

Educação e mudança social em Fernando de Azevedo

Maria José de Rezende

Universidade Estadual de Londrina. Rua Pio XII, 335, apto. 1104, 86020-914, Londrina, Paraná, Brasil. e-mail: wld@tdkom.net

RESUMO. A industrialização, de modo geral, teria possibilitado no mundo todo, segundo Fernando de Azevedo, o florescimento de sociedades pautadas nos ideais de liberdade, de igualdade e de cooperação. Ele indagava se era possível criar no Brasil uma civilização urbano-industrial que potencializasse a emergência e a sedimentação daqueles princípios. Em um país em que a tradição política e cultural tendia a emperrar o desenvolvimento daqueles valores, não se devia supor que a modernização econômica, por si mesma, traria no seu bojo um novo padrão de organização social. A elaboração de uma política educacional voltada para a valorização da escola pública e universal teria, para ele, papel essencial no processo de evolução social à medida que somente ela poderia ser, de fato, o fermento da transformação democrática da sociedade brasileira.

Palavras-chave: educação, democracia, mudança social, sociedade urbano-industrial.

ABSTRACT. *Education and social change in Fernando de Azevedo.* The industrialization, in general terms, would have enabled worldwide the flourishing of societies based on the ideals of freedom, equality and cooperation, according to *Fernando de Azevedo*. He wondered if it was possible to create in Brazil a urban industrial civilization to strengthen the emergence and substantiation of those principles. In a country in which the political and cultural traditions tended to prevent those values' growth, one should not suppose that the own economical modernization would bring along a new pattern of social organization. The organization of an educational policy concerned with the public and universal school valorization would play, according to him, an essential role in this process of social evolution, to the extent that it could effectively be the cause of the Brazilian society democratic transformation.

Key words: education, democracy, social change, urban industrial society.

Introdução

Quais princípios orientavam a prática social e política dos setores preponderantes - incluindo os intelectuais - no processo de construção da educação pública no país? A resposta a essa questão elucidaria, segundo Fernando de Azevedo (1894-1974), se o Brasil estava ou não caminhando em direção à democracia. Esse era o eixo central de suas reflexões (Azevedo, 1958a, b, c; 1996) que partiam do pressuposto de que vigia no país uma tradição calcada na indiferença em relação aos caminhos tanto da escola pública quanto das instituições políticas em geral¹.

Em seu entendimento não haveria mudança rumo a uma educação pública e universal, se os princípios e as ações para construí-la fossem

circunscritos somente ao Estado e aos governos (federal, estadual e municipal). Uma política educacional que promovesse a evolução da nação somente teria êxito se atingisse, além dos diversos segmentos sociais, também os professores, os dirigentes escolares, os pais de alunos e, principalmente, os próprios alunos. Os princípios democratizantes deveriam, então, recortar vertical e horizontalmente todas as classes (Azevedo, 1962), todas as instâncias de decisões, todas as esferas da vida social, as públicas e as privadas. Tudo isso a um só tempo, de modo a possibilitar a construção de um novo homem.

O pressuposto é um ponto de vista democrático, segundo o qual tudo deve convergir para atenuar a distância entre as camadas dominantes e as dominadas, possibilitando ao maior número o acesso ao nível das elites que orientam a sociedade e cuja formação não deve depender de qualquer privilégio. (...) Fernando de Azevedo verifica a tendência negativa de aumentar a distância entre as classes e assim impedir a educação democrática. A solução lhe parece residir

¹ Este artigo é parte de uma pesquisa maior sobre os aspectos múltiplos da mudança no pensamento social brasileiro. Dentre os pensadores estudados estão: Sílvio Romero, Alberto Torres, Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Manoel Bomfim, Fernando de Azevedo, Josué de Castro e Gilberto Freyre.

numa filosofia adequada, numa legislação unificadora e na criação de canais verticais de comunicação (Candido, 1994: 14-5).

A simultaneidade de ações modificadoras dos homens e das instituições somente seria possível se os princípios de defesa do interesse coletivo, público e nacional se impusessem como uma marca indelével. Construir um país moderno significava construir uma economia, uma política, uma educação e uma cultura modernas. Assim, para ele, a inquietação de nosso tempo seria vencer a indiferença que graçava entre os diversos estratos sociais em relação ao parasitismo político, à falta de rumos para a educação pública e para as instituições políticas de modo geral, as quais se encontravam dominadas por um sentimento conservador e por uma rotina parasitária, por excelência.

Os princípios democráticos pautados na sedimentação não de interesses pessoais mas sim de interesses nacionais deveriam, então, orientar a ação política difusora de um espírito novo e de um entusiasmo empreendedor (Azevedo, 1958a: 16). Somente dessa forma seria possível construir uma “*práxis educativa capaz de produzir no educando, o nacional e, no interior das instituições escolares, o espírito nacionalizante*” (Vidal, 1994: 35). Os objetivos pedagógicos e sociais do sistema escolar eram colocados, por ele, como imbricados num mesmo processo de construção de uma sociedade renovada no país.

Teria sido, segundo ele, a partir da primeira guerra mundial que o país dera seus primeiros passos rumo à construção de uma educação pública extensiva a um número maior de indivíduos. Isso não se efetivou repentinamente, mas começava a se colocar de modo mais incisivo no horizonte de alguns intelectuais que ocupavam cargos políticos de grande relevância na área educacional, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira². Por que esse processo ganhou maior efetividade naquele momento, ou seja, precisamente na década de 20 do século XX?

Fernando de Azevedo argumentava, em *A cultura brasileira*, que teria ocorrido, a partir de então, uma mudança no ambiente social - em vista da expansão da industrialização e da urbanização (Azevedo, 1996:

633) - que propiciou a emergência de conferências nacionais de educação, de planos de reformas educacionais e de novas correntes pedagógicas. Mas a tradição conservadora e parasitária da política brasileira (Azevedo, 1958d) resistia ao novo ambiente social e às novas idéias, o que levava as elites governantes a produzir contra-reformas que puxavam o país continuamente para o passado (Azevedo, 1996: 634).

Na obra *Novos caminhos e novos fins*, ele afirmava que nos primeiros sete anos da década de 20 as reformas educacionais tinham sido superficiais e,

não procediam geralmente se não por inserções arbitrárias de novos padrões ou padrões de técnicas no sistema tradicional do ensino, isto é, por meio de inovações, acréscimos, substituições que se distribuam, sem elementos de coesão, sobrepondo-se na legislação escolar, em camadas correspondentes a períodos distintos e a orientações diferentes” (Azevedo, 1958a: 16).

A indefinição de princípios pedagógicos e políticos que fossem capazes de alinhar o sistema escolar e o sistema social de modo orgânico era o principal problema das reformas educacionais ensaiadas até 1927.

Partir do pressuposto de que a “escola, como instituição social que é, varia em função das formas sociais, isto é, segundo o grau de desenvolvimento, as necessidades e as exigências de cada sociedade” (Azevedo, 1958a: 17) era para Fernando de Azevedo a base do princípio de que a escola pública e universal tem de operar a transformação da vida social em todos os seus aspectos.

E o que isso significava exatamente? Partindo da noção de evolução social nos moldes de Spencer³, que supunha existir um processo de diferenciação - noção que também influenciou Durkheim na obra *A divisão do trabalho social* (1984) - contínuo embutido no progresso industrial, urbano e científico (Spencer, 1961; 1968; 1972), Fernando de Azevedo mostrava-se inteiramente “crédulo no progresso social pela educação” (Bomeny, 1999: 233) e pela ciência nos moldes pragmáticos defendidos por Dewey, que considerava aquela última uma garantia de que a humanidade não estaria mais suscetível a decadências irreversíveis, uma vez que o homem tinha em suas mãos um instrumento essencial de progresso (Dewey, 1929; Azevedo, 1956; 1994).

Porém, é preciso ter em mente que Fernando de Azevedo pensava a educação “como parte orgânica da sociedade e da cultura⁴, capaz de servir de ponto

² Manuel Lourenço Filho (1897-1970) foi diretor de ensino no Ceará no início da década de 20 do século passado, da instrução pública em São Paulo, entre 1930-1931, do Instituto de Educação no Rio de Janeiro de 1932 a 1935, da Escola de Educação do DF, em 1935, e do Instituto de Estudos Pedagógicos, em 1938. Anísio Teixeira (1900-1971): foi inspetor de ensino na Bahia, na década de 1920, subscreveu, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo. Foi também secretário de Educação e saúde da Bahia entre 1947 a 1951, Conselheiro de ensino superior da Unesco, criador da Escola Parque na Bahia etc.

³ Sobre a noção de evolução em Herbert Spencer ver: (Timasheff, 1965; Goldthorpe, 1971; Levine, 1997; Sztompka, 1998).

⁴ “Os sociólogos franceses, desde Durkheim, comenta M. Mauss, ‘consideram em conjunto todos os fenômenos sociais e já não

de apoio para interpretá-las de maneira mais profunda. Este ponto de vista era original e radicava numa concepção, não pedagógica, mas sociológica, certamente inspirada na origem pela obra de Émile Durkheim" (Candido, 1994: 13). Desse último é que ele extraía a tese de que a educação deveria promover uma socialização capaz de sobrepor a natureza social à natureza individual (Azevedo, 1958a: 17). A criação do homem nacional, cujos interesses coletivos deveriam estar acima dos interesses particulares, constituía o eixo central do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵, de 1932, do qual Fernando de Azevedo foi redator.

Igualdade, solidariedade e cooperação: princípios norteadores da educação nova

A escola deveria nortear-se, segundo Fernando de Azevedo, pelos princípios de liberdade, de igualdade e de cooperação, os quais ganharam contornos nítidos na sociedade industrial moderna. Seguindo as teses de Durkheim (1984) acerca da evolução social baseada na industrialização produtora de uma divisão do trabalho fundada na "complementariedade, cooperação e caráter mutuamente indispensável de funções e ocupações altamente diversificadas" (Sztompka, 1998: 187), ele argumentava que a reforma proposta no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (In Penna, 1987, p.183-201), de 1932, pretendia implementar no Brasil as condições para o florescimento de uma civilização urbano-industrial que possibilitasse o aprimoramento daqueles três princípios embaixadores da diferenciação progressiva (Azevedo, 1956: 71).

A educação nova é uma obra de cooperação social, que atrai, solicita e congrega para um fim comum todas as forças e instituições sociais, como a escola e a família, pais e professores, que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes senão opostos (Azevedo, 1958: 18).

A constituição de um processo de cooperação deveria, então, atingir todas as relações sociais. A interpenetração da escola e da sociedade permitiria modificar socialmente todos os indivíduos, todos os grupos, todas as camadas sociais, até mesmo e principalmente a elite. Ele insistia que criar uma outra forma de ser e de agir nas classes populares era

podem mesmo conceber essas divisões. Para a Sociologia, esta diáde - homem e cultura - não é senão uma outra maneira de descrever o *homo duplex*, o ser social e o ser psico-fisiológico que é o homem. E toda abstração que dividisse o ser social e o ser humano seria perigosa. O homem não é concebível sem a sua cultura, ou não é um homem" (Azevedo, 1996, P.30). Ver: (Durkheim e Mauss, 1913; Durkheim, 1996).

⁵ Maria Luiza Penna publicou em seu livro *Fernando de Azevedo: educação e transformação* este manifesto na íntegra (Penna, 1987: 183-201).

essencial, mas não bastava. Era preciso modificar a todos, indistintamente. Desenvolver em todos os grupos o interesse coletivo, a cooperação e a preocupação com a realização de uma sociedade, de fato, democrática.

E como a reforma denominada educação nova poderia realizar o rompimento das barreiras de um conhecimento segregacionista, antidemocrático e voltado para os interesses puramente individuais e/ou grupais? Ela obtinha tal êxito na medida em que a

interpenetração da escola e da sociedade multiplicaram os pontos de aplicação das forças educativas, proporcionando à escola um instrumento de ação contínua, intensa e penetrante sobre todas as camadas e instituições sociais (Azevedo, 1958a: 18).

Tal resultado era possível porque se rompia com as tendências puramente intelectualistas vigentes nos métodos educacionais e, assim, eram implementadas novas formas de ensinar capazes de suscitar desde os primeiros anos o espírito da descoberta científica, que tendia a levar o aluno ao conhecimento da realidade objetiva na qual ele estava inserido como produtor e transformador da vida social.

A reforma chamada educação nova objetivava, assim, não somente formar o trabalhador, mas também um homem múltiplo que se interessasse pelo desenvolvimento da criatividade artística e estética, da curiosidade científica, do interesse coletivo, dos princípios de liberdade, de igualdade e de cooperação das instituições políticas e educacionais, do respeito pela personalidade da criança e da ciência técnica e humanística. Tudo isso propiciaria o crescimento do indivíduo como pessoa e como um ser social. Esse seu raciocínio estava baseado nos escritos de John Dewey, que fazia

da capacidade de aceitação do ponto de vista social uma parte integrante do eu socialmente constituído. A capacidade para empreender a reconstrução de ideais em um quadro de referência social é o resultado de programas educacionais e o ingrediente indispensável de uma democracia bem-sucedida (Levine, 1997: 233).

As instituições escolares teriam de desenvolver, essa era a proposta da reforma idealizada pelos pioneiros da educação nova, em suas próprias formas de organização pedagógica e administrativa, uma plena convicção de que todo trabalho deveria ser realizado visando a formar em todos os envolvidos no processo escolar (alunos, professores, pais, administradores e governantes) interesses de caráter social, coletivo e nacional⁶.

⁶ Lourenço Filho afirmava que Escola Nova não queria dizer somente "um tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino". Seu início deu-se na Europa e nos EUA no final do século XIX, por causa da preocupação com as

O país carecia de desenvolvimento de uma política educacional que se mostrasse, de fato, preocupada com a escola pública. Isso incitaria o florescimento de interesses comuns que deveriam ser convergentes no sentido de

acordar e cultivar a consciência da necessidade de colaborar com o poder público na obra da educação popular, que, não só pela sua extensão como pela amplitude dos horizontes pedagógicos, que lhe rasgou a reforma, exige a contribuição moral e material de todos os elementos e instituições sociais (Azevedo, 1958a: 70).

Não haveria, segundo ele, reforma educacional possível se não houvesse o envolvimento de toda a sociedade. Todas as tentativas de mudanças realizadas a partir da república tinham tido efeitos superficiais pelo fato de serem reformas que não conseguiam mobilizar indivíduos, grupos e instituições a seu favor. A reforma gestada ao longo da década de 20⁷ e efetivada na década seguinte, diferentemente das anteriores, tentava superar essa dificuldade de interpenetração entre a escola e a sociedade⁸.

Uma educação inovadora e transformadora da vida humana, em todos os seus aspectos, seria capaz, segundo o ideário da escola nova, de mediar o choque que havia entre um Brasil arcaico, que deveria esvair-se mediante a força da industrialização e da urbanização, e o país moderno que surgiria em razão desses dois últimos processos e imporia novos fins sociais a todas as instituições e a todos os indivíduos.

A era escolanovista no Brasil pode ser demarcada, então, como a era em que (...) duas ordens de preocupações estiveram vigentes: inserir o indivíduo no contexto de uma sociedade moderna e, ao mesmo tempo, respeitar as particularidades do ser individual. De um lado, uma concepção em que prevalece a idéia de funcionalidade, na qual a escola é ordenada como simulacro da fábrica. De outro, as imagens de uma sociedade em construção permanente e de uma escola regida pela experiência democrática e pelo ideal de liberdade. O término dessa era pode ser localizado no final dos anos cinqüenta, início dos anos sessenta, quando o

ideário pedagógico abandona a possibilidade de conciliar esses dois pólos e elege a planificação educacional como seu princípio maior (Cunha, on line, 2001: 01).

Em *Novos caminhos e novos fins*, Fernando de Azevedo argumenta que a reforma educacional, que tomou corpo no final da década de 20 do século passado e prosseguiu de modo mais incisivo na década seguinte, forneceu uma espécie de lastro para as novas gerações enfrentarem as mudanças sociais que tomavam fôlego, naquele momento, no mundo e na sociedade brasileira. Havia um processo em modificação que exigia o enquadramento da escola no novo sistema social. A dinamicidade da educação em termos de criatividade e de disciplina obedecia à lógica industrial em andamento. Tanto que, para ele, a escola deveria preparar o indivíduo para ações orientadas pelo espírito de iniciativa, pela consciência da necessidade de esforço, pelo gosto, pelo hábito e técnica do trabalho e pelo sentimento de cooperação (Azevedo, 1958a: 72).

A sociedade que se industrializava precisava tornar-se democrática; portanto, a escola deveria ensinar aos alunos que suas ações deveriam também estar orientadas no respeito à personalidade do outro. A universalidade do ensino - no processo educacional, o ponto de partida de todos os indivíduos, independentemente da classe social, deveria ser o mesmo, ou seja, deveria haver uma base comum, universal, pela qual todos passariam - objetivava desenvolver nos diversos membros da sociedade, indistintamente, uma personalidade democrática. Fernando de Azevedo esclarece que a proposta da educação nova era eliminar o caráter segregacionista da formação escolar no Brasil. A escola pública tinha de promover o encontro entre pessoas de meios diversos. Somente assim, "os alunos dos meios diversos (...) tornados adultos estarão em condições de uma compreensão e estima recíproca para a realização da unidade nacional" (Azevedo, 1958a: 73).

Se os diversos setores preponderantes cultivavam um espírito de desrespeito aos demais segmentos sociais, isso se devia à inexistência de uma vida coletiva capaz de demover o da situação. O sentimento de comunidade deveria orientar, portanto, a relação entre ensino e o aprendizado, para que a cooperação se instaurasse como central na vivência entre os alunos oriundos de meios sociais variados. Nessa educação inicial única e obrigatória para todos, os alunos se conscientizariam de que era necessário importar-se uns com os outros. Dessa postura nasceria a cooperação e a contribuição pessoal de todos com a construção da nação brasileira.

necessidades educacionais da criança. Necessidades que foram a base das propostas reformuladoras das "funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudança da vida social" (Lourenço Filho, 1974: 17).

⁷ Marcus Vinícius Cunha, estudioso do movimento denominado Escola Nova no Brasil, afirma que a década de 1920 teria sido o nascedouro de um novo ideário escolar. "Fatos marcantes nesse processo foram a criação da Associação Brasileira de Educação de 1924 e a dissidência ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, que cindiu o pensamento renovador em dois agrupamentos, os liberais e os católicos. O primeiro grupo, integrado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, publicou em 1932 o documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que se encontram as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo" (Cunha, 1995; Cunha, on line, 2001: 1).

⁸ Sobre essas reformas vide: (Piletti, 1982; 1985).

“A classe (sala de aula) é uma colméia social, vibrátil e laboriosa, para a qual todos têm o dever de trabalhar, com esse sentimento de solidariedade que resulta da responsabilidade de cada um em relação aos companheiros” (Azevedo, 1958a: 75). Seria esse o fermento que estaria na base do processo de implementação de uma sociedade moderna e democrática no Brasil.

O ambiente social e político da reforma intitulada escola nova

Fernando de Azevedo demonstra, no capítulo intitulado *A renovação e unificação do sistema educacional*, do livro *A cultura brasileira*, que a tentativa de dar à educação uma direção social foi plena de polêmicas, contestações e desacordos por parte de políticos e de intelectuais. Mas, esse ambiente que se instalara com a revolução de 1930 mostrava-se propício para a implementação de uma educação de base democrática e, portanto, valorizadora da existência social e da pessoa humana.

Havia, segundo ele, um ambiente social e político que se renovava graças a uma maior mobilidade de indivíduos e de idéias, a qual fora resultado de uma mudança no cenário econômico, a partir da industrialização e da urbanização crescentes. Também a reforma educacional de 1928, no Rio de Janeiro, introduzia novas inquietações nos intelectuais, nos educadores e nos políticos sobre os rumos que o país vinha seguindo nessa área. Abria-se a possibilidade de pensar o país sob uma outra perspectiva, uma vez que estava em curso uma reforma - a do Distrito Federal - que produzia frutos, de fato, renovadores.

A maior complexidade das relações sociais, a partir da industrialização e da urbanização, possibilitou uma redefinição do padrão de organização social e do padrão cultural, o que levou a uma maior “efervescência de idéias” (Azevedo, 1996: 654). As possibilidades de alavancar uma ação educacional, nos moldes propostos por Dewey (1859-1952), ganhavam assim nítidos contornos. O filósofo americano levantava, segundo Anísio Teixeira, o problema essencial de nossa época ao

conceber a democracia como uma fé humanística, compreendendo um programa de educação, de ciência, de arte, de moral (...), tanto quanto de indústria, de economia e de política, para assegurar o despertar, o amadurecer, o florescer e o frutificar de todas as potencialidades da natureza humana (Teixeira, 1970: 6).

Fernando de Azevedo destacava que defender o caráter universal da educação era, naquele momento, algo muito polêmico. A idéia de que deveria haver uma formação mínima comum a todos,

indistintamente, rasgava como uma quilha a realidade social brasileira, à medida que esta se constituiu baseada na concepção de que a educação deveria ser um privilégio das camadas mais abastadas, ou ainda uma forma de adornar os indivíduos com um conhecimento abstrato e vago. A universalidade, somada à insistência na implementação de uma educação com fins práticos e, portanto, voltados para a intervenção na vida social, causava grande espanto na maior parte dos setores preponderantes.

A política de educação proposta pelos escolanovistas fundava-se na necessidade, apontada por Dewey, de colocar a educação e suas vantagens “ao alcance de todos” e também satisfazer, dizia Fernando de Azevedo,

à imensa variedade das exigências sociais e das necessidades e aptidões individuais, ou, para empregar as palavras (de Dewey), ‘o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser’ (Azevedo, 1996: 652).

Simpatizante da revolução de 1930, Fernando de Azevedo considerava que esta havia criado um ambiente social e político favorável à emergência de um movimento integrado indicador da necessidade de recriar a educação sob todos os seus aspectos. Essa renovação deveria abranger desde a relação entre ensino e aprendizado e a criação de materiais alternativos de ensino (cinema, por exemplo) até a implementação de novas formas de administração escolar.

Do ponto de vista da política governamental, ele acreditava que tanto a criação do Ministério da Educação e Saúde quanto a nomeação de Francisco Campos para o mesmo teria facilitado a emergência de propostas inovadoras na área educacional, porquanto esta última “entrava, assim, no primeiro plano das preocupações políticas” (Azevedo, 1996: 657). A posição do governo de rejeitar o ensino religioso nas escolas públicas teria aberto, afirma ele, um veio de debates por onde fluíram amplas reflexões sobre a educação em geral.

A IV Conferência Nacional de Educação, que ocorreu entre 13 e 20 de dezembro de 1931, revelou a profundidade dos embates entre a corrente laica e a corrente católica. Nesse encontro, um grupo de intelectuais considerou necessário redigir e entregar ao governo um documento que expusesse as diretrizes de uma reforma educacional baseada em novos ideais pedagógicos e sociais. Esta visaria a contribuir para a constituição de uma civilização urbano-industrial no país, a qual, por sua vez,

tenderia a realizar os ideais de liberdade, de igualdade e de cooperação. A crença na indústria e na ciência, nos moldes de Spencer, de Durkheim e de Dewey, ganhava assim seus contornos mais evidentes, visto que a reforma depositava nelas todas as expectativas quanto à recriação do padrão de organização social, econômico, político e cultural brasileiro.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* revelava uma preocupação com os descaminhos de uma sociedade que se modernizava na área econômica e que apresentava dificuldades para implementar mudanças nas áreas políticas e culturais. Essa discussão travada intensamente pelos intelectuais na década de 1920 e 1930 (Holanda, 1987; Delorenzo e Costa, 1997) aparecia com força expressiva nos autores escolanovistas que se cindiram também em dois grupos distintos a partir da V Conferência Nacional de Educação, que ocorreu em Niterói, em dezembro de 1932.

Fernando de Azevedo via a cisão que ocorreu entre os escolanovistas como algo engrandecedor das reflexões em torno da política pedagógica. O clima era de renovação e de progresso. As reações conservadoras assumiam feições cada vez mais definidas e voltadas para conter o movimento denominado educação nova. Não tardou a emergir uma intensa propaganda de que estava em curso no país um projeto perigoso para a nação.

Planejar uma educação impulsionadora de um modo de ser e de agir urbano-industrial seria possível na medida em que a política individualista fosse combatida, os laços de solidariedade nacional fossem fortalecidos, os ideais democráticos de nossos antepassados (nos moldes colocados por Freyre, 1961; 1994) fossem mantidos e a adaptação da educação à vida se fizesse constante. A laicização, a nacionalização, a profissionalização e a obrigatoriedade do ensino, bem como uma reorganização da escola visando a atender as especificidades rurais e urbanas eram apontadas como os investimentos essenciais no sentido de construir no país uma outra civilização (Azevedo, 1996: 660).

As investidas conservadoras caminhavam como um relâmpago, maculando e destruindo a possibilidade de generalização da aplicação das mudanças educacionais pelo país afora. Apesar de vigorar um ambiente de crescente hostilidade à expansão de uma política educacional que, de fato, contribuíse para a criação de uma civilização urbano-industrial no Brasil, os proponentes da educação nova continuaram insistindo, ao longo da década de 30, na implementação de medidas

transformadoras (Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, A. F. Almeida Júnior em São Paulo, Moreira de Souza no Ceará e Aníbal de Bruno em Pernambuco, por exemplo).

As mudanças no ensino superior eram, segundo Azevedo, as mais difíceis, visto que

a camada intelectual, recrutada através de mais de um século nas escolas profissionais (direito, medicina, e engenharia), e que desfrutava, numa sociedade estática, o monopólio na formação tanto das elites como da concepção de cultura, apresentava um pensamento escolástico, isto é, acadêmico e sem vida, que se opunha, pela indiferença ou pela hostilidade, às transformações profundas do sistema de cultura e do ensino superior no país (Azevedo, 1996: 669).

O clima de recusa por parte de setores das elites intelectuais e políticas dificultou, porém, não estagnou inteiramente a campanha pela renovação pedagógica e cultural. Fernando de Azevedo demonstrava nas obras *A cultura brasileira, Novos caminhos e novos fins* e *A educação e seus problemas* que todo intento de transformação da educação no Brasil devia ser, de fato, obstinada, uma vez que os empecilhos, as recusas, as propagandas contrárias eram estorcedores. Ele afirmava que era na arena das instituições políticas e na das instituições sociais que essa batalha tinha de ser cotidianamente travada. Ao seu ver, se a Constituição de 1934 trazia no seu bojo orientações básicas dos escolanovistas era porque alguns intelectuais bateram-se incansavelmente para introduzir algumas mudanças educacionais no interior daquela carta.

As conquistas constitucionais daquele momento evidenciavam que os renovadores iam, assim, galgando alguns degraus em seus objetivos de mudar o país mediante a transformação da educação.

Além da instituição de uma política nacional, capaz de estabelecer a unidade de fins e de diretrizes na variedade dos sistemas escolares, e dos princípios que consagrou, de 'racionalização' ou de 'organização dos sistemas educacionais, em bases científicas, de estudos, inquéritos e dados objetivos, estabeleceu ainda a Carta Constitucional os fins democráticos da política escolar do país, reconhecendo na educação 'um direito de todos' (Azevedo, 1996: 674).

A Constituição de 1937 teria dado, a seu ver, continuidade a esse processo de incorporação de alguns princípios democráticos defendidos pela escola nova. As mudanças no ensino secundário teriam operado uma maior equalização entre os gêneros, o que era constatado pelo fato de as mulheres passarem a ser parcelas crescentes nesse nível escolar. Outra conquista teria sido, segundo Fernando de Azevedo, a promulgação de lei que incumbia o Estado de promover o ensino profissionalizante e técnico. Isso ia ao encontro,

segundo ele, do objetivo de ajustar a escola às mudanças econômicas que estavam operando-se naquele momento com a industrialização.

As décadas de 30 e 40 do século passado representaram um amplo movimento de expansão cultural do país. A emergência de editoras, de jornais, de revistas, de rádios, de cinemas, etc., bem como a expansão de bibliotecas, modificavam significativamente o ambiente social, político e cultural brasileiro. Os hábitos e as mentalidades ganharam contornos diferenciados pela confluência dos investimentos em uma política educacional nova em algumas partes do país, e pelo desenvolvimento de atividades enaltecidas de uma cultura que se urbanizava continuamente.

A popularização de bens culturais e a universalização da educação eram vistas como fatores de democratização do país por Fernando de Azevedo. A existência de um culto aos livros, às bibliotecas, à filosofia e à literatura combinada com um ensino elitista teria levado a uma cultura humanística expressivamente aristocrática no país. A escola pública e universal teria, então, de trabalhar no sentido de combinar humanismo, técnica e profissionalização. Somente isso possibilitaria romper com um conhecimento meramente abstrato e incapaz de intervir na reconstrução da própria vida social.

A formação de uma mentalidade democrática dependia, assim, da eliminação da ojeriza aos ofícios e às profissões industriais. O desprezo por todas as atividades que não se enquadravam nos ofícios de bacharéis tinha suas raízes na escravidão que tratava todo tipo de trabalho manual como degradante para a pessoa que o realizava. A educação técnico-profissionalizante teria de atuar de maneira a engendrar, não só no trabalhador, mas também nos intelectuais, nos industriais e nos dirigentes, a valorização de todas as atividades mecânicas.

Podemos considerar, pois, como democrática aquela educação que, fundada no princípio da liberdade e do respeito ao valor e à dignidade da pessoa humana, favorece expansão e a expressão da personalidade a todos, sem distinção de raças, classes ou crenças, comporta um sistema de garantias para a livre escolha, pelo cidadão, entre idéias, crenças e opiniões, como entre carreiras e atividades técnicas e profissionais (Azevedo, 1958c: 166).

Esse tipo de mudança de mentalidade era, segundo ele, essencial para a realização de uma sociedade democrática no Brasil. Prestigiar o trabalho técnico-industrial era, essencialmente, uma maneira de sintonizar os valores com a paisagem social e econômica que se modificava continuamente. A Carta de 1937 teria tido, para Fernando de Azevedo, o mérito de incumbir o

Estado de tomar providências quanto ao ensino profissionalizante.

Ficaram, pois, traçadas por essa forma, na Carta Constitucional, as diretrizes da política escolar, as diretrizes da prática escolar, com que se rasgaram novas perspectivas no que concerne tanto ao alargamento do campo da educação profissional como ao seu processo de adaptação às mudanças sociais, decorrentes do desenvolvimento das indústrias, da divisão e racionalização do trabalho, da multiplicação das profissões, da organização dos sindicatos, e, portanto, às necessidades novas dos indivíduos (Azevedo, 1996: 731).

Segundo ele, a mentalidade prevalecente continuava a não valorizar as atividades mecânicas. No entanto, o desenvolvimento industrial provocava uma urbanização que se configurava como nova, em razão da multiplicidade de profissões que ganhavam formas diversas pela divisão social do trabalho. Assim como Durkheim, ele concebia essa última como fator essencial de diferenciação social. Ou seja, essa última impeliria a alterações positivas no que tange à qualidade dos laços sociais que se fundariam cada vez mais em relações de cooperação e de solidariedade (Azevedo, 1956; 1958a). A educação tinha um papel-chave na internalização de valores condizentes com essa sociedade industrial. Assim como Durkheim, Fernando de Azevedo

considerava que cada sociedade engendrava o seu sistema de educação, cujas funções se voltavam para a socialização dos indivíduos a ela pertencentes e para a perpetuação dos valores que lhes eram peculiares; assim sendo, uma crise no sistema pedagógico de um país indicaria uma crise no sistema social" (Queiroz, 1994: 54).

Roger Bastide, ao resenhar a obra *Sociologia educacional* de Azevedo, afirma que este havia procedido a uma análise durkeimiana inovadora. No capítulo *Formadores e reformadores*, por exemplo, ele rompia com qualquer perspectiva fundada na tese de que a escola é "instrumento de conservantismo (...) [ao apontar] a maneira pela qual a escola se introduz nas fendas das morfologias sociais para ser um fator de transformação social" (Bastide, 1951: 511).

Educação, política e democracia

O movimento denominado educação nova sinalizava, nas décadas de 20 e 30 do século passado, a existência de grupos que voltavam suas energias para a construção de uma sociedade democrática no país. Pergunta-se: de que modo as reformas propostas pelos escolanovistas tinham em seu cerne elementos, de fato, modificadores da sociedade brasileira? O estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem que tivesse uma orientação política universalmente voltada para as necessidades

humanas, sociais e políticas, asseguraria às crianças e aos jovens um novo modo de ser e de agir. Assim, a escola os muniria de valores e de princípios de convivência democrática.

Fernando de Azevedo, em *A educação e seus problemas*, supunha que a sociedade urbano-industrial trazia em seu bojo a possibilidade da democracia. A educação teria, então, o papel de viabilizar a realização dessa última à medida que seria capaz de aproximar o homem de um novo tempo, ou seja, o tempo da indústria, da especialização e da formação profissional (Azevedo, 1958c: 254).

Em um discurso feito em 1936 e publicado na obra anteriormente mencionada, ele insistia que a única possibilidade de a escola cumprir o seu papel enaltecendo os valores democráticos assentava-se na emergência de uma compreensão da educação como processo social, portanto, como obra coletiva. Sendo assim, todos os níveis escolares precisavam fazer profissão de fé em favor da democracia.

Havia, no entanto, algo extremamente singular em sua defesa da democracia naquele momento. Ele considerava que esta sofria golpes vindos, principalmente, dos setores políticos que se supunham hábeis para adequá-la à realidade do povo brasileiro. Corria-se o risco de a democracia se perder definitivamente, caso o Executivo não agisse em sua defesa. Ou seja, ele considerava positiva a associação - tão em voga na década de 30 (Rezende, 1996a e b) - entre o poder Executivo forte e a democracia. No seu entender, a adaptação dos ideais democráticos às condições sociais e políticas brasileiras exigia, então, em razão de suas especificidades, uma supremacia do Executivo sobre o Legislativo. As medidas autoritárias daquele primeiro, na década de 30, eram apresentadas, em alguns momentos de seus escritos, como salvadoras da democracia.

A reconstrução do mecanismo ou do sistema econômico, para torná-lo mais apto a satisfazer às exigências e às necessidades da população, e o fortalecimento do princípio autoritário sobre o princípio parlamentar constituem os dois pontos capitais das reformas indispensáveis à defesa das instituições democráticas onde corram perigo e ainda seja possível salvá-las. (...) E se acrescentardes a essas medidas o esforço indispensável de uma política educacional, que compreenda tanto a formação e seleção de elites como uma educação popular, em larga escala, para despertar no povo 'a consciência de suas necessidades e orientar a sua vontade na direção das necessidades sentidas' teréis talvez o quadro completo das medidas com as quais todos os problemas sociais e políticos poderão encontrar solução nos próprios quadros da democracia (Azevedo, 1958c: 264).

Ele alertava, todavia, que somente no quadro de uma sociedade que se modernizasse continuamente nos âmbitos econômico e político se poderia definir o papel do Estado quanto aos seus limites e às suas ações no campo educacional (Azevedo, 1958c: 139). O desenvolvimento de instituições políticas e sociais democráticas seria a base da durabilidade de políticas educacionais voltadas para as necessidades coletivas do povo brasileiro. E quais eram elas? A erudição inútil? O conhecimento abstrato e desconexo da realidade social? É claro que não.

As políticas educacionais deviam, então, fixar no sistema escolar a preservação de valores universais e humanos, o atendimento às exigências e aspirações coletivas, a valorização de um ensino voltado para a democratização da sociedade, o favorecimento de um processo de ensino/aprendizado que favorecesse a inserção profissional do indivíduo no meio social (urbano e/ou rural) e para o engrandecimento da vida nacional e das instituições de modo geral.

Fernando de Azevedo afirmava que toda política educacional estava estreitamente vinculada à política em geral. Não era possível pensar aquela descontextualizada desta.

Ela é predeterminada nas suas partes fundamentais, mais estáveis, pelas formas de estrutura social e política de cada país, e se transforma, mais ou menos profundamente, de acordo com o programa de valores que se propõe realizar a classe, ou o grupo político que se instalou no poder (Azevedo, 1958c: 146).

Assentava-se aí o seu argumento em favor de uma educação que fosse capaz de transformar as elites dirigentes quanto aos seus valores e às suas ações. Se a educação não era um problema somente técnico, mas principalmente político, fazia-se necessário fixar nas massas e nas elites, por meio do ensino público e universal, um amplo interesse por uma política que objetivasse construir uma nação para todos e não somente para os mais abastados. Isso significava o estabelecimento de uma educação capaz de colocar o país acima de qualquer outro interesse.

A união em torno da nação, a colaboração entre as classes, a fusão espiritual dos brasileiros, a dedicação de todos à nação e ao desenvolvimento de um sentimento valorizador da vida humana levaria à efetivação de uma democracia substantiva que se oporia à democracia formal vigente no país. A substancialidade fundar-se-ia na eliminação das injustiças sociais e dos privilégios e na "acentuação vigorosa dos valores de ordem e de disciplina" (Azevedo, 1958c: 151). Isso tudo levaria a "um profundo sentimento de pátria, e, por uma consciência cada vez mais

viva do interesse geral, a uma dedicação a toda prova à nação e ao Estado” (Azevedo, 1958c: 151).

Fernando de Azevedo procurava, no entanto, esclarecer que essa dedicação ao Estado tinha o objetivo de combater os regimes autoritários que cresciam em todo mundo na década de 30, do século passado. A educação como “*revolução espiritual e moral*” (Azevedo, 1958c: 153) era o principal meio de construir uma mentalidade que repudiasse o autoritarismo. Isso era possível porque a escola, em associação com as demais instituições sociais, era a única capaz de instituir uma sociabilidade que recusaria intermitentemente as formas de organização social e as de domínio solapadoras das liberdades.

Florescia na década de 1930 uma ampla crítica à democracia liberal, ao papel do legislativo e à eficiência da representação política. Ao participar desse debate, Fernando de Azevedo afirmava que não era a democracia que estava em crise, mas uma de suas formas, ou seja, a sua vertente liberal. A reorganização do regime democrático no Brasil poderia, em sua concepção, exigir o fortalecimento do executivo. Isso soava como um apoio à política de Getúlio Vargas.

Mas, sem chegar a abolir a representação política para substituí-la por uma representação de interesses, a democracia real terá de fortificar o poder executivo, romper com o liberalismo sem disciplina, com o igualitarismo da mediocridade e passar 'do plano formal', ou se quiserdes, político puro, para um plano político social, em que se acrescente à democracia política a democracia econômica e social de que aquela seja o efeito e a expressão (...). Se ela (a democracia) não é o 'reino do número, mas do direito, e a soberania popular não se pode reclamar da lei do número inorganizado, toda a sua força e a sua vitalidade estarão num regime de eleição com seleção, e não no abandono demagógico à infalibilidade da massa, na organização funcional do múltiplo, para estabelecer a unidade necessária ao corpo social e num imenso esforço de educação popular para despertar, no povo, a consciência de suas necessidades e orientar a sua vontade na direção das necessidades sentidas (Azevedo, 1958c: 156).

Ele propunha uma democracia que não sucumbisse à fórmula de representação política que tendia a isolar a elite dirigente e o povo em condições tão díspares que acabavam por criar um padrão de domínio autoritário, visto que a maioria perdia mais e mais a possibilidade de intervenção, de fato, no processo político. No entanto, ele dizia-se completamente descrente da chamada democracia de massa, pois ela supunha uma política calcada na impossibilidade de ação do povo de modo geral. A democracia deveria ter um caráter político-social valorizador da ação consciente da maioria. Somente

a educação poderia, então, abrir caminho para o florescimento de uma organização social democrática. A criação de indivíduos e instituições que tivessem em seus horizontes a necessidade de modificar-se continuamente com vistas nos interesses da nação era o primeiro passo rumo à democracia.

Em conferência proferida em outubro de 1936 e publicada em *A educação e seus problemas*, ele afirmava que as ações políticas governamentais colocadas em prática na década de 30 eram necessárias para derrotar a democracia liberal. A reinvenção da democracia só poderia ser feita de duas maneiras: a) mediante uma intervenção do Estado visando a reelaborar a política educacional de tal forma que os indivíduos fossem impulsionados a agirem em favor dos interesses coletivos; b) mediante a ação direta das forças sociais e culturais organizadas que forçariam o Estado a se renovar pela criação de uma nova mentalidade. Ele acreditava que esses dois processos estavam em andamento naquele momento. Eram indicadores disso tanto o projeto da educação nova que congregava diversos intelectuais quanto às ações políticas renovadoras do governo Vargas. Ambos revelavam as tentativas de vencer um Estado fraco e uma classe política esgotada e sem qualquer criatividade.

Em junho de 1945, num congresso no Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo insistia que a essência da democracia somente sobreviveria se prevalecesse

uma atmosfera intelectual e moral de liberdade e de respeito às idéias alheias, (...) (e) o equilíbrio entre a força organizadora do Estado e o impulso criador dos indivíduos livres, entre a 'fê na identidade' (acordo em pontos fundamentais relativos ao regime democrático e à vida nacional) e a 'fê na divergência' sobre problemas que, ainda que sumamente importantes, constituem objeto de discussão e admitem a escolha entre diversas soluções propostas (Azevedo, 1958e:165).

O impulso criativo dos indivíduos seria potencializado à medida que se efetivasse, pela própria educação, uma democratização da cultura que permitisse a todos um acesso cada vez maior às bibliotecas, aos museus, aos clubes de leitura, ao rádio, ao cinema, aos jornais, etc. Enfim, nas circunstâncias vigentes na sociedade brasileira na década de 1940 era preciso estabelecer uma educação democrática capaz de desenvolver em todos os indivíduos, independente de classe, raça, religião, etc., “valores culturais e espirituais” (Azevedo, 1958c: 178) potencializadores de uma vivência que enaltecisse o bem comum, os interesses coletivos.

A nossa educação deve ser mais científica do que literária, e visar tanto à cultura de uma elite, na extrema variedade de

seus quadros científicos, técnicos e artísticos, como ao melhoramento das massas trabalhadoras, urbanas e rurais (Azevedo, 1958c: 178).

A educação científica era muitas vezes rechaçada, segundo Fernando de Azevedo, porque ela teria um caráter eminentemente pragmático, diziam alguns pensadores. Crítico do puro pragmatismo, ele reconhecia a necessidade de combinar o humanismo com um certo pragmatismo capaz de atender às necessidades das sociedades urbano-industriais fundadas no trabalho técnico-profissional.

Imiscuindo-se na vida social de modo a captar as necessidades e as prioridades de cada momento histórico, a escola seria capaz de produzir, segundo Azevedo, mudanças substanciais no homem e na sociedade. A evolução e o progresso adviriam, assim, da contínua renovação de todos os grupos sociais. Entre 1930 e 1950, ele acreditava firmemente na possibilidade de que a educação pública e universal modificasse definitivamente a elite dirigente do país. No entanto, em 1962, ao publicar um artigo intitulado *A evolução das elites políticas no Brasil contemporâneo e, particularmente, em São Paulo* (Azevedo, 1962: 232-240), ele se mostrava totalmente descrente da possibilidade de que se constituísse no Brasil uma elite capaz de enterrar definitivamente o modo de agir e de pensar autocrático.

Sua análise deslocava-se quase que inteiramente para a esfera política nesse artigo. Ele demonstrava que a industrialização e a urbanização não conseguiram subverter - mesmo com a emergência de novos grupos sociais e com o aparecimento de novos fatores de mobilidade - o padrão de domínio vigente. A política continuava nas mãos de uma minoria que persistia na exaltação de uma cultura tradicional e conservadora (Azevedo, 1962: 233). Dialogando com Pareto (1988), ele afirmava que a industrialização no Brasil

não foi uma elevação das massas, e sim o aparecimento de novas elites que, para se apoiarem nestas, se voltaram para a competição desenfreada, por meio de partidos 'sem programa e sem idéias, retalhados por suas dissensões internas e dispostos, para se facilitarem o acesso ao poder, a todas as coalisões e às mais disparatadas alianças'" (Queiroz, 1994: 64).

Seu artigo publicado em 1962, sobre as ações das elites, revelava um desencanto com a política e com os seus agentes preponderantes. O seu otimismo das décadas de 30 e 40 - em relação à possibilidade de criação de uma civilização industrial moderna em que não prevalecesse de um lado a elite egoísta e de outro os bárbaros mecanizados (ou seja, massas) - parecia sofrer um golpe. Ele demonstrava não vislumbrar o surgimento de agentes sociais capazes

de desejar o conhecimento, o saber, a igualdade, a liberdade e a cooperação. Se as massas tornaram-se somente um instrumento de dominação, ficava evidente que não havia ocorrido, conforme ele supunha em *A cultura brasileira*, a emergência de um novo homem capaz de desejar e "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, 1996: 746).

A confluência do pensamento progressista, tradicionalista e conservador

No livro *A educação e seus problemas*, há uma reunião de diversos textos com características reveladoras de uma confluência entre o estilo de pensamento tradicionalista e o progressista em Fernando de Azevedo. Tomando esses dois últimos nos termos definidos por Mannheim, em *O pensamento conservador*, fica evidenciado que os traços daquele segundo têm supremacia em suas reflexões. No entanto, o tradicionalismo estava, às vezes, presente em suas análises. Se há, conforme afirma Mannheim (1986: 82), uma intenção básica por trás de cada estilo de pensamento, pode-se afirmar, sem nenhuma dúvida, que essa era, em Fernando de Azevedo, progressista no geral, mas com traços tradicionalistas na medida em que ele esporadicamente se apegava a padrões de vivências considerados adequados por tradição e costume⁹.

O tradicionalismo, todavia, não se confunde com o conservadorismo. Aquele primeiro "é essencialmente uma dessas inclinações ocultas que cada indivíduo inconscientemente abriga dentro de si mesmo". O segundo, por sua vez,

é consciente e reflexivo desde o princípio, na medida em que surge como um contra-movimento em oposição consciente ao movimento progressista altamente organizado, coerente e sistemático. (...) A atividade progressista se nutre da sua consciência da possibilidade. Ela transcende o presente imediatamente dado utilizando-se das possibilidades de mudança sistemática que ela oferece. Ela luta contra o concreto, não porque quer simplesmente substituí-lo por outra forma de concreto, mas porque quer produzir um outro ponto de partida sistemático para desenvolvimento ulterior (Mannheim, 1986: 107; 112).

As suas discussões sobre o trabalho feminino numa sociedade urbano-industrial encontravam-se recheadas de elementos progressistas ao demonstrar que, ganhando espaços na esfera pública por meio de uma nova organização do trabalho, a mulher

⁹ Vide, por exemplo, a análise apresentada por ele no ensaio *A mulher e a escolha da profissão* (Azevedo, 1958e).

contribuiria para a redefinição das instituições sociais de modo geral. No entanto, em vários momentos, o texto era pontuado ora de uma concepção idílica da mulher como ser apto para as atividades que exigiam delicadeza, pureza e sensibilidade, ora de uma visão da mulher como um ser complementar do homem.

A impulsão da mulher para as atividades fora do espaço doméstico era demonstrada, por ele, como algo inevitável em uma sociedade urbano-industrial. No entanto, de modo tradicionalista, ele insistia que a educação deveria preparar a mulher para que ela, ao adentrar em outras atividades não atinentes ao lar e à filantropia, soubesse que não se extinguiriam as suas obrigações (de guardiã do lar, de esposa, de mãe e de mediadora) com o seu grupo, com a nação, com o Estado, com o progresso e com o melhoramento social em geral. Enfim, a educação deveria prepará-la para a continuidade do exercício de seus papéis definidos ao longo da história da humanidade.

Mas, dizer que não convém impelir a mulher para trabalhos talvez mais próprios do homem, 'não equivale a proclamar sua inferioridade. Diferença de funções e de aptidões não é sinônimo de inferioridade: é apenas desigualdade de natureza (...) É no campo da atividade profissional - seja ele restrito aos afazeres domésticos, seja dilatando as esferas de grande projeção social - que cada um de nós, servindo-se a si mesmo, começará a servir ao grupo social a que pertence (Azevedo, 1958e: 229).

Traços de elementos conservadores também estavam presentes em suas pressuposições. Em razão de “um conjunto concreto de circunstâncias” (Mannheim, 1986: 102) vigentes na década de 1930, Fernando de Azevedo apresentava as ações autoritárias do Executivo como salvadoras da democracia. O aspecto conservador era detectável na medida em que ele incorporava uma “estrutura mental objetiva” conservadora, vigente naquele momento, que insistia na associação entre governo forte e democracia¹⁰ (Vianna, 1974; Amaral, 1981). Ele se “comportava em termos de tal estrutura, simplesmente reproduzindo-a (...) em parte” (Mannheim, 1986: 105).

Ao enfatizar que a política de educação deveria ter um caráter profundamente nacional baseado na “união da comunidade brasileira, isto é, (...) (na) criação de um estado de estreita união, de colaboração íntima, de fusão espiritual que repouse sobre a comunidade de lembranças, de ideais e de aspirações” (Azevedo, 1958c: 149), ele adentrava o campo do pensamento tradicionalista, defendendo o amor ao passado e o resgate do que havia nele de

virtude nos moldes defendidos por Gilberto Freyre (1994).

No entanto, os traços de conservadorismo presentes em suas análises ora se assemelhavam a Gilberto Freyre, ora a Alberto Torres e a Oliveira Vianna. Isso pode ser verificado na seguinte afirmação:

do ponto de vista social, o plano de educação para realizar os próprios ideais de fusão espiritual de uma comunidade nacional deve, pois, abrir igual oportunidade para todos, projetando uma educação das massas em larga escala, para lançar a mais profunda sondagem nas reservas da nação, sem diferença e distinção de classes, e recrutar, por esta forma, desde a escola primária, a parte dinâmica dessa população, dos superdotados ou dos mais capazes, para o constante enriquecimento e a renovação incessante das elites dirigentes do país (Azevedo, 1958a: 150).

Nessa passagem, Fernando de Azevedo se aproximava não do conservadorismo freiriano, mas sim de um tipo de mentalidade conservadora que florescera nas primeiras décadas do século XX (Torres, 1978; Vianna, 1982). Alberto Torres, por exemplo, em sua discussão sobre integração nacional, partia do pressuposto de que era necessário, por meio da educação, pinçar os melhores dotados em aptidão e inteligência, para a reconstrução do país. Essa perspectiva entrava em choque com a vertente conservadora de Freyre, que recusava a tese pautada na necessidade de formação, no país, de uma aristocracia mental.

Não se está supondo que haja equalização entre as idéias de Alberto Torres e as de Fernando de Azevedo. O modo de os dois tratarem a questão educacional fornece elementos suficientes para distinguir as suas perspectivas. O primeiro partia da idéia de uma educação de elite, enquanto o segundo partia da necessidade de estabelecimento de uma educação universal de onde se pudessem extrair novos elementos para a composição da própria elite. No entanto, a idéia de superdotados de Azevedo chocava-se, indubitavelmente, com sua proposta universalista.

A idéia de selecionar os mais capazes - mesmo que oriundos das diversas classes sociais - coloca um problema essencial para as análises de Fernando de Azevedo. Em seus comentários ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o que ele mais ressaltava era a necessidade de desenvolver uma elite dirigente humanista, democrática e sensível às questões sociais. Portanto, esse critério de seleção dos superdotados reforçaria a criação de uma aristocracia mental alheia aos problemas da população de um modo geral.

¹⁰ Fernando de Azevedo divergia, nesse aspecto, de Gilberto Freyre que, criticando Oliveira Vianna, Alberto Torres e Azevedo Amaral, insistia na desnecessidade de governos fortes no Brasil.

Em vários momentos de sua obra, ele insistia que a elite no Brasil era culta, inteligente, porém, insensível aos problemas dos homens e da sociedade. A educação nova tinha, então, o objetivo de revolucionar esse modo de ser da elite, e o critério deveria ser a sensibilidade humana e social, e não graus maiores de inteligência. Essa foi a postura que prevaleceu em seus escritos, e não a que advogava, nos moldes do conservadorismo, a renovação da elite por meio da busca de superdotados em todas as classes sociais.

Se a preocupação de Alberto Torres e a de Fernando de Azevedo era com os mecanismos de renovação da elite, há entre eles uma diferença essencial. O primeiro exaltava a necessidade de o Estado e o governo promoverem “um processo de educação para toda a população, esclarecendo os fundamentos da ‘vida nacional e suas causas íntimas e profundas’” (Torres, 1978; Rezende, 2000: 45). Era essa uma maneira de controlar toda e qualquer mudança social, visto que os interesses diversos não podiam colidir entre si. A educação tinha o objetivo de amainar as reivindicações, os movimentos contestadores e eliminar qualquer possibilidade de emergência do socialismo. A idéia de controle da mudança torna o centro do pensamento conservador e, portanto, é o elemento diferenciador por excelência do pensamento progressista.

Assim, temos um dado essencialmente distinto entre a perspectiva de Torres e a de Azevedo, já que este objetivava uma educação modificadora da vida social. Aquela que deveria abrir perspectivas futuras tanto para as ações políticas transformadoras quanto para a criação de um homem novo que fosse capaz de desejar um socialismo humanitário e democrático (Azevedo, 1996: 746). A educação não tinha, então, o objetivo de controlar as forças em mudanças, mas sim impulsioná-las na busca de um futuro que se ia construindo em razão de um horizonte móvel que se redefinia continuamente. Encarar o processo social dessa maneira é próprio do ideário progressista.

A peculiaridade do modo conservador de enquadrar as coisas em um contexto mais amplo é que ele se aproxima delas por trás, a partir de seu passado. Para o pensamento progressista, o significado das coisas deriva em última instância de algo acima ou além delas mesmas, de uma utopia futura ou de sua relação com uma forma transcendente. Os conservadores, no entanto, vêem todo o significado de uma coisa no que está por trás dela, ou seu passado temporal ou sua origem evolutiva. Enquanto o progressista utiliza o futuro para interpretar as coisas, o conservador utiliza o passado; o progressista pensa em termos de modelos, o conservador em termos de origens (Mannheim, 1986: 121).

Referências

- AMARAL, A. *O Estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília: UNB, 1981.
- AZEVEDO, F. de. *Princípios de Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.
- AZEVEDO, F. de. *Novos Caminhos e novos fins*. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.
- AZEVEDO, F. de. *Sociologia educacional*. São Paulo: Melhoramentos, 1958b.
- AZEVEDO, F. de. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1958c. Tomo I.
- AZEVEDO, F. de. *Canaviais e engenhos na vida política do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1958d.
- AZEVEDO, F. de. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1958e. Tomo II.
- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996.
- AZEVEDO, F. de. *As ciências no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- AZEVEDO, F. de. *A cidade e o campo na civilização industrial e outros ensaios*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- BASTIDE, R. Fernando de Azevedo, Sociologia educacional (Resenha). *Revista Anhembi*, São Paulo, n.9, p.511-512, 1951.
- BOMENY, H.M.B. Fernando de Azevedo: sociologia, educação e a ciência brasileira. In: MAIO, M.C.; VILLAS BÔAS, G. *Ideias de modernidade e sociologia no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 1999, p. 229-250.
- CANDIDO, A. Um reformador. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n.37, p11-17, 1994.
- CUNHA, M.V. *A educação dos educadores: da escola nova à escola hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- CUNHA, M.V. *Escola Nova no Brasil*. [S.l.: sn] 2001. Disponível em: <http://www.educacao.pro.br/escolanova.htm>. Acessado em: 07 out. 2001.
- DEWEY, J. *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. Nova York: Minton, Blach & Co., 1929.
- DE LORENZO, H.C.; COSTA, W.P. da. *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Unesp, 1997.
- DURKHEIM, E. *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Presença, 1984.
- DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DURKHEIM, E.; MAUSS, M. *Note sur la notion de civilisation*. *L'Année Sociologique*. Paris: v.12, p.46-50, 1913.
- FREYRE, G. *Sobrados e mucambos*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1961.
- FREYRE, G. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1994.
- GOLDTHORPE, J.H. Herbert Spencer. In: RAISON, T. (org.) *Os precursores das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 83-91.

- HOLANDA, S.B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.
- LEVINE, H. *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos, 1974.
- MANNHEIM, K. O pensamento conservador. In MARTINS, J. de S. (Org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1986. p.77-131.
- PARETO, W. *Manual de economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Col. Os economistas).
- PENNA, M.L. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PILETTI, N. *A reforma Fernando de Azevedo - DF, 1927-1930*. São Paulo: FE-USP, 1982. Coleção Estudos e Documentos n.20.
- PILETTI, N. *Fernando de Azevedo: a educação como desafio*. Brasília: Inep/Mec, 1985.
- QUEIROZ, M.I.P. Fernando de Azevedo: o sociólogo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n.37, p.53-69, 1994.
- REZENDE, M.J. de. A democracia no Brasil: um confronto entre as principais perspectivas teóricas na primeira metade do século XX. *Mediações*, Londrina, n.1, v.1, p.29-39, 1996a.
- REZENDE, M.J. de. A democracia em Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. *Plural*, São Paulo. n.3, p.14-48, 1996b.
- REZENDE, M.J. de. Organização, coordenação e mudança social em Alberto Torres. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, n.8, p.35-58, 2000.
- SPENCER, H. *On social evolution*. Chicago: Chicago University Press, 1972.
- SPENCER, H. *The study of sociology*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1961.
- SPENCER, H. *Reasons for dissenting from the Philosophy of M. Comte and other essays*. Berkeley: Glenessary Press, 1968.
- SZTOMPKA, P. *A sociologia da mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.
- TEIXEIRA, A. Democracia como forma humana de vida. In DEWEY, J. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional, 1970. p.5-8.
- TIMASHEFF, N. *Teoria sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- TORRES, A. *A organização nacional*. São Paulo: Nacional, 1978.
- VIDAL, D. G. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo: n.37, p.35-51, 1994.
- VIANNA, F.J.O. *Populações meridionais do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982.
- VIANNA, F.J.O. *Problemas de política objetiva*. Rio de Janeiro: Record, 1974.

Received on April 16, 2002.

Accepted on December 06, 2002.