse modo, Durkheim não veria também antagonismo entre indivíduo e sociedade.

Tal pensamento não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos, segundo Azevedo, pois longe de se oporem ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro, as idéias de sociedade e de indivíduo são idéias dependentes uma da outra. O que se deseja por meio da educação, afirma o autor, é melhorar a sociedade, o que não significa comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas, ao contrário, engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não se pode engrandecer senão pelo próprio esforço, que para ele constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem. E o próprio Fernando de Azevedo reconhece isso, quando afirma, em outra passagem do livro em questão:

À medida que se alarga o horizonte mental de cada um e se lhe abre o espírito em todas as direções, o homem tende a elevar-se de um para outro nível, descortinando panoramas cada vez mais

largos até abranger o mundo todo, numa visão de conjunto, e por uma compreensão cada vez mais profunda do sentido da cultura do povo, de que provém, da forma de civilização que lhe imprimiu os traços de sua fisionomia original, como também da humanidade (AZEVEDO, 1966, p.225¹⁷).

Segundo Aron (1999, p. 346), a educação em Durkheim é ter um sentido individual, pois nasce da condição individual e psicológica do indivíduo; este, entretanto, faz parte de um sistema de idéias, sentimentos, crenças e hábitos que exprimem não a individualidade, pura e simples, mas as determinações do grupo, entendido como a média comum da sociedade - o que Durkheim denomina consciência coletiva. É por isso, também, que a educação deve estar acima dos interesses das classes sociais, como se lê no livro, pois tais interesses são particularistas diante da consciência coletiva de uma entidade que assume ares verdadeiramente metafísicos, como enunciado pelo próprio Fernando de Azevedo para legitimar os princípios de sua política educacional.

Contudo, o que parece estar em questão, nos termos postos por ele, é que a educação seja vista como forma de coesão social e de socialização, conforme a assertiva durkheimiana, com o intuito de combater sistematicamente o individualismo estéril, vigente entre uma certa interpretação das teorias pedagógicas escolanovistas. Por isso, Fernando de Azevedo postula a tese deweyana da necessária reconstrução da cultura, a ser empreendida pela educação e a ser seguida pelo ensino escolar, mas não deixa de problematizar o necessário trabalho da autoridade que os compreende e que fora formulado por Durkheim (1967).

A liberdade, para Durkheim seria filha da autoridade bem compreendida. O indivíduo que escapasse do trabalho de autoridade deveria ser encarado como um resultado patológico, anormal, da ordem social - um sinal de anomalia. Quando o autor nega a dicotomia entre indivíduo e sociedade, ele o faz para ressaltar a modelagem do primeiro pela segunda, o que na educação significaria adaptar o educando às ordenações sociais. Nesses termos, pode ser compreendido, no âmbito pedagógico, o conservadorismo do sistema durkheimiano, assinalado por Fernando de Azevedo. Porém, este último não deixa de levar em conta a explicação do funcionamento social formulada por Durkheim e incluí-la no

¹⁷ Discurso proferido em 23 de março de 1961, na sessão inaugural do IV Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, de São Paulo. Nacionalismo, Americanismo e Universalismo. 1961.

processo de ensino.

A explicação desse tema é feita pelo próprio Azevedo, ao se referir às sociedades primitivas: o autor define educação como transmissão da cultura de uma geração para outra. Na medida em que a sociedade se torna complexa, ela tende à especialização gerada pela divisão social do trabalho, fazendo surgir um novo tipo de ordem, agora baseada na solidariedade orgânica. Nas sociedades primitivas, a solidariedade era fundada na semelhança entre os indivíduos, os quais diferiam pouco uns dos outros, mantendo praticamente as mesmas tradições e sentimentos, desenvolvendo as mesmas tarefas e praticando os mesmos rituais religiosos.

Segundo Cunha (1999, p.90), a solidariedade orgânica, diferentemente, é definida pela situação em que pessoas estão agrupadas justamente por seus traços diferenciadores, o que remete ao fato de umas dependerem das outras para a sobrevivência. Como explica Azevedo, a solidariedade por diferença aparece com o nascimento no interior de uma sociedade e em consequência da complicação da vida social, de numerosos grupos dos quais pode participar um mesmo indivíduo.

Fernando de Azevedo busca esse conceito em Durkheim, para quem a solidariedade por diferença define a sociedade como um todo coerente e orgânico, em analogia com o corpo humano, no qual cada órgão tem uma função diferenciada, mas todos trabalham para o funcionamento correto do sistema, insistindo no fato de que, nesse processo educativo, estabelecido pela escola, as crianças deveriam ser ensinadas em conformidade com os valores decorrentes da solidariedade orgânica e através dos conteúdos e habilidades, necessários para a formação de um homem adequado a esse estágio da sociedade moderna e à diversificação do trabalho por ela exigida, além de respeitar as suas aptidões individuais e psicológicas. Mesmo assim, não deixa de insistir em compreender a passagem do indivíduo como ser biológico ao cultural, em termos deweyanos, reforçando o conceito de experiência que compreende a educação.

Ora a passagem do biológico ao cultural ou a inserção deste naquele, a que se reduz, no final das contas, a educação, pode-se, pois considerar como um movimento dialético que consiste em ultrapassar sem cessar uma tensão entre o “eu social” que lentamente se organiza e o “eu individual” ou da individualidade orgânica que reage à ação pertinaz sofrida da parte dos

adultos (AZEVEDO, 1966, p.73)¹⁸.

4.3. O esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira

Fernando de Azevedo parece adotar um procedimento pragmático, ao redescrever a sociologia durkheimiana para fundamentar os princípios de sua teoria pedagógica, a partir dessa compreensão das funções do fenômeno educativo enquanto transmissor e reconstrutor da cultura. Tais funções, ainda, não seriam exercidas única e exclusivamente pelos mais velhos: a escola teria a sua obrigação, que, em um sentido mais restrito da palavra, oferece à população o mínimo de cultura geral para conviver e inserir o homem na sociedade em que vive. Mas ela desenvolveria essa dupla função de forma diferente, utilizando uma outra didática e oferecendo ao ensino escolar as funções básicas do ler, escrever e analisar as questões que envolvem a relação entre criança e mundo, para que, assim, possa interagir com ele e refletir sobre a origem social e os sentidos que podem ser atribuídos à sua conduta no mundo.

A cultura geral a ser apreendida na escola, diante das vicissitudes da sociedade moderna envolve não apenas a aquisição do conhecimento, como também o constante crescimento das novas gerações, buscando novos ideais, modos de pensar e refletir sobre os problemas que as afetam, sendo parte constitutiva da formação do homem. Por isso, Fernando de Azevedo afirma que seria necessária uma cultura geral de grau variado, com uma infraestrutura que varia se diversifica as exigências da sociedade, do desenvolvimento político, econômico e social de cada país, onde também seriam contemplados os conhecimentos científicos e técnicos, assim como o preparo para o exercício de uma função ou habilidade específica, destinada a satisfazer as necessidades do mundo do trabalho.

No processo de ensino, desenvolvido nesses termos, para o autor, ocorre aquilo que denomina de assimilação e diferenciação, aspectos estes que estão claramente expressos, respectivamente, na reorganização do ensino primário e secundário, no sentido proposto pela sua política educacional, onde os horizontes do aprendizado do aluno avançam ou recuam, conforme suas características específicas e o objetivo de desenvolver em extensão e profundidade essa cultura geral. Sendo assim, o processo de socialização do indivíduo, concebido pela noção durkheimiana da transmissão da cultura, que compreenderia o fenômeno educativo e o ensino escolar, contemplaria as relações entre a sociedade e o

¹⁸ Artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo, de 10 de julho de 1955.

indivíduo, a formação da cultura e da personalidade, impossibilitando separar a técnica dos fins humanos, sociais e políticos propostos pela política educacional, estando diretamente ligados à qualificação dos agentes sociais (técnicos) incumbidos de realizá-los.

Por sua vez, a concepção deweyana de indivíduo prevê a interação deste com a sociedade, salientando que o pensar e o agir por ele desenvolvido têm como finalidade contribuir para a transformação da coletividade. Em Dewey, a crítica da visão que opõe indivíduo e sociedade traduz, na essência, a noção de que a escola tem funções socializadoras, as quais só podem realizar-se mediante a normalização de fatores individuais (AZEVEDO, 1951, p. 120). O processo educacional é, dessa forma, visto por Fernando de Azevedo como um estreito vínculo das necessidades sociais com as aptidões ou os fatores individuais, pressupondo tanto a necessidade da sociologia para compreender aquela quanto da psicologia para compreender estes, além da filosofia para conferir um sentido à educação responsável por formar o homem, dentro do espírito científico atual e tecnológico de que necessita a sociedade moderna, sem descurar da cultura geral a ser processada e a orientar o uso que se faz da ciência e da tecnologia, respeitando as singularidades pessoais e, ao mesmo tempo, particularidades de nossa cultura.

Esse processo formativo começaria, na realidade, para ele, na infância, em meio à família, que é a primeira comunidade ou sociedade em que a criança vive e onde começa a formação de sua personalidade. Nessa primeira fase, extremamente importante, a criança começaria a inquirir, a investigar e a perceber o mundo que a cerca, estabelecendo os primeiros vínculos entre os problemas suscitados em sua vida cotidiana e os objetos para os quais a sua curiosidade é despertada e o germe de seu espírito investigativo se dirige, desenvolvendo o gosto pela análise científica e pela resolução daqueles problemas, através do pensar reflexivo. É nesse período da vida que se instauraria o desejo pela busca do conhecimento e do pensamento que almeja criar o novo, ainda que este seja novo para si mesmo.

O período no qual a educação é possível em um grau eficaz, é o da infância e a adolescência e, se não aproveitam essas épocas às conseqüências são irreparáveis (AZEVEDO, 1958, p. 201).

Nesse período de vida, ainda, a família cumpre um outro papel, a saber: o de colocar a criança e o adolescente diante dos valores morais e éticos que regem a vida,

cumprindo o papel de transmissão da cultura antes assinalado. Nesse meio, a criança e o adolescente começariam a interagir com as relações humanas e, ao fazê-lo, estariam compartilhando valores, crenças e ações, que serviriam de solo, inclusive, para a sua crítica futura e reconstrução da cultura transmitida nessa etapa de seu desenvolvimento. Com isso, a criança começaria a fazer suas considerações, comparações e análises, na medida em que sua maturidade permitisse, mas, conforme se emancipasse dos valores familiares, passaria a incorporá-los a sua experiência formativa e reconstruí-los conforme as necessidades da vida social e do mundo com o qual interage, apreendendo a orientar sua conduta e seu pensamento por si própria, mas considerando as implicações que estes poderiam trazer para os outros e respeitando os limites dados pelas relações sociais vigentes.

Referindo-se a Dewey, o processo educacional envolveria dois elementos: de um lado, a criança, um ser em desenvolvimento, e, de outro lado, a experiência, os valores e as idéias acumuladas por esse processo de amadurecimento; mas seria preciso entender que os elementos que compõem o mundo adulto estão contidos no ser infantil, pois a criança já traz em sua experiência, em potencial, “os valores sociais, o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes científicos e logicamente organizados, enfim, a razão”, conforme analisa Cunha (1996, p. 8). Dessa maneira, a criança, como ser individual, “nada mais é que a semente do ser social, por isso não há oposição entre a liberdade da criança e os ensinamentos contidos nos programas de ensino”.

Nessa apropriação da filosofia de Dewey e nas semelhanças que ela possui com a sociologia de Durkheim, Fernando de Azevedo procura legitimar as bases de seu discurso e de sua teoria pedagógica, levando em conta a natureza do fenômeno educativo e, ao que parece, as singularidades com que ele se desenvolve numa sociedade como a brasileira.

Em virtude de não ter consolidada uma sólida tradição cultural, a compreensão do fenômeno da educação enquanto transmissão da cultura ficaria prejudicada, reiterando a condição de atraso instaurada e, de seu ponto de vista, presente nos estabelecimentos de ensino, alimentando a autoridade e a idéia de transmissão do saber e de moralização espiritual, empreendida pela chamada teoria pedagógica tradicional. Por essa razão, ele alia à incorporada noção durkheimiana, a partir de sua crítica imanente e da observação do que ocorre em nossa cultura, a concepção deweyana de reconstrução da cultura, que envolve a possibilidade de alterar essa configuração cultural e, em termos pedagógicos, possibilitar uma revisão dos valores, hábitos, costumes e crenças que a compreendem, almejando com isso diferenciar-se da autoridade pressuposta, das idéias de sabedoria e de moralização implícitas

nas teorias pedagógicas ditas tradicionais.

Ao emprender tal movimento, em seu pensamento, assinalando quais seriam as fontes e como elas poderiam ser apropriadas para compreender aquilo que considera como problema na cultura brasileira e em sua transmissão, Fernando de Azevedo parece adquirir uma certa autoconsciência das elaborações teóricas que vinha desenvolvendo desde os anos 1920 e constrói uma teoria pedagógica original, à medida que articula teoricamente a sociologia de Durkheim e a filosofia da educação de Dewey, em princípio incompatíveis, encontrando um meio de justificar e legitimar o seu discurso pedagógico.

Mais do que isso, nota-se que, ao fazê-lo, ele procura conferir aos fundamentos dessa teoria pedagógica uma base racional que envolve essa filosofia da educação e essa sociologia, bem como um sentido humanista que compreende o avanço científico e tecnológico observado na civilização ocidental e o incorpora aos princípios da prática educativa proposta, conferindo-lhe uma certa universalidade, sem que isso implique o desprezo das condições históricas da sociedade e as particularidades culturais brasileiras.

Nesse sentido, se não reformula completamente o humanismo pedagógico em que se assentam as suas propostas político-educacionais, apresentadas nos anos 1920, ao menos o elabora melhor, a partir de sua concepção de humanismo científico, explicitado na coletânea *Na Batalha do Humanismo* (1966), mostrando-se consciente das fontes filosóficas e sociológicas utilizadas para a elaboração dessa teoria pedagógica e autoconsciente do sentido universalizante que almeja emprestar-lhe, no sentido de o fazer prevalecer no ambiente acadêmico e educacional da época.

Capítulo 5

O humanismo científico de Fernando de Azevedo

No terceiro e quarto capítulos vimos, respectivamente, as bases de legitimação do discurso político-educacional e pedagógico de Fernando de Azevedo, as configurações dos saberes filosófico e sociológico em torno do qual se constituem e as fontes teóricas apropriadas para fundamentá-los. Para articulação daqueles saberes em seu discurso político-educacional e pedagógico, Fernando de Azevedo postula critérios e medidas racionais, derivados de uma filosofia racional, que procura compreender a totalidade do fenômeno educativo e empreender-lhe um sentido supostamente universal à educação brasileira. Isso não significa desconsiderar as particularidades e os problemas de nossa cultura e de nossa educação, mas justamente diagnosticá-los precisa e objetivamente, por meio das ciências, explicando-os no presente para que política e pedagogicamente se assuma uma perspectiva futura, um projeto, com argumentos teóricos convincentes apropriados das fontes teóricas, que confirmem um sentido a essa realidade singular e superem os entraves que nela se colocam para o seu desenvolvimento.

Nesse movimento do pensamento, retratado em suas obras, Fernando de Azevedo procura articular os saberes sobre a educação em torno de uma medida e de um filosofia racional, capaz de compreender o ser humano e o fenômeno educativo responsável pela sua formação cultural em sua totalidade, mas partindo da realidade social específica em que se desenvolve esse formação para um desejável ideal de homem e sociedade, que em tese seria legitimada por um ponto de vista universal e moderno.

É em torno dessas idéias e filosofia que Fernando de Azevedo concebe a sua concepção de humanismo. Resta saber, porém, quais são as suas características singulares e por que essa concepção humanista somente seria explicitada após o final da Segunda Guerra Mundial e o término do Estado Novo? São essas questões que procuramos abordar e responder neste capítulo, compreendendo a concepção humanista de Azevedo e o papel histórico desempenhado por ela em seu contexto de produção.

5.1. O humanismo científico que fundamenta o discurso político-educacional e pedagógico de Fernando de Azevedo

Tanto o seu discurso político educacional quanto o pedagógico, desse modo, seriam legitimado por um humanismo científico e pedagógico, diverso daquele em que se defrontava desde a sua formação, somente explicitado no livro *Na Batalha do Humanismo*. Para ele, o humanismo seria característico de toda filosofia, por assim dizer, compreendida como uma antropologia filosófica que fundamenta tanto a política da educação quanto as teorias pedagógicas.

O humanismo é um antropocentrismo refletido que, partindo do conhecimento do homem (do homem integral, está claro), tem por objeto a valorização do homem, e partindo, em consequência, do particular, se eleva cada vez mais ao geral, para o homem e os problemas humanos (AZEVEDO, 1966, p. 250).

Todavia, o humanismo também estaria sujeito a uma historicidade e dependeria das condições históricas instauradas pela sociedade. Azevedo salienta que o humanismo, por ser um movimento que atravessa os séculos, cruza as crises de todos os tipos e, muitas vezes, não possui explicações para esses fatos, tornando-se mais evoluído, desenvolvido nas línguas modernas e com um vertiginoso progresso das ciências, que se vem destacando de maneira acelerada, aplicando-se também aos próprios objetos dos estudos literários. Nesse sentido, sábios, mestres e educadores reivindicaram para as ciências lugar preponderante no ensino de todos os graus, mesmo no ensino primário e secundário, que são os níveis que dão as bases para o ensino superior.

[...] Esse “novo indivíduo”, liberto das tradições feudais, capaz de expandir sua energia criadora e de procurar explicações racionais sobre o universo que o cercava, graças as suas qualidades intransferíveis, combateu a ordem e a hierarquia do mundo medieval, no qual o papel do homem era sempre determinado pelo nascimento e pela igreja. Sua perspectiva antropocêntrica trouxe o interesse pela investigação e o culto à razão e a beleza

característica da cultura greco-romana, criando as bases do Renascimento artístico dos séculos XV e XVI (AZEVEDO, 1966, p.279)

Para além da constituição do indivíduo burguês, a concepção de humanismo de Fernando de Azevedo centra-se numa compreensão do ser social e de uma cultura não apenas clássica, mas científica. Com efeito, essa palavra **concepção** consiste de várias definições, ou seja, na tradução literal de Abagnamo (1982), o que uma pessoa pensa, imagina, acredita, assim como pode ser o conjunto de aspectos ou características que compõe um objetivo determinado, em uma sociedade determinada. Para Fernando de Azevedo, essa segunda definição diz respeito aos aspectos que constituem o homem, pois, para ele, é um conjunto de elementos que agem entre si, entre os quais podemos citar a ética, moral, cultura científica, corpo e mente em perfeita harmonia; com esses aspectos, o homem estará apto para atuar na sociedade com senso crítico-reflexivo, de maneira a colocar em prática as suas aprendizagens, na vida cotidiana.

Enriquecido com a contribuição das ciências, porque o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial da época fazia parte da sociedade e da vida de todos, o humanismo de Azevedo ancora-se no progresso que esta trouxe à sociedade, gerando uma nova atitude no homem e o tornando capaz de pensar e de resolver os problemas de seu tempo. Mas, para Azevedo, mesmo a ciência, sendo jovem, causaria aflição nas pessoas, pela aceleração de seus progressos fazendo-nos refletir em relação às disciplinas e aos estudos literários, e conquistando, assim, toda a nova geração, despertada para uma nova compreensão dos valores da vida. Desse modo, ela não seria mais um elemento complementar na cultura, na vida econômica e política de cada país, porém uma parte primordial e indispensável à base da economia de todas as nações, a pedra angular da democracia moderna. Eis o que Azevedo ressalta, sobre o humanismo científico:

Não há como sabeis, senão ciência do geral e a razão é essencialmente um instrumento de investigação e de conhecimento científico: ela tende invencivelmente a generalizar e, sob o que passa, a pesquisar o que fica, e leva-nos a interessar-nos pelo homem, em geral, insistindo sobre a unidade fundamental do espírito humano. Mas é exatamente este um dos

caracteres e o próprio fundo do humanismo que criou as culturas, o necessário do continente, e permitindo à humanidade elevar-se até a civilização universal (AZEVEDO, 1966, p.300)¹⁹

Desse humanismo científico defendido, o autor acredita que seria possível não apenas chegar a uma civilização universal a partir da qual todas as nações deveriam se guiar, como também ao desenvolvimento do espírito de fraternidade e de cooperação entre os homens, a ser alcançado pela transmissão e a reconstrução da cultura que, por sua vez, conseguisse integrar, ao seu conteúdo clássico, o desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, a solidariedade do homem – no espaço que desenvolve a ciência, pelo espírito de cooperação reclamado de todos os que a cultivam e são impelidos a se manterem em contato com as instituições ou centros de pesquisas, em todos os países – é a solidariedade no tempo, o espírito de continuidade social que despertada, pelo sentimento de que a ciência é um trabalho ininterrupto de gerações sucessivas, em que todas convergem ou se ligam, como os elos de uma cadeia, para o brilho de suas descobertas; nenhuma das quais bastaria, isoladamente, para lhe assegurar a continuidade e os progressos.

Embora retrate a categoria de solidariedade durkehimiana nesses termos, ele confere à cooperação entre os homens um valor universal e necessário para tirar os homens do individualismo onipresente, por intermédio da ciência e da educação.

Para cada um que se apropriasse do saber científico, por meio da educação, seria possível o encadeamento e a sucessão de esforços para uma completa compreensão do mundo. Pois, se, de um lado, isso auxiliaria a exaltar o homem e lhe dar a medida de sua grandeza, pela eficácia do trabalho criador e pela aspiração de dilatar cada vez mais o horizonte do conhecimento, por outro lado, o obrigaria a submeter-se ao objeto, a deter-se com reverência diante do incognoscível e a refletir sobre sua importância, em face dos mistérios e de forças inumeráveis da natureza, que lhe desafiam a argúcia e escapam ao seu esforço para conhecê-las e dominá-las. Fernando de Azevedo afirma que o humanismo científico em que fundamenta a sua política educacional e a teoria pedagógica esboçada por ele poderia ajudar o homem a evoluir em direção ao seu destino, humanizando-o frente aos novos desafios colocados pela civilização industrial e instaurando uma nova mentalidade científica, através da educação, em que os valores universais da solidariedade e da cooperação

¹⁹ Conferência pronunciada no dia 15 de abril de 1961, na solenidade de formatura da 1ª turma de licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo. _____.No alvorecer de uma nova civilização. 1961.

fossem veiculados, tirando a todos das mazelas do individualismo. Este seria o espírito humanista a orientar as reformas educacionais de Fernando de Azevedo e a conferir universalidade ao discurso político-educacional enunciado por ele e pelo seu grupo.

No entanto, deve-se assinalar que, quando essa concepção de humanismo é explicitada em sua obra, Fernando de Azevedo não apenas procura rebater as críticas dirigidas à política educacional e a teoria pedagógica elaborada pelo seu grupo, como também, num momento em que a desumanização do próprio homem se evidencia historicamente, estabelecer uma singularidade de seu pensamento filosófico sobre o assunto dentro desse mesmo grupo e das disputas no campo educacional, que ocorrem a partir dos anos 1940.

Essa estratégia consiste em pleitear uma universalidade das idéias e dos projetos defendidos, porque baseados numa configuração dos saberes sobre a educação, bem como em algumas fontes, embora divergentes entre si, apropriadas a um discurso e uma teoria pedagógica a orientar a prática educacional, em tese, suficientes para se tentar equacionar os problemas decorrentes da urbanização e da industrialização, que acometem a sociedade brasileira à época. Ainda que, para tanto, seja necessário assumir o que esse discurso entende por moderno, por democrático e por humano, com todas as conotações conservadoras que possam possuir, nos termos apontados na literatura supra-exposta.

Isto significa reconhecer que esse discurso foi produzido na e para uma época, num contexto determinado, e a pretensão de sua universalidade tem um sentido estratégico, politicamente legitimador, no meio acadêmico ao qual se destina e, como não poderia deixar de ser, possui também o caráter ideológico assinalado, por mais que apregoe o contrário e se esconda no que considera ser o "interesse geral", num saber científico sobre o social e numa filosofia racional.

Não é à toa que se posiciona em prol do grupo dos reformadores, apresentando-o como uma tendência a resolver os problemas singulares da transmissão da cultura em nosso país, tentando romper com aquilo que representa a tradição instaurada em nossos estabelecimentos de ensino, enunciando um discurso dito moderno, porque pronunciado de um ponto de vista filosófico universal e portador de uma análise científica que se refere aos obstáculos particulares que, no âmbito da educação, emperrariam o processo de modernização e de democratização da sociedade brasileira. Porém, tentando diluir as tensões provocadas por essa tomada de partido, insiste que elas teriam sem o sacrifício dos valores universais e humanos, na seguinte passagem, com a qual conclui a sua obra.

Ao contrário do que se deu em países de civilização mais antiga, a substituição do utensílio pela máquina, a renovação, em consequência, dos métodos de produção, o conflito entre o econômico e o político, a concorrência da democracia liberal e do socialismo, e as repercussões profundas da industrialização e da vida urbana sobre a organização da família e da propriedade não fizeram voltar o Brasil às formas comunitárias dos tempos primitivos. As transformações econômicas e sociais têm-se operado sem o sacrifício dos valores universais, se não especificamente cristãos, ao menos totalmente humanos, cuja persistência autoriza a crença, a que se refere Gilberto Freyre, "na renovação da cultura sobre base ao mesmo tempo personalista e socialista, universalista e regionalista". Certamente toda a estrutura econômica, política e social, nessa fase nova da humanidade, se vem transformando também entre nós, mas por uma revolução incruenta; e a mudança a que assistimos, no país, de um sistema social estratificado para outro com um grau mais elevado de mobilidade, se realiza sem o menor sintoma de degenerescência dos instintos sociais superiores e desses valores humanos que constituem uma das características fundamentais de nossa cultura e civilização. Nenhuma doutrina que desconheça uma metade do homem ou que, exagerando o aspecto técnico da civilização, estimule velhos instintos gregários e prepare hordas de bárbaros mecanizados, inscreve-se até hoje nos planos de uma política de cultura e de educação. Uma e outra, intimamente articuladas - porque toda política escolar varia em função de uma política geral, - não entraram no seio do movimento senão para encontrar, suscitar e desenvolver as aspirações personalistas e comunitárias, que nenhuma deformação transitória poderia abafar inteiramente, para procurar um socialismo que saiba combinar a pessoa e a comunidade, e para lançar à base da educação e da cultura, a liberdade de consciência e o respeito aos direitos e à dignidade da pessoa humana (AZEVEDO, 1963, p. 758).

Nessa passagem, Fernando de Azevedo parece tentar rebater as críticas dirigidas às reformas educacionais propostas e ao ideário pedagógico defendido pelos reformadores da educação, desde os anos 1920, pelos intelectuais e educadores católicos que, entre outras acusações, argumentavam que essas propostas serviam para acentuar a crise dos valores morais e espirituais provocadas pela industrialização, para a desumanização do próprio homem e para a exaltação ou do individualismo ou de uma extrema socialização (CURY, 1980; PAGNI, 2000). Defende que essas propostas e ideário, por mais que se coloquem em sintonia com o processo de industrialização e de modernização da sociedade, continuariam a se pautar em valores relativos à liberdade e à dignidade da pessoa humana, bem como a conceber a socialização do indivíduo, que compreende toda a educação sem desconsiderar a individualidade e a formação da personalidade singular.

Esse fundamento humanista de seu discurso vem inscrito num contexto de luta no campo educacional, desde quando elabora o seu humanismo pedagógico, que, após a publicação de *A Cultura Brasileira* (1963), ganha uma outra conotação, mais científica em sua obra, recorrendo as fontes teóricas semelhantes para se justificar, mas de maneira auto-consciente, como assinalado anteriormente.

5.2. As singularidades do Humanismo de Fernando de Azevedo no pós-guerra

Apreciando o livro *Na Batalha do Humanismo* (1966), Venâncio Filho (1994, p.40) afirma que, dentre os textos de Azevedo, esse é o que consistiu na síntese de idéias que, no curso dos anos, Azevedo desenvolveu, mostrando as dificuldades no tratamento do tema humanismo e as várias concepções sobre ele existentes. A análise desse tema, que algumas vezes aparece como pano de fundo para a análise dos problemas antes estudados, se explicitaria nessa obra, conferindo a ele um sentido primordial, antes pouco notado.

No contexto em que essa coletânea de artigos foi produzida, entre 1944 e 1955, com o término da Segunda Guerra e com a saída do Estado Novo, o tema do humanismo ganha projeção em função, respectivamente, das atrocidades e dos crimes cometidos contra a humanidade e do autoritarismo reinante na sociedade política brasileira. Em grande parte, o desenvolvimento científico e tecnológico, tanto quanto a educação, passa a ser responsabilizados pelos lamentáveis fatos recém-ocorridos e que preveniram a humanidade do poder destrutivo que representam.

Moeda corrente no debate educacional, tanto do ponto de vista dos reformadores

da educação quanto dos intelectuais católicos, agora com maior flexibilidade para admitir conversações entre o tomismo e a filosofia contemporânea, postulavam a necessidade de rever suas teorias pedagógicas em torno de um novo humanismo e da formação integral do homem, bem como da propugnação de uma educação democrática. Inclusive, pode-se dizer que esses temas ditos universais acabam por esconder as disputas em torno da constituição do saber sobre a educação em nosso país, bem como em determinar o que seria a pesquisa educacional, durante esse período, outro campo estratégico que redefine as relações entre o saber e o poder em jogo.

Nesse âmbito, o tema do humanismo seria um tema estratégico para a demarcação desse campo do saber sobre a educação, porque conferiria uma legitimidade às propostas pedagógicas em jogo, dadas suas pretensões de universalidade, servindo como mote para delimitar a relação entre indivíduo e sociedade, para as teorias pedagógicas em voga e o circunscrever teoricamente o fenômeno educacional, conforme os aspectos singulares de nossa cultura, além de mapearem as características das filosofias da educação em jogo, que vinham se confrontando desde os anos 1920.

Embora circulando em torno dos mesmos temas e de algumas proposições comuns, como a da defesa do ensino centrado na criança, os intelectuais católicos procuram conferir ao discurso pronunciado sobre eles um sentido de fundamento teórico ou teológico, a partir do qual elaboram suas teorias pedagógicas. Eles buscam referências no neotomismo e em Jacques Maritain, tal como sugeridos por Silva (2004), conferindo uma base ontológica e assegurada a esse discurso. Ao contrário disso, Fernando de Azevedo procura tratar a educação integral do homem em termos sociológicos e filosóficos sociais, defendendo-se das acusações de que as teorias pedagógicas escolanovistas promoveriam uma socialização da criança sem preservar a sua individualidade, discutindo a falsa dualidade existente entre indivíduo e sociedade, pressuposta por seus opositores.

Concomitantemente a isso e levando em conta os aspectos singulares de nossa cultura, ele discute o fenômeno da educação em realidades como a nossa. É nessa batalha do ou sobre o humanismo que esses temas são pensados por Fernando de Azevedo, definindo o fenômeno da educação a ser investigado e a ser pensado pelas teorias pedagógicas ditas modernas, bem como os princípios que a norteariam, que também deveriam nortear as propostas de uma política da educação.

Para tanto, reconhece que essa concepção de humanismo científico e pedagógico, que fundamenta sua proposta político-educacional e pedagógica, só seria eficiente e produziria as reformas pretendidas pelo projeto de modernização e de democratização,

postulados pelo seu grupo, se fosse, adotada pelo Estado e assimilada pelos professores. Nesse sentido, ela dependeria, antes de se pautarem em suas idéias universais legitimadas pela filosofia e pelo saber sobre o social, da capacidade de generalização dessa proposta político-educacional e teoria pedagógica no meio acadêmico e educativo, obtida graças a sua divulgação e a sua circulação, através dos livros e dos periódicos, ou seja, de sua veiculação pelo mercado editorial, pela universidade e pelas associações docentes.

Para ocorrer tal generalização, seria necessário existir uma abertura nesse mercado e nessas comunidades, para discutir essas idéias e propostas e, quem sabe, adotá-las, algo que parecia existir entre editores, intelectuais e professores; porém, deve-se destacar que, nesses meios, elas encontravam a concorrência com outras filosofias da educação e outras tentativas de sustentá-las em saberes filosóficos e científicos, utilizando estratégias de legitimação semelhantes, para defender pontos de vistas diferentes sobre o assunto. O mesmo se pode dizer em relação às disputas estabelecidas entre diferentes grupos de intelectuais e educadores que, mediante idéias e propostas, também disputavam a sua adoção pelo Estado e tornavam isso um objeto de suas ações políticas, desenvolvidas de modo heterogêneo e disperso, tornando mais complexa a teia em torno da qual se confrontam esses discursos político-educacionais e pedagógicos, desenvolvidos entre os anos 1940 e 1950, no cenário brasileiro.

Nessas disputas, do mesmo modo que alguns intelectuais católicos se aproximam das filosofias da educação que embasam as teorias pedagógicas escolanovistas, alguns partidários deste movimento também se aproximam da filosofia neotomista, buscando uma base ontológica e não naturalista para justificar a idéia de educação humana integral em que fundam sua concepção de humanismo. Afrânio Coutinho (1956, p.16), por exemplo, afirmou que o humanismo implicava uma filosofia diante da vida, que poderia estar condensada em uma fórmula simples, mas que enquadra todas as formas de pensamento. Assim, poder-se-ia dizer que o humanismo seria a realização plena do homem, porém, para atingir esse ideal existiriam vários caminhos, seja pela conquista dos bens naturais, seja pela renúncia e santidade como preparação de uma vida de bem-aventurança eterna.

O humanismo é a busca da perfeição humana do aprimoramento da natureza humana do melhor ajustamento do homem a si mesmo e a seu ambiente e como seu perfeito desenvolvimento físico, moral, estético e espiritual. (COUTINHO, 1956, p.18)

O humanismo é concebido como uma aspiração transcendente do homem à perfeição, à formação da pessoa em sua plenitude, e, ao mesmo tempo, é o conjunto de meios para atingir esse objetivo, isto é, os diversos métodos que podemos chamar os caminhos da humanização. Em outras palavras, o homem humaniza-se pelo exercício da cultura, na prática da vida espiritual, na feição da arte e na integração na vida da comunidade. Em suma, para Coutinho (1956, p.21), o humanismo é um ideal, uma finalidade de um grupo de assuntos ou disciplinas, é o esforço pela aprendizagem moral, intelectual e espiritual, para melhorar o homem como pessoa, membro ativo de uma comunidade, é o conjunto de meios para tornar o homem mais consciente de seu ser e de seu destino e vida social.

Contudo, esse meio ativo a ser apropriado pelo homem não estaria restrito à ciência e à tecnologia, que teriam sido hipervalorizadas com o privilégio da vida material na modernidade; nem apenas à literatura e às línguas clássicas, responsáveis apenas pela formação espiritual do homem; nem a religiosidade necessária a esta última; mas na integração de todas essas faces do ser humano a serem privilegiadas por uma educação humanista que contemplaria as ciências e as técnicas, mas de um ponto de vista moral postulado pelos princípios da filosofia cristã e de uma ontologia que pleitearia a formação do homem em sua integralidade.

Coutinho justifica essa articulação de perspectivas distintas por entender que o humanismo contemporâneo é impregnado pela ciência, no afã de conduzir o homem ao desenvolvimento e ao treino de sua inteligência para uma vida mais abundante. Assim, não se pode esquecer o seu propósito unificante e totalizante, que inclui o conhecimento de tudo o que constrói a vida do indivíduo e da sociedade, a fim de tornar a existência terrena mais confortável e pacífica e os homens mais felizes, sábios e ajustados.

Embora Fernando de Azevedo concorde com esse diagnóstico, procura aprofundá-lo e justificar a sua concepção de humanismo em outras bases. Para ele, esse problema seria decorrente dos efeitos que ocasionam a Segunda Guerra e do confronto entre duas civilizações: uma que apostava mais no desenvolvimento material e outra que primava pelo desenvolvimento espiritual.

É que no momento atual, três fatos de maior importância deveriam impelir as duas civilizações que se opunham frontalmente [...]

Em primeiro lugar, os extraordinários progressos das ciências e

da técnica, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, na França e na Itália e, depois da 2ª guerra mundial (1939-1945), na Rússia que passou a competir com a América do Norte no esforço, nos planos e na aplicação de recursos para a formação, em escala cada vez maior, de cientistas e técnicos de alto nível em todas as especializações. Embora em graus variáveis é esse um movimento que se desenvolve e tende a expandir-se cada vez mais em todos os países que se empenham em dar solução racional aos seus problemas econômicos, agrícolas e industriais. Em segundo lugar a aproximação crescente do ocidente e do Oriente, não só pela difusão das ciências e da técnica, como também pelos novos meios, delas resultantes, de comunicação (rádio e televisão), de transporte, por via aérea e de recreação. Em terceiro lugar, a ocidentalização do oriente, que se apropriou e tende a apropriar-se cada vez mais, desenvolvendo-as e aperfeiçoando-as das novas técnicas de produção, comunicação, transportes e recreação e com as quais passa a competir com os países de civilização ocidental. (AZEVEDO, 1966, p.290- 291)

Esses fatores fazem com que Azevedo busque a elaboração de um humanismo que contemple as novas exigências da civilização atual. Nesse sentido, ele pensa numa concepção de educação que forme o homem completo, para a realização do ideal e de melhoria do espírito e da vida humana. Tal concepção é mobilizada pelas ciências, letras e artes, objetivando oferecer a esse homem os meios necessários para reorientar sua conduta e para enriquecer sua alma, frente aos desafios da civilização atual.

Essa nova concepção de humanismo deveria propiciar ao homem, por intermédio da educação, condições de viver e ganhar a vida, ou seja, de torná-la digna, enquanto ele próprio seria responsável pela sua própria liberdade enquanto pessoa humana, sem desconsiderar as técnicas de domínio da natureza e do mundo material. Nesses termos procura justificar historicamente a sua concepção de humanismo científico, apresentada anteriormente neste capítulo, como um meio não apenas de conferir uma maior unidade ao discurso político educacional e pedagógico, como expresso até aqui, como também de responder a uma demanda histórica concreta com a qual se defronta a civilização em geral e o nosso país em particular.

Para tanto, considera necessário pensar em unificar em termos pedagógicos e

políticos a cultura científica com as letras e a artes, engendrando um novo humanismo em torno do qual essa dicotomia seria superada por intermédio de uma outra concepção de formação humana que resista à transformação de homens em máquinas exigida pela civilização atual.

Não havia, porém, então, como não pode haver hoje, nem a exclusão das ciências do tempo, nem o conflito entre as letras e as ciências, as quais, nas sábias palavras de Anatole France, “sem as letras, se tornam máquinas e brutas, como as letras sem as ciências, que são a sua substância, se tornariam vazias e sem sentido”. (AZEVEDO, 1966, p.252)

O humanismo desse período estaria vinculado, assim, à crise contemporânea relativa ao desajustamento do homem aos recursos que a ciência e a técnica lhe puseram à disposição. Diante do monstro mecânico, o homem se sentiria aturdido e cairia em estado de angústia. A angústia contemporânea não seria nada mais do que o sintoma desse desacerto do homem com os recursos que lhe proporciona a ciência moderna. Para tanto, fundamenta a sua concepção de humanismo científico em bases sociológicas e filosóficas, como visto anteriormente, buscando forjar uma filosofia da educação realista, mas que não abandone os aspectos transcendentais e pragmáticos necessários à modernização e à democratização da sociedade.

5.3. Humanismo científico como fundamento de uma filosofia na educação

Anísio Teixeira afirma que os novos humanistas não pretenderam humanizar a ciência, responsável pela civilização tecnológica e industrial, em que vamos ingressando, mas humanizar o homem des-humanizado pela ciência, por meio de doses intensivas de estudos lingüísticos e literários que, só eles, teriam o dom de re-humanizá-los. Os neohumanistas não apresentariam tal sugestão como algo original e novo, mas como uma lição a tomar e a repetir, das épocas passadas, em que os únicos estudos suscetíveis de coordenação e sistematização teriam criado as civilizações espirituais, de que se recordam com inexaurível nostalgia.

Somente será possível humanizar e espiritualizar a vida moderna, humanizando e espiritualizando a ciência, o trabalho e a organização social, de nossos dias, senão para agora, para o mais ou menos próximo futuro. O divórcio entre o material e o espiritual é inconcebível, salvo com aspectos da mesma atividade geral, que é, simultaneamente, material e espiritual ou espiritual e material. (TEIXEIRA, 1950, p.36)

Não se trata de algo sem consequência, pois, devido a tais dualismos, é que nossa civilização, sob o impacto cada vez mais imperioso da ciência, faz-se material e inumana, com negação ou exclusão de outros valores, digamos morais, que não são pela ciência dela apartados, mas sim pelos que da ciência usam e abusam, pondo-a ao serviço, não da humanidade, mas dos seus próprios fins e interesses.

Concebida a ciência como uma fabricante de meios sem jamais poder alçar-se aos fins, por ela ser utilizada para construir ou destruir a vida, sem que nada isto a afete. Pois a crise de nossa época é exatamente esta. (TEIXEIRA, 1950, p.43)

Assim, cumpriria ao humanismo reinterpretar, ou melhor, re-definir o conhecimento humano, estabelecer as bases do conhecimento experimental como as bases de todo o conhecimento, seja científico, filosófico, moral ou religioso, e reintegrar o ensino das ciências no seu contexto humano, ensinando-as não como atividade de monstros extra-humanos, mas como uma das mais significativas e ricas atividades humanas, desde que exercidas com o vivo sentimento dos seus fins, seus usos e suas consequências humanas.

Pode-se dizer que Fernando de Azevedo concordaria mais com essas justificativas para a concepção de seu humanismo científico, desenvolvidas por Anísio Teixeira, do que com aquela defendida por Afrânio Coutinho, em função dos fundamentos filosóficos e sociológicos dos quais se apropria para fundar o seu pensamento. Porém, distancia-se do humanismo defendido por Anísio Teixeira na medida em que se aproxima do realismo durkheimiano e da teoria de Ortega y Gasset, conferindo ao seu discurso político educacional um sentido mais elitista. Além disso, ao buscar finalidades universais ao seu discurso pedagógico, por meio de uma outra configuração do saber sobre a educação e por meio de fontes sociológicas, acaba por fundamentá-la em uma outra filosofia da educação, fundada

não apenas em Dewey, como também em Durkheim, como visto no capítulo anterior. Com isso, desenvolve uma forma de pensar e analisar a vida bastante complexa e profunda, não só pelo alcance das questões tratadas no contexto social, mas também pelos sucessivos contextos históricos que servem de pano de fundo para seu pensamento.

Esse modo de abordar as doutrinas ou instituições pedagógicas diferiria das concepções de filosofia da educação existentes, mesmo no interior de seu grupo, justamente por aproximar-se da história das idéias e das doutrinas pedagógicas, recolocando a especulação filosófica no seu plano histórico. Fernando de Azevedo acreditava ser possível, com isso, uma informação mais precisa, ao educar, acerca do ideal defendido por sistemas filosóficos e por teorias educacionais, na sua inter-relação com a evolução das formas da estrutura social. Tais informações permitiriam ao educador a elaboração de uma visão de conjunto sobre o desenvolvimento social e, particularmente, sobre a estrutura social atual, possibilitando uma melhor compreensão de seu funcionamento e o papel específico da educação.

Fernando de Azevedo procura contrapor-se, com isso, às filosofias da educação e às doutrinas pedagógicas fundamentadas na tradição idealista ou metafísica, denominadas por ele de tradicionais, propondo uma filosofia da educação capaz de reorientá-las conforme as demandas exigidas pelo desenvolvimento social e as necessidades de sua modernização, sem perder os pés do que chama de realidade. Assim como, ele procura singularizar-se mesmo entre as filosofias da educação advogadas pelos integrantes de seu grupo para fundamentar as suas idéias, mostrando haver sutis divergências entre eles, antes que uma unidade em torno de um único pensamento e projeto político e pedagógico.

A filosofia da educação elaborada por Azevedo o auxilia a ter uma visão de conjunto sobre o problema educacional, utilizando os dados e os conhecimentos produzidos pela ciência e por sua aplicação à prática pedagógica, conferindo um sentido ao estado fragmentário em que a organização educacional se encontrava e propondo uma alternativa efetiva para a sua solução, em nossa sociedade. Assim, ele propôs um programa de ação alternativo, expresso através de seu discurso político-educacional e pedagógico, demarcando, antes que uma concepção humanista e moderna de educação, todo um campo de saber sobre a educação, durante esse período, no Brasil.

Por mais que se possa dizer, com Saviani (1983), que o sentido universal almejado por essa concepção humanista moderna de filosofia da educação estaria associado à recomposição da hegemonia burguesa, por uma posição política educacional, escondendo pela

ciência o seu comprometimento com grupos e classes sociais, pondera-se que nela se esconde uma obsessão pela compreensão racional do todo social e pelo sistema a fundamentar uma teoria educacional superior, porque assentada numa verdade histórica, que também permeou toda a crítica posterior a ela endereçada.

Nessa busca de universalidade, verifica-se uma apropriação de fontes teóricas, como as de Durkheim e Ortega y Gasset, que legitimam uma posição político-educacional elitista, como visto anteriormente, à luz das quais tenta justificar uma prática ou estratégia política desenvolvida à época. Ademais, como notado nos capítulos anteriores, Fernando de Azevedo tenta a partir de seu pensamento, conferir um sentido aos problemas particulares de nossa cultura e da educação, em nossa sociedade, elaborando uma concepção de educação à luz da sociologia de Durkheim e da filosofia da educação de Dewey. Em suma, o sentido prescrito por ele procura conferir a educação um outro conceito, capaz de compreender não apenas a transmissão da cultura e a socialização das novas gerações instauradas em nossa tradição, acentuando seus traços conservadores, como também a reconstrução da cultura e a inovação da experiência social possível, postulando seu traço reformista.

Embora, aparentemente diversas entre si e distintas no que diz respeito à política da educação e à teoria pedagógica esboçadas por ele, essas fontes apropriadas por Fernando de Azevedo justificam racionalmente a sua ação política e as suas proposições no campo educacional, tentando conferir ao seu pensamento uma legitimidade perante a opinião pública e os seus pares. Mais ainda, observa-se nesse movimento configurado ao longo de sua obra a produção de uma prática de pensar na educação brasileira que parte de uma ação política e pedagógica perante essa opinião pública e esses pares, quando não diante do próprio Estado, tentando justificá-la cientificamente e filosoficamente, apropriando-se das fontes teóricas, presentes em sua formação acadêmica e no seu horizonte intelectual, para conferir-lhe legitimidade e instaurar um outro modo de agir e de pensar sobre e na educação brasileira.

Esse modo de agir e de pensar sobre e na educação não ocorre por uma transposição teórica das referências da sociologia e da filosofia apropriadas para a compreensão da nossa realidade, sem que Fernando de Azevedo se sensibilizasse por essas particularidades. Ao contrário, insiste-se aqui, o seu pensamento sugere um esforço de tratar essas particularidades de nossa cultura e de nossa realidade educacional, compreendendo-as em suas singularidades, mas de um ponto de vista arquitetônico²⁰ como o exposto e articulado teoricamente aos aspectos sociais e históricos ou macro-teóricos. Desse modo, procura

²⁰ Metáfora pedagógica, utilizada para definir um conjunto de conceitos e definições que estão entrelaçados em um determinado pensamento, metodologia ou doutrina.

estabelecer as características do fenômeno educacional na sociedade brasileira e pensá-lo em sua totalidade, produzindo um discurso político educacional e uma teoria pedagógica a orientar o processo educativo, fundamentado num humanismo científico e filosófico, entre os anos 1944 e 1955, melhor acabado teoricamente do que aquele concebido em sua obra no final dos anos 1920.

Por mais que, com Severino (2000), possa se admitir a possibilidade de Fernando de Azevedo fazer parte de um círculo hermenêutico técnico-funcional, que privilegia o epistemológico, a ciência e a tecnologia em detrimento do humano, não se pode desconsiderar que o seu pensamento assume uma singularidade e uma dimensão humanista bastante precisa no contexto em que foi produzido, como assinalados neste trabalho. Isso não apenas porque revê a forma de humanismo clássico enquanto fundamento de uma filosofia da educação, como também porque, apropriando-se de fontes filosóficas e sociológicas bastante diversas, procura criar um modo de pensar sobre e na educação, próprio a realidade com a qual se defronta, elaborando os problemas que a caracterizam e propor-lhes uma solução, fundamentada teoricamente e expressa em suas proposições em relação à política educacional e na teoria pedagógica esboçada. Tais fundamentos e proposições, ainda, compreendem um projeto político e pedagógico que foi sendo amadurecido, tornado auto-consciente ao longo de suas obras e constituindo-se gradativa e teoricamente como autônomo, mesmo perante a doutrina e ao grupo ao qual originalmente estava vinculado.

Desse modo, o humanismo científico concebido por Fernando de Azevedo possui uma característica singular no contexto em que foi explicitado, assim como a filosofia da educação introduz um outro modo de pensar sobre e na educação, nesse período, devendo ser objeto de um maior cuidado por parte dos estudos sobre o assunto.

Considerações finais

Este trabalho procurou analisar a concepção de humanismo elaborada por Fernando de Azevedo, ao longo de sua obra, com o intuito de compreender como esse importante educador brasileiro fundamentou o seu discurso político educacional e pedagógico, utilizando fontes da sociologia e da filosofia, assim como seu pensamento se singularizou, ao esboçar esse fundamento e instaurar uma prática de pensar sobre e na educação, no âmbito daquilo que foi denominado pela literatura de concepção Humanista Moderna de filosofia da educação.

Para tanto, partiu-se da enunciação do problema geral do humanismo enquanto movimento histórico e concepção filosófica, diagnosticado no debate filosófico contemporâneo, e da forma com que esse problema repercutiu sobre a filosofia da educação no Brasil, encenando uma disputa entre concepções humanistas denominadas de moderna contra aquelas acusadas de tradicionais ou, então, entre as várias perspectivas teóricas ou círculos hermenêuticos decorrentes da filosofia contemporânea.

Ao abordar o problema do humanismo, a forma como repercute e vai sendo pensado na obra de um dos integrantes do movimento de renovação educacional no Brasil e reconstituir uma prática de pensar sobre os problemas da educação brasileira, que envolve a apropriação de várias fontes teóricas para justificar uma determinada ação política e pedagógica, como a desenvolvida por Fernando de Azevedo, este trabalho procurou interrogar as classificações produzidas por essa literatura, verificando em que medida o pensamento desse educador pode ser classificado, como pertencente a uma concepção humanista moderna ou a um círculo hermenêutico denominado de técnico-funcional, sem levar em conta a análise imanente de sua obra e a compreensão acerca do significado de suas proposições no contexto histórico em que foi produzida.

Nesse sentido, este trabalho monográfico procurou, de um lado, compreender as particularidades da ação e do pensamento de Fernando de Azevedo ao longo de sua trajetória, assim como focalizar a sua concepção de humanismo, explicitada em sua obra produzida entre 1944 e 1955. E, de outro, elucidar as singularidades dessa ação e desse pensamento embasado numa concepção de humanismo científico, frente àquelas filosofias da educação que estiveram presentes no movimento de renovação educacional, entre 1930 e 1955, contribuindo para a compreensão da constituição da filosofia da educação no Brasil, durante o período. Para alcançar esses objetivos, dividiu-se a trajetória de Fernando de Azevedo,

didaticamente, em três períodos e, para cada um deles, tentou-se estabelecer as similaridades e as divergências de seu pensamento sobre a educação com o dos intelectuais e educadores de sua geração, chegando aos seguintes resultados.

Observou-se que Fernando de Azevedo se depara com o problema do humanismo e começa a elaborá-lo no início de sua trajetória intelectual, tentando elaborá-lo nas obras: *No tempo de Petrônio e Jardins de Salustio*, contando para tanto apenas com os recursos teóricos obtidos em sua formação intelectual, ainda tributária de uma concepção humanista clássica, mas já concebida por ele como insuficiente para dar conta dos problemas educacionais de seu tempo.

No *Inquérito de 1926* e no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - ao povo e ao governo*, embora não aborde especificamente o assunto, ele elucida algumas fontes filosóficas e sociológicas em torno das quais procura fundamentar o seu discurso político educacional sobre novas bases. Essas novas bases compreendem uma concepção filosófica capaz de estabelecer os fins universais a serem alcançados pela educação, porém, desde que se parta de uma explicação sociológica sobre os problemas enfrentados pela educação num estágio de desenvolvimento social determinado e das leis que o compreendem, visando entender as particularidades da realidade educacional e os ideais e meios necessários para transcender àqueles problemas, promovendo o progresso gradativo e a reforma da realidade social.

Essa busca de universalidade e transcendência presentes em seu discurso sugere uma idéia de progresso da humanidade a ser alcançada por intermédio da educação humana, que compreende tanto a socialização das novas gerações através da aquisição dos valores e da cultura humanista quanto da inovação da mentalidade de nossa população por meio da apropriação do saber científico e tecnológico, considerada como necessária ao atual desenvolvimento social brasileiro e à formação de um novo homem para essa sociedade determinada.

Ao mesmo tempo em que indica a reformulação do humanismo pedagógico clássico por intermédio da apropriação da ciência e da tecnologia, onde propõe que é preciso antes, formar o homem que torná-lo instrumento das máquinas, ela fundamentaria uma concepção humanista capaz de garantir uma diferenciação entre os homens, em função de suas vocações e capacidades individuais. Além de respeitar as vocações e capacidades individuais, tal diversificação do ensino atende às demandas da divisão do trabalho social e compreendem um projeto político de produzir uma hierarquia democrática na sociedade por intermédio de uma hierarquia das capacidades, a ocorrer ao longo do processo de

escolarização.

Nessas bases, onde o particular tende a se reconciliar com o universal, o seu discurso político educacional é elaborado, tendo por base um ideal de formação humana em que os homens deveriam apropriar-se da cultura científica e conforme as suas aptidões ou vocações, mas antes de tudo precisariam adquirir uma visão geral do mundo e uma consciência de seus próprios limites individuais, dadas pela sua aquisição de conteúdos que compreendessem os valores universais e humanos – entendidos aí como parâmetros para o progresso social e individual.

Como se observou anteriormente, essa tentativa de universalizar o seu discurso político educacional insere-se num projeto político que postula a modernização e a democratização da sociedade brasileira, legitimado por um saber científico e sociológico, já bastante próximo de uma sociologia de Durkheim e da filosofia de Dewey, em torno do qual estabelece um outro modo de fazer política, diferente da politicagem reinante, justamente porque supõe o interesse geral e não os interesses particulares de seu grupo. Por mais ideológico que seja esse teor universal desse discurso e, conseqüentemente, esse humanismo ainda incipiente que o fundamenta, essa parece ser a estratégia de Fernando de Azevedo e dos intelectuais de sua geração para terem mais força junto ao Estado e à sociedade civil, tendo uma eficiência relativa nos anos 1930.

Porém, mais do que apenas fundamentar essa prática num saber científico do social, como vários intelectuais de sua geração, Fernando de Azevedo confere a esse saber um sentido filosófico em torno do qual sustenta seu programa de ação social, expresso na política educacional que elabora, juntamente com seu grupo, no *Manifesto dos Pioneiros*. Este parece ser o significado que esse discurso e os seus fundamentos filosóficos humanistas adquirem nesse contexto.

Todavia, enquanto discurso e fundamento filosófico educacional ainda há alguns limites e um certo ecletismo que, senão fossem superados em suas obras posteriores a esse período, ao menos ganham uma maior consistência e são melhor elaborados no sentido de consubstanciar essa reconciliação entre o universal e o particular. Isso ocorre na medida em que Fernando de Azevedo entra para a Universidade de São Paulo, após 1934 – convivendo com os sociólogos e antropólogos estrangeiros, com os quais aprimora o seu conhecimento sociológico e filosófico – tentando ajustar os métodos gerais daquela à investigação do conhecimento dos fenômenos culturais e educacionais particulares (brasileiros) e produzir um conhecimento específico acerca de nossa realidade. Isso teria se tornado explícito com a publicação dos livros *Sociologia Educacional* e *A Cultura Brasileira*, durante os anos 1940.

Mas, antes disso, entre 1934 e 1937, desenvolve uma série de conferências sobre o papel da universidade no qual não apenas é enfatizada sua função de formar as elites e de se responsabilizar pelos destinos político e cultural da nação (enquanto parte da estratégia política antes assinalada em sua política educacional) como também o seu discurso sobre o assunto se apropria da teoria da rebelião das massas de Ortega y Gasset, sendo legitimado em outras bases. A partir de então, em sua obra, essa fonte o auxiliará a fundamentar o seu discurso político-educacional, juntamente com a teoria sociológica de Durkheim e, com menor ênfase, a filosofia da educação de Dewey.

Por sua vez, esta última assume um papel determinante na elaboração de sua concepção de educação, juntamente com a teoria de Durkheim, e no desenvolvimento de uma teoria pedagógica concernente à nossa realidade sócio cultural, tal como se observa na coletânea *Na Batalha do Humanismo*. Contudo, essa elaboração não seria possível se não fosse a reflexão sobre a configuração dos saberes sobre a educação, explicitadas no livro *Sociologia Educacional*, e a compreensão sobre as particularidades de nossa cultura, pautadas em *A cultura brasileira*.

Vimos que, no livro *Sociologia Educacional*, Fernando de Azevedo apropria-se de Durkheim para reafirmar o papel da sociologia como definidora dos fins particulares da educação, porque capaz de compreender o ideal de homem a ser formado, necessário para viver numa sociedade determinada. Contudo, para além de Durkheim, ele define aí o papel da filosofia como uma atitude ou saber que, compreendendo os valores universais que envolvem a formação humana ao longo de toda a história e vislumbrando o fim desse percurso, projetivamente, é capaz de esboçar os fins universais a serem almejados pela humanidade, por intermédio da apropriação da cultura e de sua educação. Preserva em seu pensamento um traço transcendental, projetivo, na definição das finalidades da educação que, embora tenham a pretensão de universal, sirvam para justificar uma hierarquia democrática estabelecida pela hierarquia das capacidades, nos termos anteriormente enunciados: pelos quais as elites condutoras não fossem definidas pelas condições sócio-econômicas, mas por um mecanismo de seleção dessas capacidades, desde que garantida a oportunidade de que todos tenham acesso à cultura, dependendo apenas dos talentos individuais.

Essa base naturalista de sua filosofia está relacionada tanto à frequência com que essa hierarquização ocorre ao longo da história da humanidade quanto à preocupação com a banalização da cultura por intermédio de sua apropriação pelas massas, diagnosticadas por Ortega y Gasset – fonte da qual se apropria para legitimar seu discurso político educacional.

Além disso, ela está associada a uma associação da filosofia com as ciências que

concebe aquela como formuladora de uma visão geral a partir dos conhecimentos oferecidos por esta, oferecendo um sentido à educação ou uma filosofia da educação a ser incorporada pelos educadores, bastante próxima à idéia de programa de ação postulado por Dewey.

No entanto, tanto para Ortega y Gasset quanto para Dewey esse papel atribuído à filosofia corresponde a um projeto relativo a um contexto específico, e não a um projeto com pretensão universal, como esboça Azevedo, a não ser que se considere tal pretensão como uma forma de racionalização para o seu discurso político educacional e pedagógico, encontrando aí as bases de uma filosofia da educação eminentemente racional que se contraporá ao empirismo e ao irracionalismo, vigente em matéria de educação no Brasil. As referências a esse contexto específico ficam mais evidentes no livro *A cultura brasileira*, quando analisa o fenômeno da educação ou da transmissão da cultura em nosso país, de um lado, assinalando o papel político educacional desempenhado pelos pioneiros da educação nova, concebidos enquanto uma vanguarda que iria tirar a sociedade brasileira, por intermédio da reforma do ensino, do atraso e modernizá-la, precedendo as elites dirigentes que, posteriormente, seriam formadas nas universidades.

De outro, em função desse mesmo atraso e necessidade de modernização, levando em conta as singularidades de nossa cultura, concebe a educação não apenas como um mecanismo de transmissão da cultura e de socialização das novas gerações, como também um meio de mudar a mentalidade de nossa população, reformar a cultura e inovar a experiência social. Nesse sentido, justifica racionalmente a necessária educação das elites dirigentes em função de nosso atraso, como também, em razão da necessidade de nos modernizarmos, concebe a educação como um meio de reformar a sociedade e de reconstruir a nossa cultura. Assim, ganharia um certo sentido, dentro da lógica que estabelece e do contexto ao qual se refere, a apropriação de fontes teóricas tão diversas: como a teoria da circulação das elites de Ortega y Gasset para justificar as bases elitistas de sua política educacional e a filosofia da educação de Dewey para legitimar a teoria pedagógica, elaborada alguns anos depois, estabelecendo aí uma fundamentação filosófica para o seu discurso, juntamente com a associação a essas fontes da sociologia durkheimiana.

Essa formulação se tornará explícita em uma série de conferências pronunciadas entre 1944 e 1955, posteriormente aglutinadas e publicadas sob o título *Na Batalha do Humanismo*. Conforme mostrado neste trabalho, em uma dessas conferências Fernando de Azevedo assume literalmente a utilização dessas fontes e no que diz respeito à concepção de educação defendida por ele, argumenta pela tese de que num país como o nosso essa prática social não poderia ser entendida apenas como transmissão da cultura como queria Durkheim.

Azevedo ameniza os traços conservadores da sociologia educacional durkheimiana pela introdução de uma noção de reconstrução da experiência, advinda da filosofia da educação de Dewey, que faria com que se compreendesse a educação como portadora de uma tensão entre a socialização da cultura e a sua reconstrução, caracterizando esta última como o móvel para a reforma da mentalidade de nossa população e para o seu ingresso efetivo na modernidade.

Tal ingresso se daria pela aquisição de uma atitude científica e democrática por intermédio do ensino ativo e pela formação de habilidades necessárias à divisão do trabalho social exigida pela modernização social. Bastaria, para tanto, que o Estado se incumbisse em oferecer uma educação a todos, pública e gratuita, dentro desse espírito, assim como adotasse uma política educacional como aquela defendida pelo autor desde a segunda metade dos anos 1920.

Ainda nessas conferências, Fernando de Azevedo assume que tanto a sua teoria pedagógica quanto essa política da educação teriam por base uma concepção de humanismo moderno ou científico. Ele entende o humanismo como um antropologismo que procura aglutinar os conhecimentos advindos do estudo científico do fenômeno educativo e compreendê-lo em todas as suas dimensões, buscando sistematizá-los por intermédio da filosofia e oferecer um sentido um pouco mais preciso ao ensino desenvolvido nesse contexto, respeitando as demandas exigidas pela sociedade, os laços de solidariedade e de cooperação que a compreendem, assim como as demandas psicológicas, singulares, de cada indivíduo nessas relações.

Apropriando-se das fontes sociológicas e filosóficas anteriormente mencionadas, ele procura formular uma nova concepção de humanismo que, levando em conta a totalidade da existência do indivíduo nessa sociedade, mantenha do humanismo clássico a formação humana em sua integralidade, por intermédio da aquisição da cultura historicamente acumulada, mas que a supere, integrando a ela os avanços da ciência e da tecnologia, sem restringir-se a eles, e sim incorporando-os ao modo de ser necessária a esse momento histórico e a uma visão geral, ética, acerca de seu uso em benefício da humanidade.

Isso não significa abandonar o ideal de formação humana existente no discurso pedagógico, substituindo-o pela mera qualificação do profissional para o mercado de trabalho; mas ampliar esse ideal e tentar ajustá-lo às novas necessidades do desenvolvimento social e humano, por mais incompatível que sejam. Desse modo, Fernando de Azevedo procura reformular o movimento do humanismo clássico, elaborar uma concepção de humanismo científico inspirada em fontes sociológicas e filosóficas contemporâneas e criar uma idéia de

educação humana capaz de integrar a ciência e a tecnologia, a formação e a qualificação profissional.

A unidade de seu pensamento em torno dessa concepção de humanismo científico ocorre num contexto mundial posterior à Segunda Grande Guerra e num contexto imediato subsequente ao regime de exceção imposto pelo Estado Novo. No campo educacional, esses acontecimentos históricos suscitaram todo um debate, que ameniza o desprezo pelo humanismo ocorrido nos anos anteriores, trazendo-o novamente à cena, juntamente com o tema da democracia e do que seria uma educação democrática. Fernando de Azevedo é apenas um dos intelectuais que participa desse embate, que envolve perspectivas teóricas e ideologias distintas, mas não o único, mesmo entre aqueles que integraram o movimento de renovação educacional dos anos 1930.

Entre os principais interlocutores de Azevedo e daqueles que integram o movimento de renovação educacional, durante a segunda metade dos anos 1940 e meados dos anos 1950, não estão apenas os intelectuais católicos, que desde as décadas anteriores haviam sido os principais adversários e que a partir de então começam a rever o humanismo filosófico anteriormente defendido por intermédio das novas aproximações com a filosofia existencial sob o influxo do neotomismo.

Estão também educadores que se inspiram no historicismo de Dilthey, na fenomenologia e no existencialismo, empenhados em fundamentar filosoficamente o discurso político educacional e pedagógico numa idéia de educação integral, assim como aqueles que, ao se apropriarem do marxismo, postulam um sentido político para a formação humana, apostando na sensibilização dos educadores ante o fracasso do capitalismo, representado pela Segunda Guerra. Mas o que é interessante notar é que entre os integrantes desse movimento de renovação educacional, mesmo permanecendo num mesmo campo político ideológico, há divergências teóricas em torno de que concepção de humanismo deva fundamentar esse discurso político educacional e pedagógico.

Como visto, alguns desses educadores, como Coutinho, defendem uma idéia de educação integral, postulando uma concepção de humanismo que procura integrar as novas teorias pedagógicas ao sentimento cristão necessário à formação espiritual do homem, aproximando uma filosofia da educação de base naturalista com o neotomismo. Outros, como Anísio Teixeira abordam essa concepção de humanismo, como uma renovação do próprio humanismo, buscando integrar a ciência com a filosofia pragmática de Dewey, com o objetivo de promover o desenvolvimento da educação brasileira, sem incorrer no abandono desta técnico-funcionalidade do ensino.

Por sua vez, Fernando de Azevedo se apropria das fontes assinaladas para formular uma concepção de humanismo científico, que procura harmonizar filosofia e ciência, formação espiritual e qualificação profissional, mantendo-se firme a um ideal de formação cultural, por mais que isso implique num certo elitismo em termos políticos e educacionais, assim como na crença racional na educação como móvel da mudança e das reformas sociais. Estas são as proposições que o singularizam dentro de seu grupo e do pensamento dos intelectuais que participam do movimento de renovação educacional, num contexto específico, onde não apenas eles, mas intelectuais e educadores com formações e perspectivas teóricas divergentes, buscam um sentido antropológico e filosófico como base para a educação.

Eles ambicionam esboçar uma teoria que compreenda a totalidade do fenômeno educativo e do homem em suas múltiplas dimensões, conferindo-lhe um sentido ético e político, capaz de se contrapor à excessiva valorização da vida material, da ciência e da técnica enquanto fins em si mesmos, forjando uma outra concepção humanista para a educação. Todos eles, tentando fundamentá-las teoricamente e conferindo à sua concepção uma verdade como superior às outras, em disputa. Enfim, uma disputa que não deixa de ser movida pelo poder e consubstanciada em uma prática política, que ganha corpo em nossa sociedade, no mercado editorial e nos periódicos durante o período.

É nesse cenário que a concepção de humanismo científico defendida por Fernando de Azevedo possui seu significado e, ao mesmo tempo, as singularidades da filosofia da educação em que se baseia parece ter algum sentido.

Pelo exposto, não dá para afirmar que Fernando de Azevedo seria partidário de uma Concepção Humanista Moderna de filosofia da educação nem que pertence ao círculo técnico-funcional em educação, tal como postulado pela literatura sobre o assunto, ignorando a análise imanente de sua obra e do contexto para o qual foi produzida. Problematizando as análises anteriores sobre o assunto, esse trabalho procurou analisar o humanismo científico concebido por Fernando de Azevedo reconstituindo como ele aparece ao longo de sua obra e como ele é fundamentado, por meio de uma configuração dos saberes sobre a educação e da apropriação de fontes sociológicas e filosóficas contemporâneas.

Estabeleceu, com isso, uma via de análise alternativa nos trabalhos anteriores, procurando contribuir não apenas para uma melhor compreensão da concepção do humanismo desenvolvida por Fernando de Azevedo, como também para os estudos que pretendem compreender a constituição da filosofia da educação no Brasil, a partir das repercussões desse tema no âmbito da filosofia contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AZEVEDO, Fernando. de. *No tempo de Petrônio: ensaios sobre antiguidade latina*. São Paulo: Irmãos Mariano, 1923.
- _____. *Jardins de Salustio: à margem da vida e dos livros*. . São Paulo: Melhoramentos, 1924.
- _____. *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. O Manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1932.
- _____. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.
- _____. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, t.1,v. 8. 1958 a.
- _____. *Novos caminhos e novos fins*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958b.
- _____. *Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 3-24, abr./jun. 1959.
- _____. *O inquérito de 1926*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- _____. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.
- _____. *Fernando de Azevedo e a renovação da educação brasileira: discursos proferidos por ocasião da entrega do “Prêmio de Educação Visconde de Porto Seguro”*. São Paulo: Fundação Visconde de Porto Seguro: Instituição Nacional de Educação, 1964.
- _____. *Princípios de sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- _____. *Na batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966. v. 15.
- _____. *História de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

- BRICCIO, Filho. *Arquivos de Fernando de Azevedo: reforma da instrução pública no Distrito Federal (Rio de Janeiro) 1927-1933*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, 2000. CD.
- CALMOM, Pedro. *José Ortega y Gasset e o racio-vitalismo*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- CAPELATO, M. H. *Os arautos do liberalismo: imprensa paulista (1920-1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARDOSO, Irene. R. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984.
- CARVALHO, **Marta Maria. Chagas**. As fontes d'a cultura brasileira. *Revista Horizontes*. Bragança Paulista, v. 14. p, 46-50, 1996.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação de classes sociais no manifesto de 32: perguntas sem respostas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1-2, jan.- dez. 1994
- COUTINHO, Afrânio. O homem moderno e o humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.2, p.16-27, 1956.
- CUNHA, Marcus. Vinícius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos 30. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.. 96, p. 5-12, maio 1996
- _____.A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 77-91, dez. 1999
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1980.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos 1978.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*: 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- _____. *Da divisão do trabalho social: as regras e métodos sociológico: o suicídio: as formas elementares da vida religiosa*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- GASSET, Ortega. José. y. *Missión de La Universidad: y otros ensayos afines*. 4. ed. Madrid: Revista do Ocidente, 1965.
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- MENDES, Durmeval. Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-504, 1987
- MICELI, Sergio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

- _____. *Intelectuais a brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MONARCHA, Carlos. *História da educação brasileira*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1989.
- MORA, José Fernando. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 1994. t. 2.
- MOREIRA, José Roberto. O humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 3, p.45-101, 1960.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.
- PAGNI, Pedro Ângelo. *Fernando de Azevedo, educador do corpo (1916-1933)*. 1994. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.
- PAGNI, Pedro Ângelo. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Educação Unijuí, 2000. (Coleção fronteiras da educação).
- _____. *A revisão do iluminismo e do humanismo pedagógico pelas teorias educacionais de Durkheim e Dewey no Brasil: notas de aula*. Marília: 2002.
- PÉCAULT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- PENNA, Luiza. Maria. *Fernando de Azevedo, educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo, a educação como desafio. *Revista Brasileira*, São Paulo, 1985. Prêmio grandes educadores brasileiros. Monografias premiadas
- _____. A reforma da educação pública no distrito federal, 1927-1930. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1/2, p. 107-131, jan./dez. 1994.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Fernando de Azevedo: o sociólogo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 37, p. 53-69, 1994
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. Trigueiro. *Filosofia da educação brasileira*. São Paulo. Civilização Brasileira, 1983.
- TEIXEIRA, Anísio. Ciência e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 3, p. 31-43, 1960.
- TOLEDO, Maria. Rita Almeida de. *As fontes da cultura brasileira in Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

TOTTI, Marcelo Augusto. *Raízes teóricas do pensamento educacional de Fernando de Azevedo: um estudo sobre sociologia educacional*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista de Araraquara, 2003.

VENÂNCIO, Filho Alberto. Fernando de Azevedo: um humanista na educação. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 20, p.30-51, 1994.

VIEIRA, Eduardo. Historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. *Revista Perspectiva*, n. 20, p. 31-51, 1994

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Fernando. de. *A educação e seus problemas*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952. tomo 2.

_____. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. São Paulo: Melhoramentos, 1958. v.15.

_____. *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

_____. *Figuras de meu convívio: retratos de família e de mestres e educadores*. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades. 1973

_____. Homem, quem és, o que és? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 37, p. 201-212, 1994.

BONTEMPI, Junior Bruno.; TOLEDO, M. R. A. de. Historiografia da educação brasileira: no rastro das fontes secundárias. *Revista Perspectiva*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 9-30, 1994.

CALDEIRA, Jorge et al. *Viagem pela história do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. O despertar da ciência no Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 abr.1994.

_____. Depoimento. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, p. 137-183, 1994,

_____. Um reformador. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, p.11-17, 1994,

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

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p.29-35, nov.1989.

_____. História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras: historiografia da educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n 26, p. 5-13, dez 1997.

_____. *Escola, memória, historiografia, a produção do vazio: historiografia da educação. São Paulo: Perspectiva: 1999.*

_____. et al. *Educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

CUNHA, Marcos Vinicius da. *A educação dos educadores da escola nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CUNHA, Luis. Antonio. *Comunidade e sociedade no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1975.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DIMAS, Antonio. Os primeiros leitores de “A cultura brasileira”. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 37, p.19-33, 1994.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Sociologia, pragmatismo e filosofia*. Porto: Rés, [19--?].

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

FERNANDES, Florestan. Fernando de Azevedo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, p. 184-198, 1994.

FREDERICK, Eduardo. *História da educação moderna: teoria, organização e praticas educacionais*. Rio de Janeiro: O Globo, 1962.

GASSET, José. Ortega y. *A rebelião das massas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano, 1997.

LEMME, Paschoal. Fernando de Azevedo. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 20, p.199, 1994

MARX, Lollia Azevedo de. *Fernando de Azevedo, meu pai*. Entrevista concedida a Nelson Piletti. São Paulo, 1985.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A sistematização da política educacional dos liberais reformadores: o inquérito de 1926. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 20, p.81-106, 1994.

PAGNI, Pedro Ângelo. *Fernando de Azevedo, educador do corpo (1916-1933)*. 1994. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo, da educação física às ciências sociais. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 37, p. 81-98, 1994.

PRADO, Junior Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, [19--?].

RATO, Catherine Carrieres. *Fernando de Azevedo: sua contribuição, à educação brasileira*. 1980. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

REALE, Miguel. Fernando de Azevedo, um sociólogo na encruzilhada. In_____. *Figuras da inteligência brasileira*. Fortaleza: Tempos Brasileiros & UFC, 1984.

ROMANELLI, Otaiza de. *História da educação no Brasil*. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SODRÈ, W. Nelson. *História da burguesia brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

VIDAL. Diana Gonçalves. Cinema, laboratórios, ciências, física e escola normal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 24-28, 1994

_____. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 37, p. 35-51, 1994

_____. *Na Batalha da educação: Correspondências entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.