

SILVIA LENI AURAS DE LIMA

**SOCIOLOGIA: GRANDE ORQUESTRAÇÃO DOCTRINÁRIA DE
COMO PENSAR E DO QUE PENSAR SOBRE O SOCIAL**

(BU)

**FLORIANÓPOLIS
1999**

SILVIA LENI AURAS DE LIMA

**SOCIOLOGIA: GRANDE ORQUESTRAÇÃO DOUTRINÁRIA DE
COMO PENSAR E DO QUE PENSAR SOBRE O SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Doutora Maria Célia Marcondes de Moraes.

**FLORIANÓPOLIS
1999**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A SOCIOLOGIA: GRANDE ORQUESTRAÇÃO DOUTRINÁRIA DE
COMO PENSAR E DO QUE PENSAR SOBRE O SOCIAL”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 04/10/1999

Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes (Orientadora)

Dr. José Silvério Baia Horta (Examinador)

Dra. Olinda Evangelista (Examinadora)

Dra. Eneida Oto Shiroma (Suplente)

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Sub-Coordenador PPGE/CED/UFSC

Silvia Leni Auras de Lima

Florianópolis, Santa Catarina, outubro de 1999.

*Aos meus alunos e alunas,
pelas muitas perguntas
que se fizeram minhas próprias perguntas.*

*A invasão dos mercados letrados
por uma avalanche de discursos de popularização de
conhecimento não é signo de uma cultura enlouquecida que
perdeu os bons rumos do bom saber:
é apenas uma das manifestações de um procedimento ideológico
pelo qual a ilusão coletiva de conhecer apenas confirma o
poderio daqueles a quem a burocracia e a organização
determinaram previamente como autorizados a saber.*

Marilena Chaui

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, na diversidade do viver, permitiram e permitem a convivência, em especial:

a Maria Célia, pela escuta atenta das primeiras idéias quando ingressamos no Mestrado, por ter proporcionado momentos fecundos de estudos que possibilitaram novos encaminhamentos para este trabalho e para a compreensão de mundo, pela sua dedicação ao orientar esta dissertação;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina;

a Maurília, Sônia e Luiz Fernando, pela atenção e simpatia com que recebem os estudantes na Secretaria da Pós-Graduação;

a Olinda, Claudete e Maria Célia, pelo acesso a livros que compuseram grande parte desta dissertação;

a Marli, pelo incentivo;

a Tanira, pela leitura atenta desta dissertação;

a Débora, pela disponibilidade no trabalho da formatação;

aos amigos da turma 1996: Cida, Clóvis, Dagmar, Débora, Isabel, Jacó, Javier, Lourdes, Marlette, Nelzi, Patrícia, Rui, Verena e Vítor;

aos colegas da turma 1997: Ana Rita, Adriano, Arivane, Deise, Domingos, Helena, Jandira, Márcia, Nei, Priscila e Rosemari;

a Patrícia, Cida, Lilane e Jacó, sempre presentes, sugerindo, incentivando e fortalecendo as relações de amizade tão caras e raras;

aos amigos do Colégio de Aplicação: Ana Lize, Ana Maria, César, Danuza, Inês, Jandira, Marise, Nara, Sandra, Romeu, Ramiro, Rodolfo e Tachini, companheiros de todos os dias e de todas as lutas;

a minha família, que respeitou e incentivou a opção de ir em busca de meus objetivos, especialmente a meu pai Conrado, minha mãe Aldônia, minha sogra Ione;

a minha irmã Gláucia, pelo afeto e disponibilidade sem medidas, que permitiram o “tempo” tão caro para a elaboração desta dissertação;

a Flavio e Flavinho, presentes em todos os momentos, respeitando “os silêncios” e compreendendo as ausências, preenchendo os momentos vagos com carinho e musicalidade;

ao Colégio de Aplicação e ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, por possibilitarem o espaço para a formação no Mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	ix
APRESENTAÇÃO	1
PARTE I – A ORIGEM DA SOCIOLOGIA COM AUGUSTO COMTE – SÉC. XIX	14
1.1 Capítulo I - A SOCIOLOGIA: GENERALIZAR A CIÊNCIA E SISTEMATIZAR O SOCIAL	14
1.2 Introdução	14
1.3 Um Esboço das Condições Históricas para o Surgimento da Sociologia	15
1.3.1 A Filosofia Positivista como Única Maneira de Entender o Mundo: o Que Pensar e como Pensar	22
1.3.2 A Sociologia como Necessidade Histórica	35
1.4 Capítulo II – A SOCIOLOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA DA NOVA MORAL CIENTÍFICA	41
1.4.1 A Moral-Política	41
1.4.2 A Proposta que Vem do Coração: Um Fechamento Afetivo e Religioso para o Processo de Adaptação à Sociedade Industrial	54
1.4.3 A Emancipação Feminina: Submissão Natural e Afetividade Necessária para a Educação Moral do Proletário	67
PARTE II - A EDUCAÇÃO COMO PROJETO SOCIOLÓGICO DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA (1926-1934)	74
2 Introdução	74
2.1 CAPÍTULO I - AS CONDIÇÕES PARA A INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL	81

2.2	CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: DISCUSSÕES E PROPOSTAS RENOVADORAS DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA VIA EDUCAÇÃO	94
2.2.1	Introdução	94
2.2.2	Educação e Política na Primeira República	95
2.3	CAPÍTULO III. SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1926-1934)	125
2.3.1	Fernando de Azevedo – Um Estudioso da Sociedade	125
2.3.2	A Utilização da Sociologia para o Conhecimento da Sociedade Brasileira	137
2.3.3	A Sociologia Educacional como Base Científica para a Formação do Professor	150
2.3.4	A Renovação das Elites: Uma Necessidade para a Legitimação da Sociedade Industrial	163
2.4	Um Inquérito para a Apreensão dos Problemas Educacionais Brasileiros	171
2.4.1	As Sugestões para Formação do Trabalhador	181
2.4.2	O Ensino Secundário: a Base dos “Estudos Desinteressados” para a Formação das Elites	195
2.5	A Concretização Parcial de Um Ideal	204
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
4	BIBLIOGRAFIA	234
4.1	Teses	241
4.2	Jornal	242

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AIB – Ação Integralista Brasileira

ANL – Aliança Nacional Libertadora

BCUFSC – Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina

BSCAUFSC – Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação da Universidade
Federal de Santa Catarina

BSCEDUSFC – Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina

BFEUDESC – Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de
Santa Catarina

BSCFHUFSC – Biblioteca Setorial do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Santa Catarina

BPSC - Biblioteca Pública de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Este estudo tem como objetivo realizar um resgate histórico da Sociologia como ciência da sociedade. Em um primeiro momento, discute-se o nascimento da Sociologia com Augusto Comte e sua proposta doutrinária de unificar, sob uma lógica científica, o pensamento e a sociedade. Em seguida, apresenta-se a apreensão do conhecimento sociológico por Fernando de Azevedo e como ele utilizou esse conhecimento para: justificar a organização da sociedade via educação; conhecer e definir os problemas educacionais brasileiros no período de 1926 a 1934; elaborar propostas educacionais e fundamentar a formação de novas elites dirigentes para a sociedade brasileira.

ABSTRACT

This study aims to realize a historical rescue of Sociology as a science of the society. First, the beginning of Sociology with Augusto Conte's ideas and his doctrinal propose to unify thought and society under a scientific logic are discussed. Next, the comprehension of the sociological knowledge proposed by Fernando de Azevedo is presented. Finally, the way this knowledge was used by Azevedo for justifying the organization of the society by education; knowing and defining Brazilian educational problem from 1926 to 1934; elaborating educational proposals and basing the formation of new directing elite to Brazilian society is discussed.

APRESENTAÇÃO

A proposta de conhecer a sociedade e as relações que se estabelecem entre os indivíduos não foi privilégio do século XIX, nem da intelectualidade francesa da época. Porém, foi com o francês Augusto Comte e nesse século que os fatos sociais foram, de forma original e radical, incorporados à ciência, e o conhecimento científico desses fatos foi vislumbrado idealmente como a única forma de organizar o então considerado “caos” no interior da sociedade, que era, segundo Comte, proveniente do despreparo moral dos indivíduos.

No Brasil, o nascimento das Ciências Sociais, entre elas a Sociologia, pode ser pontuado a partir da criação da Escola Livre de Sociologia, em 1933, e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP, em 1934. O processo que efetivou estes centros de pesquisa no campo social, respondeu a um longo debate sobre a sociedade brasileira e sua organização sob novas bases, envolvendo interesses dos mentores destes centros de pesquisa e dos que buscavam fórmulas que agilizassem esta organização, com objetivo de controlar a vida econômica e política do país, naquele período.

A década que antecede a esta fundação de centros de estudos humanos, foi movimentada por alguns intelectuais que, inspirados em conhecimentos divulgados na época no campo da Psicologia, da Biologia, da Medicina, do Direito e da Sociologia, passaram a discutir e apresentar sugestões a respeito da formação da nação brasileira, pautados em conhecimentos científicos. Parte deles, intitulando-se renovadores, apresentou a sua teoria para essa formação, baseando-se obviamente em sua apreensão da realidade, configurada a partir de suas bases doutrinárias. Neste grupo, encontramos Fernando de Azevedo que, ao escrever a sua história, posicionou-se como o fundador da Sociologia no Brasil. Não importa discutir tais méritos, mas (o que já é muito) os estudos e propostas educacionais que Azevedo

realizou com base na Sociologia e que estiveram pautadas num projeto de organização da sociedade industrial no Brasil, via educação.

Tanto na sua “origem” com Comte como no decorrer do seu desenvolvimento doutrinário, a Sociologia apresentou-se capaz de propor o preenchimento de lacunas na ordem capitalista. Com uma certa pretensão, buscou transformar a vida social, constituída historicamente mediante múltiplas determinações, num sistema doutrinário que pretendia anular as diferenças entre o pensar, o dizer e o ser. Objetivamente, pretendeu unificar, sob uma lógica científica, o pensamento e a realidade. Enfim, buscou a sistematização do social, que foi, aos poucos, incorporado às políticas do século XIX ou aos projetos de nação em bases industriais que se concretizaram no século XX. Na particularidade brasileira, estas idéias foram especialmente incorporadas aos interesses dos que passaram a organizar a sociedade em 1930.

A dissertação que ora apresentamos procurou abordar, na singularidade de Comte e Azevedo, como a Sociologia nasceu e se desenvolveu relacionada à necessidade de compreenderem a sociedade capitalista e como foi utilizada para idealizar um projeto de sociedade que vinha ao encontro dos interesses dominantes postos historicamente.

A nossa proposta foi entender de que forma um conhecimento, no caso a Sociologia, se estrutura como ciência, como isso ocorre, que processo é esse que percebeu as relações sociais de tal forma que passaram a ser um problema de investigação. Buscamos compreender a proposta sociológica diante das sublevações que ocorreram no século XIX na França e, na movimentação da sociedade brasileira das décadas de 20 e 30. Ou seja, procuramos entender como a Sociologia se colocou entre as questões sociais, definindo o lugar dos sábios, do operário, da mulher, das classes na sociedade como um todo. Ainda, de que forma ela entendeu os problemas sociais e apresentou como necessária uma nova organização social.

Sabe-se que toda a ciência é controladora. Não há uma ciência diletante. A ciência moderna tem como característica um método de compreensão que se atém a um recorte do real, um objeto determinado e procura controlar o campo que estuda.

Essa característica é que a faz diferente das outras formas de conhecimento. As Ciências Sociais e Humanas pretenderam repetir, com o universo humano, o mesmo controle que já ocorria no campo da Física, da Química e da Biologia. Ao aparecerem no século XIX, e não por acaso já que nesse século estava efetivamente presente o outro da burguesia – o proletariado, as Ciências Sociais e Humanas, representadas pela Economia, Psicologia e Sociologia, pretendiam esse mesmo controle sobre a sociedade, tal qual acontecia nas ciências naturais.

No caso da França, a classe operária vinha se constituindo e se constitui efetivamente no século XIX movimentando a sociedade, tornando comum as sublevações que se estenderam com maior intensidade a partir da Revolução Francesa. Esses problemas fizeram com que surgissem conhecimentos com caráter científico e busca de rigor e controle sobre a sociedade tais quais as ciências experimentais vinham produzindo. Não foi algo ímpar, mas algo que aconteceu no seio de um processo em que as relações sociais exigiam que se produzisse conhecimentos para a sua própria compreensão, com objetivo de sistematizar e controlar a sociedade.

Procuramos situar, nesse trabalho, como nasce a Sociologia e como ela foi proposta por Augusto Comte no contexto específico da França em conflito, onde Comte, ao tentar compreender aquela sociedade, estabeleceu seus próprios limites, e que foram estendidos para os atores e as classes, para os membros desta sociedade, definindo o papel de cada indivíduo ou grupos - o papel da mulher, do operário, do banqueiro, do sábio, do industrial. A organização da sociedade, para ele, representou o ponto mais importante para desenvolver suas idéias pois pressupôs a sociedade industrial pacífica, desde que bem organizada e controlada. Em sua opinião, essa organização não permitiria a ocorrência de conflitos e guerras.

Para esse encaminhamento pacífico, a educação foi definida como variável importante. Por meio dela, se daria o controle da sociedade. Por seu intermédio, se convenceriam proletários e mulheres de seus papéis nas novas relações sociais. Assim, a nova unidade no interior da sociedade não seria apresentada pelo Estado nem pela Igreja, mas por sábios. Esses, segundo Comte, é que deveriam reorganizar

a unidade da sociedade através de um espaço específico – a educação - intermediada pelo conhecimento científico. A Física Social ou a Sociologia foi colocada como a ciência capaz de dar as condições dessa unidade pacífica.

Buscamos, nesse trabalho, discutir dois momentos dessa ciência, desse saber organizado que se propôs indagar e organizar a sociedade. Tomamos Augusto Comte por ser o primeiro a formular a idéia de uma Física Social ou de uma ciência da sociedade e, em segundo lugar, realizamos um grande salto para o Brasil, enfocando as idéias de Fernando de Azevedo. Dois momentos completamente diferentes tanto nas condições das relações sociais, como distantes no tempo. Esses dois momentos não representaram para nós uma continuidade nem nos propomos buscar a inspiração em predecessores. Pelo contrário, buscamos evidenciar as diferenças históricas, mostrando, porém, que elas traziam, em si, uma mesma problemática – organizar a sociedade para a vida industrial.

A escolha em trabalhar Comte e Azevedo merece uma explicação. A opção por Comte não se deu só porque ele foi o “iniciador” da Sociologia, mas porque ele foi capaz de sistematizar a vida social, a história da humanidade e apresentar propostas para a organização da sociedade. Apoiando-se em Condorcet e Saint Simon, entre outros, Comte elaborou uma Filosofia da História, uma Filosofia da Ciência e uma Teoria da Sociedade. Pode não ter sido o mais brilhante dos filósofos, mas ele efetivamente reuniu questões importantes que vão estar presentes na Sociologia, que é a questão da História e da Ciência, transformando a Lei dos três estados de Condorcet, na Física Social, e controlando a História da Humanidade por esta nova ciência. O estudo que a Sociologia vai fazer é o estudo da História que vem representada por Comte, como a Teoria da Ciência. Os fatos sociais foram transformados em coisas – observados, analisados e conhecidos cientificamente.

Encontramos Azevedo a procura de um corpo de conhecimentos que se propõe rigoroso, científico e definidor, para lidar com a organização da sociedade brasileira. A sociedade, enquanto problema, aparece para ele como um objeto a ser lapidado e encaminhado para uma nova organização.

Procuramos perceber, em Comte e Azevedo, de que maneira um encaminhou essa proposta de organização da sociedade e de que maneira o outro apreendeu tal conhecimento no Brasil nos anos 20 e 30, já em diferentes perspectivas teóricas daquelas que Comte havia pensado.

Buscamos levar em conta que ambos se esforçaram para compreender, pela criação ou pela aplicação de um corpo teórico e prático de conhecimento com perfil de ciência, a organização das relações sociais na época em que viveram, e não só preocuparam-se em compreender mas, intervir, controlar, sistematizar a sociedade, enfatizando o papel da educação nesses dois momentos. Em Comte, ela entra com força para resolver o conflito e representa o meio apaziguador, à medida em que, pela educação, se processaria o ensino do comportamento adequado que deveriam ter operários e mulheres na nova sociedade.

No Brasil, Azevedo articulava-se a um movimento altamente apaixonado pela educação. Os anos 20, desde o seu início, foram marcados por reformas educacionais que evidenciavam o otimismo pedagógico em relação ao processo de constituição da nacionalidade e, conseqüentemente, da nova sociedade industrial. Tal otimismo em relação a educação não foi uma preocupação só para Azevedo, mas, para a maioria da intelectualidade brasileira da época, preocupada com as questões sociais e convicta sobre o caráter salvacionista da educação.

À medida em que avançamos nossa pesquisa, percebemos que pensar uma Sociologia descolada desse aspecto educacional seria impossível. Na particularidade brasileira, podemos sentir isso com Azevedo. O que ele fez foi traduzir o que estava posto na realidade e que já se expressava nos discursos de muitos indivíduos. Por ser um estudioso da Sociologia, por conhecer Comte e Durkheim, por ler autores de sua época preocupados com a educação, ele pode articular seus conhecimentos e propagá-los através de reuniões, de palestras, de artigos e inquérito, expondo o que para ele representava os problemas da sociedade brasileira, e de que forma a educação poderia, segundo ele, solucioná-los. De certo modo, o seu conhecimento no campo da Sociologia, o levou, efetivamente, a interferir no processo das mudanças sociais que se apresentavam.

É preciso indicar que o discurso que tomou o método científico como base para fundar a Sociologia foi elaborado a partir de uma certa apreensão de ciência e de realidade, na idealização de uma sociedade industrial harmônica. Ao tematizar e definir posições dos indivíduos na sociedade industrial, Augusto Comte propôs a Sociologia como instrumento de controle social. Muitos indicadores práticos dessa doutrina, serviram e servem para justificar a sociedade de classes e, por isso, foram incorporados por aqueles que trataram da organização social, reconhecendo o conflito em seu interior, apresentando-o, porém, como uma “coisa” a ser analisada cientificamente, e resolvida por atos consensuais. Entre os indicadores práticos, podemos citar a propaganda “unidade” entre os homens com base na solidariedade, a importância da divisão do trabalho – sanada de qualquer idéia de exploração - para a vida solidária e emancipada, a ordem para o progresso, entre outros.

A época industrial, nesse processo, foi vista como o melhor e o mais avançado estágio da humanidade. Precisava sim, de ajustes que foram selecionados e definidos como necessários para adaptação à nova época. Nesse caso, as necessidades retrataram a visão de realidade de quem as definiu, mediante um saber elaborado a partir da interpretação que realizaram da história.

Em conjunturas diferentes, tanto da sociedade em que viveram como na elaboração e apreensão da Sociologia, Comte e Azevedo defenderam a necessária organização da sociedade sem “Deus e sem Reis”, ou sem oligarquias tradicionais, no comando de um Estado laico. Para eles, a vida política da sociedade deveria ser orientada por sábios ou intelectuais inspirados na ciência.

Sem a intenção de forçar uma aproximação entre Comte e Azevedo, procuramos mostrar como o discurso sociológico não mudou sua essência positivista, mesmo quando apreendido mediante outras condições sociais por Azevedo. Ou seja, diante da crise oligárquica e da emergência da sociedade industrial no Brasil, Azevedo buscou difundir o conhecimento científico relacionado à construção da sociedade, organizando e preparando os indivíduos para as condições econômicas que se apresentavam.

O saber sociológico de Azevedo foi dirigido à instrução das “massas” e à formação de novas elites dirigentes. A instrução das massas foi apresentada como necessidade para as novas atividades industriais e para evitar um processo revolucionário que abalasse a estrutura da sociedade com base na propriedade privada, jamais colocada em questão. A educação do povo justificou a formação das elites para a direção “racional” das novas atividades e da sociedade, já que a “racionalidade” foi apontada como o meio de encaminhar as diretrizes sociais em oposição ao poder oligárquico. Dando um tom democrático às suas propostas, Azevedo delineou o recrutamento dos condutores da sociedade em todas as camadas sociais de acordo com os méritos ou capacidades individuais naturais. Selecionados pelas capacidades, alguns homens se tornariam diretores, enquanto outros seriam dirigidos. Todos, porém, seriam moldados por um ideal científico e engajados ao projeto de sociedade com base na divisão do trabalho, transformando a sociedade tradicionalista em uma sociedade funcional. Nas universidades, também projeto desse ideal, seria despertado o gosto pela ciência, e nela, se formaria a elite intelectual dirigente. Nas escolas populares, responsabilidade do Estado, seriam despertadas as habilidades para o trabalho nas fábricas, no meio rural, no litoral, enfim, cada qual em uma função determinada pelos defensores de uma orientação científica destinada à organização das relações sociais.

Nesse conjunto de questões, foram os seguintes os objetivos dessa dissertação:

- traçar uma retrospectiva histórica do nascimento da Sociologia e da sua pretensão em ser a ciência definidora da sociedade, mediante uma moral educativa ;
- analisar a apreensão da Sociologia no Brasil e a sua utilização no campo educacional, enfocando os ideais renovadores de Fernando de Azevedo e as suas propostas reformadoras da sociedade por meio da educação.

Estes objetivos, como indicamos, se desdobram em dois momentos. Em um primeiro momento, discutimos o nascimento da Sociologia com Augusto Comte e sua proposta doutrinária de unificar, sob uma lógica científica, o pensamento e a sociedade. Em seguida, apresentamos a apreensão do conhecimento sociológico por Fernando de Azevedo e como ele utilizou esse conhecimento, para justificar a organização da sociedade por meio da educação, elaborando propostas educacionais voltadas para a formação de elites dirigentes e elevação cultural das massas.

Para desenvolver os objetivos, nossa reflexão foi norteadada por algumas questões que consideramos básicas, tais como:

- O que levou Comte a propor uma ciência da sociedade como necessidade histórica?
- Como a história original da Sociologia foi apresentada como a doutrina da ordem e do progresso num momento conturbado pela efetivação das relações capitalistas, ao mesmo tempo em que Comte se colocava contrário às idéias e ao individualismo liberal?
- Por que a doutrina sociológica foi, no discurso de Comte, dirigida ao proletariado e às mulheres?
- Como e quando a educação adquiriu importância no discurso sociológico?
- Por onde transitou o ideal da construção da sociedade pautada na divisão do trabalho e com base na Sociologia, antes da institucionalização da sociedade de classes no Brasil?
- Que bases do pensamento sociológico foram utilizadas por Azevedo para as propostas de reformas educacionais?

- Qual era a visão de realidade e de sociedade apreendida pelos protagonistas do discurso sociológico?

Na busca de responder à estas questões, recorreremos a uma interessante inspiração teórica que encontramos no pensamento de Thompson, quando este discute amplamente a atitude que deve tomar aquele que se propõe a investigação histórica. Ele assinala que as respostas, quando investigamos os fenômenos sociais ou culturais, não se evidenciam sem que as questões sejam elaboradas. É preciso levar em conta, que os fatos são acrescidos de evidências portadoras de valor. Em suas palavras, “a evidência histórica existe na sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada” mediante uma “disciplina de desconfiança atenta” (Thompson, 1981, p. 38). Esta desconfiança atenta torna-se necessária pois, segundo indica o autor, “os fatos são mentirosos” e “encerram suas próprias cargas ideológicas”. Sendo assim, “perguntas abertas, inocentes, podem ser uma máscara para atribuições exteriores” e “mesmo as técnicas de pesquisa empírica mais sofisticadas e supostamente neutras – técnicas que nos forneceriam a ‘história’ já embalada e sem o contato da mente humana, através da gestão automática do computador – podem ocultar as mais vulgares intromissões ideológicas” (ibid., p. 38).

Procuramos estudar as evidências do discurso dos dois autores, a partir dos parâmetros estabelecidos por Thompson. A leitura desse historiador nos indica duas possibilidades: os fatos analisados por Comte e Azevedo, foram compreendidos como “coisas” que contribuíram para idealizar a sociedade positiva. Do ponto de vista deles, os fatos revelaram a possibilidade de uma sociedade harmônica e solidária. Por outro lado, a leitura de Thompson, nos indica também, que é impossível não perguntar a história como se definem as questões a partir de sua lógica. As nossas perguntas, não podem ser independentes dessa lógica histórica e portanto de um comportamento metodológico mediante o qual, procuramos fazer falar os fatos.

O cuidado metodológico não impediu que encontrássemos grande dificuldade para a realização da pesquisa. Os protagonistas do discurso sociológico que analisamos, tiveram sua fala cuidadosamente elaborada para a finalidade elitizante do saber. Por isso mesmo, a entremearam com outras falas: educação socializada, a unidade e a solidariedade entre os indivíduos, a preparação de adolescentes e trabalhadores para as atividades “temporais”, a função educativa da mulher, e assim por diante.

Outra questão importante e difícil, foi separar a construção da memória realizada por Azevedo das condições históricas reais. A facilidade com que ele enfatiza as suas idéias e ideais, como ideais e interesses de todos os que o acompanharam no projeto renovador da educação e da sociedade é constante, levando-nos a embarcar no pacote devidamente embalado das suas reformas e em tudo o que mudou depois delas para melhor, segundo ele. As suas idéias e as suas propostas é que passam a construir a memória do período que analisamos, e nelas são constantemente enfatizados um “antes” e um “depois” de Fernando de Azevedo. Antes dele a história seria conservadora. Nela, nada havia de renovador, tudo é tradicional e velho. Depois dele e da sua contribuição sociológica, tudo é explicado como um movimento que leva as relações sociais de modo ascensional para o novo.

Retomar Thompson foi fundamental mais uma vez. Com ele procuramos com a devida modéstia, mas sem complacência, “fazer com que os fatos encontrem suas próprias vozes” não a voz do historiador e sim, a própria voz dos fatos (Thompson, 1981, p. 40). Ou, em nosso caso, a própria fala dos autores analisados.

As “vozes dos fatos” foram questionadas principalmente nas seguintes obras: em relação a Comte, selecionamos Reorganizar a Sociedade (1977); Catecismo Positivista (1983); Curso de Filosofia Positivista (1983); Discurso Sobre o Conjunto do Positivismo (1983); Discurso Sobre o Espírito Positivo (1983), (1990). Ainda em relação a Comte e o positivismo, destacamos os textos de João Cruz Costa e Maria Célia Marcondes de Moraes: do primeiro, citamos Augusto Comte e as Origens do Positivismo no Brasil (1950); O Positivismo na República

(1953) e Contribuição à História das Idéias no Brasil (1967); da segunda, Comte e o Positivismo (1994).

As idéias de Fernando de Azevedo foram pesquisadas em algumas de suas obras, como: A Cultura Brasileira (1963) e (1996); A Educação e seus Problemas - Tomos I e II (1958); Sociologia Educacional (1964); A Educação na Encruzilhada – Problemas e Discussões (1960); Novos Caminhos e Novos Fins - A Nova Política de Educação no Brasil (1931); Princípios de Sociologia - Pequena Introdução ao Estudo de Sociologia Geral (1958); História de Minha Vida (1971).

Grande parte da bibliografia, bem como informações sobre a atuação de Fernando de Azevedo em relação ao campo educacional foram encontradas na Tese de Doutorado de Olinda Evangelista, intitulada A Formação do Professor em Nível Universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938) (1997).

As obras de Augusto Comte foram encontradas na Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina e as de Fernando de Azevedo, em sua grande maioria, na Biblioteca do Núcleo de Pesquisa em História da Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Entre outras obras utilizadas, destacamos as de Émile Durkheim como As Regras do Método Sociológico (1990); Educação e Sociologia (1955); La División Del Trabajo Social (1995).

A exposição do texto está organizada em duas partes:

A Primeira Parte tem como título **A Origem da Sociologia com Augusto Comte- séc. XIX** e está dividida em dois capítulos:

Capítulo I – Um Esboço das Condições Históricas para o Surgimento da Sociologia – Neste capítulo apresentamos as condições em que foram apreendidos os fatos sociais como objetos do conhecimento em Comte, destacando as condições históricas para o nascimento da Sociologia, bem como a exposição da doutrina sociológica inspirada na filosofia da história processual e linear, apreendida por Comte. Buscamos apresentar a forma como Comte definiu a objetividade do pensamento: o que pensar e como pensar sobre o social.

Capítulo II – A Sociologia como Prática Educativa da Nova Moral Científica - Neste capítulo, apresentamos a nova moral política e educativa desenvolvida por Comte, onde proletários e mulheres são convocados a reconhecerem seu papel na sociedade, o que os conduziria pacificamente para a síntese consensual e pacífica da Humanidade idealizada por Comte.

A Segunda Parte intitula-se **A Educação como Projeto Sociológico de Transformação da Sociedade Brasileira –1926/1934**, e está dividida em três capítulos:

Capítulo I – As Condições para a Industrialização no Brasil – Apresenta, ainda que de forma sucinta, as condições históricas para a efetivação da sociedade industrial no Brasil.

Capítulo II – A Educação na Primeira República: Discussões e Propostas de Organização da Sociedade Através da Educação - Recupera a realidade educacional da Primeira República norteadas pela preocupação com a construção da nacionalidade brasileira, envolvendo a participação de vários intelectuais e propostas renovadoras. Tais questões foram levantadas para que o discurso sociológico, apreendido por Azevedo, pudesse ser apresentado.

Capítulo III – Sociologia e Educação no Brasil (1926/1934) - Centra a análise na visão de realidade de Fernando de Azevedo e nas suas propostas de reformas educacionais, voltadas para a construção da sociedade industrial no Brasil. Neste capítulo, situamos o movimento sociológico posterior a Comte, quando a especialização dentro da Sociologia permitiu o aprofundamento teórico daquela doutrina no campo educacional. Nesse contexto, o método sociológico e a visão de sociedade e realidade estiveram mais próximas à elaboração durkheimiana, que

orientou as análises sociológicas de Azevedo. Foram levantados os ideais de uma escola para as massas e, principalmente a enfatizada formação das elites dirigentes.

Por último, nas Considerações Finais, procuramos retomar algumas discussões apresentadas nas duas partes, apontamos algumas “contradições” observadas nesta pesquisa, além de questões para outros estudos sobre este tema.

Para concluir, é preciso salientar que não temos a ilusão, nem de longe, de que esta dissertação tenha esgotado as muitas questões que podem ser dirigidas à história da Sociologia, ao seu discurso e àqueles que a idealizaram cientificamente como meio de organizar a sociedade. As singularidades representadas por Comte e Azevedo, assim como o período histórico em que viveram, certamente ocultam muitos fatos que aguardam investigações futuras.

PARTE I – A ORIGEM DA SOCIOLOGIA COM AUGUSTO COMTE – SÉC. XIX

1.1 CAPÍTULO I - A SOCIOLOGIA: GENERALIZAR A CIÊNCIA E SISTEMATIZAR O SOCIAL

1.2 Introdução

Os movimentos revolucionários do século XIX proporcionaram condições para o desenvolvimento da Sociologia ou Física Social, e de suas propostas para explicar a organização de homens e mulheres em sociedade. Por meio da observação e de um conhecimento sistematizado da sociedade, tal ciência foi apresentada como a possibilidade de prever um futuro melhor para a humanidade que, de acordo com seus princípios de cientificidade, estaria previamente determinado como consequência da própria ciência e das novas condições da organização social industrial.

Para a nascente Sociologia, não bastava apenas conhecer a sociedade industrial do século XIX. Interessava, ademais, incentivar a adaptação dos indivíduos a ela mediante ações educativas, objetivando a “reorganização” social baseada na unidade do conhecimento e na unidade humana.

Nesta primeira parte, então, apresentaremos, sinteticamente, as condições históricas que favoreceram o nascimento da Sociologia e uma discussão, ainda que sumária, sobre seu fundador Augusto Comte: as influências intelectuais que recebeu e como apresentou a Sociologia e, por ela, a busca da unidade, da ordem e do progresso para a sociedade industrial.

1.3 Um Esboço das Condições Históricas para o Surgimento da Sociologia

A história do século XIX foi representada por Hobsbawm como a “era dos superlativos”, assinalando a primeira metade daquele período como “o meio século mais revolucionário da história até hoje registrado” (Hobsbawm, 1994, p.321). O conhecimento científico difundia-se e a ciência ganhava lugar privilegiado, pois suas descobertas tantas vezes viriam a facilitar a vida das pessoas. Os dados estatísticos, mapas e cálculos registravam e tornavam “conhecido o mundo”. A população crescia, multiplicando as cidades; a produção industrial atingia números nunca vistos. Publicava-se uma grande quantidade de livros, jornais informavam aos cidadãos os últimos acontecimentos, lâmpadas a gás iluminavam as cidades, ferrovias e navios a vapor transportavam números crescentes de pessoas. Homens e mulheres tinham motivos para acreditar no progresso, na liberdade, no comércio, na solidariedade e no triunfo da ciência. Entretanto, a “era dos superlativos” não foi apenas de otimismo.

A expansão econômica européia e o ideário liberal que a acompanhou deixaram expostos os contrastes econômicos e culturais entre as nações e os povos. As transformações sociais resultantes das revoluções burguesas fizeram emergir as contradições da chamada “questão social”, consequência direta do aumento da população urbano-industrial e da nova organização do trabalho. Assim, como sombra escurecendo os ideais de progresso, a evolução crescente da humanidade, do triunfo da ciência, erguia-se a crise latente de uma sociedade cada vez mais dilacerada por suas contradições sociais.

Foi nesse quadro conflituoso que a questão do conhecimento do ser humano, de sua história, da possibilidade de seu progresso, passou a representar a indagação fundamental de uma Filosofia da História que vinha de longe e se efetivava agora com o advento do capitalismo industrial do século XIX. A Filosofia

da História entrava então em cena como um projeto unificador de uma sociedade em mudanças que era necessário conhecer e explicar.

De fato, a sociedade industrial, com toda a sua complexidade, tornou-se o tema preferido das discussões dos intelectuais progressistas e românticos do século XIX, principalmente na França. Acreditava-se que o progresso, entendido como uma evolução gradual na história, poderia, naquele momento, ser fertilizado pelo processo industrial e retomar o seu caminho linear, desde que uma nova unidade ou ordem social fosse encontrada e colocada no lugar da ordem religiosa perdida. Nessa busca da ordem para o progresso é que possivelmente estão as condições para o aparecimento da Sociologia, a nova ciência que teria como objeto a sociedade.

A Sociologia, como campo específico e delimitado do conhecimento, foi proposta pelo francês Augusto Comte (1798-1857). Surgiu, como indicamos, da necessidade de encontrar um princípio de ordem que orientasse o desenvolvimento e o progresso sociais, e ganhou contorno científico mediante os conceitos relacionados ao período histórico em questão. Partilhando o otimismo com a idéia de progresso, procurava incluir a questão social em uma sólida racionalidade científica.¹

Nesse período, a Matemática, a Física, a Química e a Biologia já se firmavam no universo científico e seus resultados encontravam grande receptividade na indústria. O trabalho humano assumia novas formas de organização, adquirindo característica específica pela sua divisão e especialização de funções, respeitando agora técnicas também científicas, fazendo com que a produtividade aumentasse consideravelmente em relação a épocas anteriores.

¹ Augusto Comte é considerado o fundador da Sociologia. O social foi uma preocupação de muitos filósofos no decorrer da história da humanidade, no entanto, a obra de Comte apresentou-se como um conjunto sintético do estudo dos fenômenos sociais ou como um estudo “científico”. Aron afirma que o francês Montesquieu (1689-1755), “geralmente é considerado um precursor da Sociologia e se atribui a Augusto Comte o mérito de ter fundado essa ciência – o que é verdade, se fundador for aquele que criou o termo. Contudo, se o sociólogo se define por uma intenção específica, conhecer cientificamente o social enquanto tal, Montesquieu é, a meu ver, um sociólogo, tanto quanto Augusto Comte” (Aron, 1997, p.21). Neste sentido, é imprescindível reconhecer que, apesar de Augusto Comte ter “sistemizado” esse conhecimento dando-lhe caráter de “ciência”, ela não é sua, mas da história da organização humana em condições determinadas de existência.

Para Augusto Comte, os métodos empregados pelas Ciências Naturais deviam ser utilizados para o estudo das questões humanas, também consideradas por ele como passíveis de serem conhecidas, tal como os fenômenos naturais. A seu ver, uma vez que a nova organização social fosse entendida, a racionalidade científica podia apresentar aos homens e mulheres as condições necessárias para controlar os problemas sociais, permitindo a introdução de uma nova direção que encaminharia sua história para um futuro melhor.

Comte viveu a efervescência revolucionária francesa da primeira metade do século XIX. Entre outros intelectuais, ele procurava entender a sociedade industrial “cientificamente”, ao mesmo tempo em que propunha a acomodação aos seus princípios dentro de uma nova ordem moral.² É nesse sentido que Moraes indica que “a rigor, só é possível compreender efetivamente o pensamento de Comte tendo como pano de fundo a sociedade francesa da primeira metade do século XIX, uma sociedade abalada pelos conflitos resultantes do processo de transformações econômicas e políticas posteriores à Revolução de 1789” (Moraes, 1995, p.111).

Comte desejava o fim dos conflitos e entendia que só um conhecimento real da sociedade possibilitaria uma nova orientação espiritual, desmobilizando o estado revolucionário. Conhecer o real significava aprofundar o entendimento dos fenômenos sociais e das “leis” que o organizavam. Isso, segundo Comte, equivaleria “a formular a exigência de uma nova doutrina geral” (Comte, 1977, p.52-54), que traria uma nova unidade para a humanidade e, naturalmente, conduziria homens e mulheres, inexoravelmente, para um futuro melhor.

Augusto Comte apresentou então uma doutrina social científica, uma nova ciência – a Física Social. Essa ciência deveria tratar o fato social como objeto de

² Cruz Costa assinala que os reformadores sociais que viveram o período entre 1815 a 1848 conceberam e escreveram suas obras como verdadeiros românticos. A sentimentalidade nesses escritores era, em muitos casos, exaltada, como no caso de Saint-Simon e Pierre Leroux, ou ainda caracterizada por uma grande imaginação, como Fourier. A sociedade industrial estava sempre presente como a mola mestra, unindo a reivindicação de justiça apoiada sobre a idéia de progresso. Estas seriam as principais características da chamada “escola romântica”, na qual Comte estaria incluído, na árdua defesa da restauração de uma religiosidade, o fim último de sua teoria (Cruz Costa, 1950, p.531).

observação e não como “objeto de admiração ou de crítica”. Para Comte, as críticas em nada auxiliavam a unidade espiritual, muito pelo contrário, incitavam as revoltas desnecessárias dentro de uma sociedade que, a seu ver, apresentava diversas condições favoráveis para o progresso, como o desenvolvimento das Ciências Naturais, o fim da influência teológica e a organização industrial científica. O que se fazia necessário era uma doutrina que preparasse a humanidade para um objetivo maior, ou seja, que preparasse o espírito de homens e mulheres para um devenir indispensável e inevitável, um estado ideal de convivência, ao qual ele chamou de “estado positivo” da humanidade.

Ao constatar que a revolução gerara uma crise social, Comte afirmava a necessidade de se conhecer a nova sociedade. Para ele, a sua época representava o fim de um estado social e o nascimento de outro, que precisava ser organizado e que foi por ele apresentado da seguinte forma:

Um sistema social que se extingue, um novo sistema que chegou à inteira maturidade e que tende a se constituir, tal é o caráter fundamental assinalado à época atual pela marcha geral da civilização. Segundo este estado de coisas, dois movimentos de natureza diferente agitam hoje a sociedade: um de **desorganização** e outro de **organização**. Pelo primeiro, considerado isoladamente, ela é impelida para uma profunda anarquia moral e política que parece ameaçá-la com uma próxima e inevitável dissolução. O segundo, mais conveniente à sua natureza, é aquele em que todos os meios de prosperidade devem receber o seu mais inteiro desenvolvimento e a sua aplicação mais direta. É da co-existência destas duas tendências opostas que resulta a grande crise sentida pelas nações civilizadas. É sob este duplo aspecto que ela deve ser considerada para poder ser compreendida (Comte, apud Cruz Costa, 1950, p.368).

Vimos que o pensamento positivista de Augusto Comte apresentava uma grande preocupação em restabelecer a “ordem social”, abalada com os movimentos revolucionários liberais. Em relação a esta questão, é interessante indicar as principais influências ao pensamento de Comte. Entre elas destacamos Saint-Simon (1760-1825) e Condorcet (1743-1794), por considerá-los os incentivadores diretos de sua doutrina, e ainda o conservadorismo de Bonald e De Maistre, que despertaram em Comte os ideais de unidade em busca da ordem e do progresso.

Moraes assinala que, no momento da efervescência revolucionária na França, Comte assumira, conscientemente, uma atitude “ultraconservadora”, juntamente com outros intelectuais da época. A autora lembra que na obra de Comte é possível encontrar uma aproximação com a tradição romântica, católica e conservadora, representada na França, especialmente por Bonald e De Maistre:

Descontentes com as mudanças indesejadas e ameaçadoras aos valores tradicionais trazidas pelo avanço burguês, esses pensadores prescreviam a volta à unidade espiritual vivida pela civilização católico-feudal como antídoto para a desordem e anarquia reinantes em seu tempo. A seu ver, somente tal unidade espiritual poderia dar sentido e direção a todas as atividades do gênero humano, resgatando assim a ordem e a organicidade perdidas (Moraes, 1995, p.111).

A autora assinala que, para Comte, porém, não se tratava de resgatar o antigo pensamento teológico dominado pela Igreja - época ultrapassada da história - e sim substituí-lo pelo conhecimento da ciência, que daria a base para a sociedade científica industrial emergente. A nova unidade espiritual deveria ser capaz de proporcionar um novo sentido à humanidade, contrapondo-se à “anarquia mental do ideário democrático burguês” (ibid., p.112). Assim, seriam os cientistas os novos “teólogos” que ofereceriam o seu saber para que, através dele, pudesse ser organizada a unidade social. Tal proposta foi também discutida por Saint-Simon, de grande influência no pensamento de Comte.³

De fato, a idéia de unidade foi uma das preocupações de Saint-Simon, que analisou a história da sociedade humana como uma passagem necessária e sucessiva por períodos críticos e orgânicos. A estabilidade social pós-revolucionária, para ele,

³ Comte reconhecia que, no mundo medieval, o poder da Igreja conseguira uma organização regular e permanente entre os Estados europeus. Essa organização se caracterizava por uma certa ordem voluntária, que propiciava uma ação coletiva entre os Estados europeus quando as circunstâncias exigiam. A desordem começou quando as potências européias começaram a disputar terras e poder. As revoluções que ocorreram na Europa, a partir do século XVI, teriam destruído a harmonia, e a indisciplina moral seria a ausência de um poder espiritual. A filosofia positiva deveria substituir o poder religioso, por intermédio da coerência lógica, comandada por intelectuais que formariam uma “corporação consultiva”, influenciando em todas as operações sociais (Cruz Costa, 1950, p.373)

só seria alcançada mediante uma nova doutrina moral que assegurasse o ideário liberal.⁴

Saint-Simon compreendia que a sociedade industrial deveria ser dirigida pelos industriais e cientistas, amparados por uma nova religião, ou uma nova moral, que substituísse a arcaica religiosidade do feudalismo, já rompida pela Revolução. Pensava ainda que os homens deveriam tratar-se como irmãos e por isso criticava os clérigos e o poder laico, porque defendiam os interesses particulares, descuidando dos interesses da humanidade. Segundo Sabirov, Saint-Simon não abandonara a religiosidade e pregava um “novo cristianismo, ou uma religião rejuvenescida” que propiciava a paz e a unidade entre todos (Sabirov, 1987, p.86).

O encontro entre Comte e Saint-Simon ocorreu em 1817, quando Comte se tornou seu secretário, função na qual permaneceu até 1924. Comte diz que, no período em que trabalharam juntos, teria aprendido “uma multidão de coisas, que em vão procuraria nos livros” (Comte, apud Giannotti, 1983, p.VIII). Após alguns anos de trabalho conjunto ocorre o rompimento, em 1824, quando Comte sentiu-se independente para desenvolver seu próprio trabalho. A influência de seu mestre era clara, mas Comte diferenciava-se ao pensar a nova organização da sociedade mediante uma ciência positiva. Giannotti esclarece que o principal ponto de discórdia eram as reformas institucionais que deveriam ocorrer através de ações práticas, segundo Saint-Simon, enquanto que, para Comte, era necessário antes

⁴ Spindel diz que Saint-Simon foi um “liberal avançado” uma vez que identificava, na sociedade industrial, uma divisão entre “ociosos” e “produtores”, reconhecendo a necessidade de um governo administrado por trabalhadores, sendo que considerava trabalhador todos os que estavam envolvidos na produção e no comércio. Ao reconhecer esta divisão, Saint-Simon “propunha a livre empresa e a manutenção do lucro capitalista, desde que estes concordassem em assumir certas responsabilidades sociais” (Spindel, 1980, p.99). A idéia de uma “nova ordem social”, elaborada por Saint-Simon, incentivou uma corrente conservadora, enquanto que suas posições relacionadas à classe e à propriedade contribuíram para o pensamento socialista. Engels, ao escrever sobre Saint-Simon, apresentou-o como um homem de seu tempo, que aos 30 anos presenciou a Revolução Francesa e que vivia numa sociedade repleta de anomalias, onde “eliminá-las era tarefa da razão pensante. Tratava-se de inventar um novo sistema, mais perfeito, de ordem social...” - e percebendo as condições históricas daquele momento, diz que “ao Estado imaturo da produção capitalista, à situação imatura das classes correspondiam teorias imaturas” (Engels, 1985, p.133). A Revolução Francesa, iniciada em 1789, representou a vitória da grande massa da nação que atuava na produção e no comércio e que estava, até então, sob a ordem da classe ociosa – clero e nobreza. Para Saint-Simon, os vencedores da revolução foram os “trabalhadores” e, apesar de existir uma grande divisão de atividades entre eles, formariam uma unidade em oposição aos “ociosos” (nobreza, clero e todos os que viviam de rendas ou do lucro).

“fornecer aos homens novos hábitos de pensar de acordo com o estado das ciências de seu tempo” (Giannotti, 1983, p.X). Ou seja, a reforma social, para Comte, só seria viável após uma reforma intelectual que resultaria da síntese das ciências até se chegar a uma ciência positiva, útil para toda a humanidade.

A idéia de unidade, em Comte, está intimamente ligada à idéia de progresso. Neste sentido, podemos encontrar, neste pensador, a forte inspiração exercida por Condorcet. Filósofo francês do século XVIII, Condorcet escreveu *Esboços de Um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*, assinalando o aperfeiçoamento da natureza humana no decorrer do tempo, uma vez que a história mostrava um progresso constante apontando para uma civilização esclarecida. Se o avanço não acontecia era porque as instituições e suas leis estavam inadequadas para a época na qual a monarquia e a Igreja ainda impunham sobre a sociedade o seu poder, impedindo transformações que deveriam levar, necessariamente, toda a humanidade ao progresso. Em sua análise, o progresso apresentava-se como uma “lei”, segundo a qual a humanidade passaria sucessivamente por vários estágios até chegar a um último, em que se efetivaria a igualdade entre nações e classes. Os indivíduos deveriam ser preparados física e intelectualmente para compartilharem desse estado de espírito.

Comte entendeu esse último estágio como um “estado positivo” da humanidade. Ao mesmo tempo, concluiu que não se poderia chegar a um estado positivo de convivência sem que existisse ordem na sociedade. Se o progresso era uma “lei”, só poderia continuar o seu processo à medida em que a ordem, a base da sociedade, estivesse estabelecida.

Diante destas colocações, podemos agora apontar as principais bases do pensamento de Comte: a busca da unidade ou da ordem, o progresso enquanto lei e o estado positivo da humanidade. Estas questões foram reunidas por Comte e apresentadas por meio da Filosofia Positiva ou Positivismo.⁵

⁵ Moraes nos lembra da intensa produção intelectual de Comte, norteada por temas como a ordem, a unidade, a moral, o progresso, o pensamento positivo e a doutrina do social, chegando enfim a uma religiosidade que completa a sua busca da unidade humana. Entre seus trabalhos destacamos: *Opúsculos da Juventude*, os seis volumes do *Curso de Filosofia Positiva* (de 1830 a 1842), os quatro volumes do *Sistema de política positiva* (de 1851 a 1854), o *Catecismo Positivista* (1852) e a *Síntese Subjetiva* (1856) (Moraes, 1995, p.112).

Para que esta filosofia seja compreendida, faz-se necessário entender o que é, na realidade, o “estado positivo” para Comte. Da mesma forma, é preciso perceber porque a Sociologia ou Física Social apresentou-se como necessidade histórica, dirigida para a unidade do conhecimento, manifestando-se como doutrina que indicava “como pensar” a sociedade cientificamente.

1.3.1 A Filosofia Positivista como Única Maneira de Entender o Mundo: o Que Pensar e como Pensar

O Positivismo, mesmo nascendo em um momento de efervescência social, não se apresentava como um ideal revolucionário. Ao contrário, o que interessava a Comte era mostrar que historicamente existia um encadeamento e articulação entre o progresso do conhecimento científico e o da humanidade; mas estes só aconteceriam e seriam possíveis dentro de uma ordem social que era preciso restabelecer. Para tanto, seria fundamental uma reforma espiritual capaz de reorganizar a humanidade, social e politicamente. Esta era a proposta do Positivismo.

Foi assim que Comte apresentou sua filosofia positiva como meio de “reorganização” da sociedade. Para ele, o conhecimento dos fatos sociais só poderia ser alcançado de modo racional e científico. O conhecimento voltado para o “estado positivo” da humanidade deveria processar-se por intermédio de uma “única filosofia”, a filosofia por ele proposta. Diante de tais colocações, vejamos como Comte definiu o positivo, ou a maneira como, a seu ver, o conhecimento evoluiu historicamente até chegar à condição do pensamento positivo.⁶

O Positivismo foi apresentado por ele como “filosofia da história” e como “proposta de fundamentação e classificação das ciências”. O desenvolvimento da inteligência dos indivíduos – e, na sua totalidade, o desenvolvimento da humanidade - atravessou três estados teóricos e sociais diferentes aos quais Comte chamou de “lei dos três estados”: o teológico, o metafísico e o positivo. Nas palavras de Comte:

⁶ É importante destacar que Comte refere-se ao positivismo de várias maneiras, e essas estão sendo utilizadas nesta pesquisa. Entre as mais comuns, destacamos: filosofia positiva, moderna filosofia, sã filosofia ou ainda como a própria filosofia da história.

Estudando, assim, o desenvolvimento total da inteligência humana em suas diversas esferas de atividade, desde seu primeiro vôo mais simples até nossos dias, creio ter descoberto uma grande lei fundamental, a que se sujeita por uma necessidade invariável (...) Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo” (Comte, 1983a, p.3).⁷

No estado teológico, ou fictício, as idéias sobrenaturais servem de laços “às poucas observações isoladas de que a ciência primitiva se compõe” (Comte, 1977, p.90). Os fenômenos investigados na natureza íntima dos seres são explicados como ação direta e contínua de agentes sobrenaturais. A ciência está ainda “no berço”, mas é um princípio necessário do raciocínio, apesar de submetido a uma autoridade superior e a verdades absolutas.

No interior do estado teológico o espírito humano passa por três fases diferentes e cada vez mais sistemáticas: o fetichismo, em que todos os corpos exteriores (todos os seres naturais) possuem vida espiritual essencialmente análoga à nossa; a politeísta, em que ocorre uma profunda transformação em relação ao primeiro estágio, uma vez que a vida espiritual é retirada dos objetos naturais e transportada para seres superiores invisíveis, que passam a interferir sobre os fenômenos exteriores e humanos; a monoteísta, na qual a razão passa a dominar cada vez mais a imaginação anterior, “mais aparente do que real”, possibilitando o desenvolvimento do sentimento universal, uma vez que ocorre a simplificação do domínio sobre a sociedade, agora representado por uma só divindade.

Comte aponta que esta análise do desenvolvimento do espírito individual, “apesar de ser de observação tão fácil” representa ainda, para muitos pensadores, um obstáculo à apreciação dos fenômenos. Tal situação ocorreria por existir uma paixão pronunciada em relação às filosofias anteriores, impedindo-os de praticar uma comparação racional e imparcial entre os fenômenos característicos do fetichismo e do monoteísmo. No entanto, a “inteligência ocidental” foi substituindo as misteriosas investigações por estudos mais eficazes e harmonizados com as verdadeiras necessidades da época (Comte, 1983c, p.45).

⁷ Moraes lembra que, apesar de Comte reivindicar para si a descoberta de “uma grande lei fundamental”, adota, na realidade, a concepção de Condorcet e Saint-Simon em relação ao desenvolvimento progressivo do espírito individual e da humanidade (Moraes, 1995, p.114).

O reconhecimento das verdadeiras necessidades, no entanto, só foi possível porque, em um certo período, o ser humano recorreu a potentes ilusões, fazendo com que a inteligência fosse dirigida para atividades especulativas, possibilitando a uma elite a fundamentação teórica do real. O estado teológico, mesmo com sua atividade especulativa, foi “a preparação gradual de um melhor regime lógico” (Comte, 1978c, p.45-46).⁸

Uma outra característica do estado teológico é a presença do poder feudal ou militar, tão forte quanto o poder espiritual representado pela teologia. Por intermédio do domínio militar, a guerra representava o único meio de prosperidade das nações. A indústria ocupava ainda uma posição subalterna, mas viria a adquirir importância fundamental na sua análise histórica, dentro do estado positivo, como veremos adiante.

O segundo estado, o metafísico ou abstrato, serviria como uma transição do primeiro para o terceiro estado. Comte apresenta o estado metafísico da seguinte maneira:

É de caráter bastardo, liga os fatos com idéias que já não são inteiramente sobrenaturais, mas que também não são inteiramente naturais... tais idéias são abstrações personificadas, nas quais o espírito poderá ver a vontade poética ou o nome místico de uma causa sobrenatural, ou o enunciado abstracto de uma simples série de fenômenos, conforme ele estiver mais perto do estado teológico ou do científico. A abundância e a acumulação dos feitos, ao longo do espaço e do tempo, conduz ao postulado metafísico segundo o qual o aumento numérico permite admitir uma freqüência e uma regularidade que se aproxima das analogias mais extensas (Comte, 1977, p.90).⁹

⁸ É interessante lembrar, ainda, que o Positivismo afirma não negar as filosofias anteriores a ele, principalmente a teológica, reconhecida por Comte como uma forma orgânica do desenvolvimento da inteligência. A sua posição em relação a filosofia metafísica, no entanto, apresenta-se um pouco diferente, uma vez que esta foi entendida como “crítica” à organização anterior (ao estado teológico). Na opinião de Comte, a crítica não contribui para o andamento progressivo da humanidade. Uma outra questão importante sobre o estado teológico está relacionada à organização social encontrada no mesmo. Moraes lembra que, no estado teológico, “todas as relações sociais, tanto as particulares quanto as gerais, são militares, e a sociedade tem por fim único a conquista. A escravidão dos produtores é a instituição principal” (Moraes, 1995, p115).

⁹ A lei dos três estados foi desenvolvida na obra de Comte intitulada *Curso de Filosofia Positiva*, iniciada em 1830 e concluída em 1842. Percebemos que esta “lei” acompanha toda a vasta produção intelectual de Comte, como no texto *Plano dos Trabalhos Científicos Necessários para Reorganização da Sociedade*, publicado em maio de 1822. O mesmo ocorre no livro sob o título *Reorganizar a Sociedade* (1977).

Comte explica que não se pode passar de uma filosofia teológica para uma filosofia positiva sem que existam concepções intermediárias dos fenômenos que operem “gradualmente a transição” (o enfoque é a “lei” progressiva do conhecimento). O destino natural do estado metafísico seria o de substituir, no estudo dos fenômenos, “a ação sobrenatural por uma entidade correspondente e inseparável (...) onde o homem habituou-se pouco a pouco a considerar tão somente os próprios fatos” (Comte, 1983a, p.7).

O estado metafísico distingue-se do teológico principalmente no sentido em que “não é mais a pura imaginação que domina, embora não seja ainda a verdadeira observação. Mas o raciocínio adquire muita extensão e se prepara confusamente para o exercício verdadeiramente científico” (ibid., p.47). A argumentação, neste momento, apresenta-se maior que a observação e o indivíduo recorre a várias forças (física, química e vital), abalando a unidade da filosofia teológica, ao mesmo tempo em que chegaria a uma nova unidade geral, “a ‘natureza’, que fornece a unidade explicativa, tal como o deus único da fase teológica monoteísta” (Moraes, 1995, p.115).

Comte assinala que não se pode esquecer a peculiaridade da transição representada pelo estado metafísico: “uma espécie de teologia gradualmente inervada por simplificações dissolventes” (Comte, 1983c, p.47). Embora a filosofia metafísica não impeça o progresso das concepções positivas, pratica generalização e está muito presa ao estado anterior. Nesta contradição, tende a uma “restauração vã do estado teológico” em respeito à ordem (moral) em que está inserida, mas “acaba por dissolver o estado teológico, abrindo o espaço para que a observação própria do estado positivo se imponha e rompa os limites a eles impostos” (Moraes, 1995, p.116).

No que tange às relações sociais, o estado metafísico representou o início do desmonte da organização baseada na conquista militar (característica do estado teológico) e a indústria anunciou-se como a nova atividade. Em termos políticos, as questões abstratas entraram em cena. Estas foram representadas pelas discussões que giraram em torno da soberania popular, sufrágio universal, liberdade, igualdade etc (Moraes, 1995, 116).

Após este longo processo histórico, chega-se finalmente ao terceiro estado, o positivo, que representa, para Comte, o “modo definitivo a que pode chegar uma ciência qualquer (...) os fatos aparecem ligados por idéias ou leis mais gerais, mas já de ordem inteiramente positiva (...) confirmados por fatos da mesma ordem, e que por vezes nem são tão gerais que mereçam ser considerados como princípios” (Comte, 1977, p.91). O espírito humano reconheceria a impossibilidade de obter noções absolutas e renunciaria às causas originais dos fenômenos. O que importa, neste estado, é descobrir leis efetivas de causa e efeito, de sucessão e semelhança, mediante o raciocínio científico e a observação, entendidos como a única base possível do conhecimento dos fatos adaptados às necessidades reais. Por isto não são conhecimentos absolutos (ou negativos) como o conhecimento metafísico (Comte, 1983a, p.4).

É o estado positivo o início da verdadeira filosofia. Nele, o espírito humano se encontraria emancipado dos estados anteriores, indispensáveis sem dúvida, mas que foram se decompondo progressivamente, abrindo caminho para a positividade racional científica. A filosofia positiva é apresentada como a substituta da “vida guerreira” que, no estado teológico, apresentava-se como uma atividade de conciliação. No estado positivo há uma intensa solidariedade, que é assim definida por Comte: “Tal é a íntima solidariedade que faz involuntariamente todos os espíritos, mesmo os mais grosseiros e mais rebeldes, participarem da substituição gradual da antiga filosofia teológica por uma filosofia plenamente positiva, doravante a única suscetível de uma verdadeira ascendência social” (Comte, 1990, p.34).

Para Comte, o estado teológico representava “o ponto de partida da inteligência humana” enquanto que o positivo é “o estado fixo e definitivo” (ibid., p.4). Sua tarefa é a de descobrir as leis dos fenômenos onde seriam proibidos, necessariamente, à razão humana “todos esses sublimes mistérios, que a filosofia teológica explica” (ibid., p.6). A atividade intelectual deveria ser direcionada à observação e à explicação dos fatos que a sociedade, representada pela organização industrial, necessita conhecer. Neste sentido, Comte expressa que:

A razão humana está agora suficientemente madura para que empreendamos laboriosas investigações científicas, sem ter em vista algum fim estranho, capaz de agir fortemente sobre a imaginação, como aquele que se propunham os astrólogos e os alquimistas. Nossa atividade intelectual estimula-se com a pura esperança de descobrir as leis dos fenômenos, com o simples desejo de confirmar ou infirmar uma teoria. Mas isto não poderia ocorrer na infância do espírito humano. Sem as atrativas quimeras da astrologia, sem as energéticas decepções da alquimia (...) onde teríamos haurido a constância e o ardor necessário para coletar as longas séries de observações e experiências que mais tarde serviram de fundamento para as primeiras teorias positivas de uma classe e de outra classe de fenômenos ? (Comte, 1983a, p.6).

No Curso de Filosofia Positiva, Comte enuncia a “sua lei”, afirmando a sua aplicação, não só para o desenvolvimento da “espécie”, mas também para o desenvolvimento da “inteligência individual”. Na educação, cada indivíduo passaria sucessivamente pelo estado “teológico em sua infância, metafísico em sua juventude e físico em sua virilidade” (Comte, 1983a, p.5). Mas, só àquele que estivesse ao nível do seu século (o momento histórico em que vivia) seria possível verificar este desenvolvimento e comprovar logicamente a sua lei. Portanto, tal condição envolveria os indivíduos que estivessem aptos a perceber a importância da teoria e, com ela, observar e ligar os fatos sociais.

Assim, o estado positivo deveria deixar as explicações vagas e arbitrarias que caracterizavam as filosofias iniciais, renunciando de vez às pesquisas absolutas, direcionando “seus esforços ao domínio, que agora progride rapidamente, da verdadeira observação, única base possível de conhecimentos acessíveis, sabidamente adaptados as nossas necessidades reais” (Comte, 1983c, p.48).

Moraes aponta que, para Comte, a sociedade industrial apresentava as condições ideais para a constituição da sociedade orgânica. Em suas palavras:

Do ponto de vista das relações sociais todas as relações particulares se estabelecem, pouco a pouco, sobre as bases industriais e a atividade da produção torna-se o único e permanente objetivo. É essa idade instaurada pelo positivismo, idade **pacífica e industrial**, idade em que a ciência, com a descoberta das leis naturais, se empenha em realizar a total submissão da natureza ao homem: **saber para prever, prever para poder** (Moraes, 1995, p.117 – grifos no original).

As concepções científicas, existentes agora na sociedade industrial deveriam também demonstrar que o mundo exterior não é dirigido por “quaisquer vontades” e sim submetido às leis naturais, quais o estudo dos fenômenos e de sua relações permitem a previsão e determinação do desenvolvimento humano. Neste sentido, a base racional científica deve ser utilizada na prática e voltada para o desenvolvimento da técnica. Para Comte, essa base racional científica é que torna a vida industrial favorável à efetivação da sociedade orgânica, encaminhando a humanidade progressivamente em direção ao espírito positivo.

Na filosofia positiva, todos os fenômenos estão sujeitos a leis naturais invariáveis que a ciência busca entender da forma mais sucinta possível. Segundo Comte, não interessa ao positivismo buscar as causas dos fenômenos. Em suas palavras: “(...) em nossas explicações positivas, até mesmo as mais perfeitas, não temos de modo algum a pretensão de expor as **causas** geradoras dos fenômenos, posto que nada faríamos então além de recuar a dificuldade. Pretendemos somente analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção e vinculá-las umas às outras, mediante relações normais de sucessão e de similitude” (Comte, 1983a, p.7 – grifo no original).¹⁰

Comte aponta para uma unidade do conhecimento, no estado positivo, que estará presente na sua classificação das ciências. Moraes salienta que existe, na lei dos três estados, uma característica de extrema importância para compreender a classificação das ciências realizada por Comte, que é o movimento no sentido de unificação que se opera no interior de cada estado: “o estado teológico tende para a idéia de um ser sobrenatural único, tendência que se realiza na fase monoteísta; no estado metafísico é a idéia de natureza que aparece como elemento unificador e, finalmente, no estado positivo, o método positivo cumprirá esse papel” (Moraes, 1995, p.117).

¹⁰ Em relação à unidade do conhecimento, Comte faz uma crítica a Condorcet. Ao mesmo tempo em que reconhece que Condorcet teria sido o primeiro a verificar que a civilização se encontra submetida àquela marcha progressiva, “de passos rigorosamente seqüentes e ordenados por leis naturais”, não percebeu que existe, na história, uma homogeneidade, um encadeamento real e objetivo de união e de totalidade da inteligência. Ou seja, não lhe foi possível formular uma teoria, porque percebia em cada época um destaque fragmentado (econômico, social, político). Para Comte, era necessário que alguém seguisse a linha indicada por Condorcet e fosse capaz de mostrar que a observação dos fenômenos sociais das grandes épocas ou civilizações conduzem, na sociedade industrial, à unidade do conhecimento (Comte 1977, p.149).

O elemento unificador no estado positivo, é garantido pelo critério de cientificidade que Comte impõe ao conhecimento para torná-lo “positivo”. Neste sentido, quando Comte afirma a necessidade da aplicação de um método positivo geral para ser o entendimento do real, não significa que a sua intenção seja a de retirar de cada ciência a sua especificidade. Em certo campo é a observação que caracteriza uma ciência (como no caso da Astronomia), em outro a experimentação (na Física), ou a classificação (na Química), a comparação (na Fisiologia) e a filiação histórica (na Física Social), sendo que esta última deverá representar a ciência do seu tempo e a unidade do método. Assim, cada ciência conserva suas características que resultam numa doutrina específica, o que as torna diferentes uma das outras. No entanto, o desenvolvimento dessas ciências contribuiu definitivamente para a unidade do método. O método é o que se apresenta como a efetivação científica do conhecimento, enquanto que a doutrina representa o temporal, ou seja, o conhecimento não absoluto. Com isto, Comte afirma a homogeneidade da ciência mediante a unidade do método, o critério racional que possibilita a classificação do conhecimento científico por ordem lógica e cronológica (Moraes, 1995, p.119).

Como vimos, o desenvolvimento da ciência possibilitou a unidade do método. Moraes assinala que Comte expõe esta unidade apresentando “um determinado número de categorias ordenadas de tal forma que cada uma delas se fundamenta no conhecimento das leis fundamentais da categoria precedente e, ao mesmo tempo, se torna fundamento do estudo seguinte” (Moraes, 1995, p.119). Para apresentar a ordem de classificação da ciência, Comte parte de fenômenos mais simples e mais gerais para a complexidade crescente, enquanto que a generalidade deve apresentar-se decrescente. Com estes critérios de observação, as ciências são apresentadas na seguinte ordem: Astronomia, Física, Química, Fisiologia Animal e Vegetal e a Física Social, a sua proposta como doutrina da sociedade industrial. A Matemática é a base lógica de todas as ciências e é neste sentido que, para Comte, ela é o “berço” da ciência e não o “trono” (idem).

A ciência atinge o seu estado positivo depois de passar pelos três estados do conhecimento. Assim, quanto mais simples e abstrato este se apresenta, mais breve é o seu caminho para a positividade ou cientificidade. De acordo com Comte, a Física Social, pela sua complexidade, será a última, o que não a torna menos importante que as anteriores, pelo contrário, esta ciência se utiliza de todas as metodologias anteriores (observação, experimentação e comparação), incluindo o seu próprio método que é a filiação histórica. Moraes lembra que, para Comte, a Física Social representa a “própria história, uma história evolutiva da humanidade, cuja herança cultural veio se acumulando como bola de neve ao longo do tempo” (Moraes, 1995, p.120).

A teoria da ciência utiliza-se das ciências consideradas por Comte como “fundamentais” já disponíveis, bem como de seus procedimentos e métodos de como conhecer. O indivíduo que atua no conhecimento deve seguir as regras que são determinadas pela metodologia. O positivismo demarca o campo da verdade que deve ser encontrada na observação dos “fatos” e das leis que envolvem a organização social. Diante desta afirmação, Moraes escreve que essa teoria “consagra a idéia ingênua de que o conhecimento descreve a realidade. Tal concepção corresponde à teoria da cópia da verdade” (Moraes, 1995, p.124).

Para reafirmar o campo do conhecimento científico, Comte explica os critérios de cientificidade necessários para o conhecimento positivo. Em primeiro lugar, “a palavra positivo designa real, em oposição a quimérico”. Neste sentido é imprescindível para o novo espírito filosófico dedicar-se às pesquisas “verdadeiramente acessíveis à nossa inteligência, com exclusão permanente dos impenetráveis mistérios, de que se ocupava sobretudo em sua infância” (Comte, 1983c, p.62). A observação dos fatos é a única base para o conhecimento do real e a experiência sensível (acessível à nossa inteligência) determina o acesso ao mundo dos fatos.

O segundo sentido que qualifica o pensamento positivo é o de saber distinguir o contraste “entre útil e ocioso”. O conhecimento útil é aquele que possibilita a previsão e ao mesmo tempo o controle dos fenômenos. Em filosofia,

diz Comte, deve-se saber que as especulações sadias conduzem ao aperfeiçoamento contínuo individual e coletivo, enquanto que outras especulações (não sadias) só satisfazem curiosidades estéreis (ibid., p.62).

Um terceiro significado, e que para Comte é “uma feliz expressão”, seria o que qualifica “a oposição entre certeza e indecisão”. A certeza substitui, na filosofia positiva, as “dúvidas indefinidas”, os “intermináveis debates” característicos do antigo estado mental e possibilita “a harmonia lógica no indivíduo, e a comunhão espiritual na espécie inteira”. A certeza do conhecimento é propiciada pelo método que propicia as formas científicas de “como conhecer”, acabando com a indecisão frente ao que deve ser conhecido.

Uma outra característica, a quarta, seria a oposição entre o “preciso e o vago”, que trata de substituir uma filosofia que se abastecia de “vagas opiniões” por uma filosofia que se preocupa, em todos os sentidos, com a “precisão dos fenômenos”, e que seja, ao mesmo tempo, condizente com as necessidades reais. O positivismo é a teoria da unidade que o torna conhecimento científico e, mediante essa doutrina, é possível “expor o resultado da observação, enunciando os fatos e realizando previsões”. Assim definido, as vagas opiniões são substituídas pela teoria científica.

Como quinta “aplicação” da filosofia positiva Comte apresenta “a palavra positivo como contrária a negativo”. A “verdadeira filosofia moderna” tem por destino organizar tanto a sociedade como o pensamento, “nunca destruir”. A quinta e última aplicação do entendimento positivo diferencia-se das anteriores, no sentido em que as primeiras distinguem-se das filosofias iniciais – a teológica e a metafísica. No último caso, existe uma referência ao estado metafísico que, na opinião de Comte, nunca passou da crítica e por isso é negativa, diferentemente da filosofia teológica que teve, em seu interior, “um tempo orgânico”.

Para Comte, a filosofia moderna em nada é prejudicada pela filosofia teológica ou metafísica. Isso porque a “sã filosofia” afasta radicalmente qualquer maneira de pensar questões fora da racionalidade científica, motiva a rejeição ao pensamento insolúvel, mas não os nega. Antes, “preocupa-se em apreciar

historicamente sua influência respectiva, as condições de sua duração e os motivos de sua decadência, sem nunca pronunciar alguma negação absoluta” (Comte, 1983c, p.62). Contudo, é a situação em que vivem os homens, a sua época, que deve ser entendida, fazendo com que os antigos dogmas sejam abandonados, buscando o verdadeiro conhecimento.

No entendimento de Comte, o que precisa ser conhecido é a sociedade industrial, sua contemporânea. Dentro dela, só as especulações “úteis”, podem levar homens e mulheres ao aperfeiçoamento contínuo, em que a “certeza dos fatos” e das condições sociais encaminham, naturalmente, para o viver harmônico. Em todos os sentidos é preciso agir com “precisão”, uma vez que os fenômenos já podem, neste estágio do desenvolvimento da humanidade, serem explicados cientificamente. O agir com precisão faz com que as opiniões vagas sejam afastadas, incitando homens e mulheres a viverem disciplinadamente, tornando-se desnecessária a repressão.

Comte advoga que é possível pensar a sociedade cientificamente já na primeira metade do século XIX, desprezando as “vãs filosofias” e direcionando o pensamento a uma unidade filosófica – a sua filosofia positiva. No entanto, para que a proposta de conhecimento e unidade do real se concretize é preciso transpor um obstáculo que, embora a filosofia positiva aponte como tendência natural, ainda não consta da fórmula até aqui exposta ou do que ele entendeu como conhecimento “real”.

Segundo Comte, é necessário substituir, “em todos os lugares, absoluto por relativo” (ibid., p.63). O conhecimento apresenta uma atividade parcial e empírica, que deve ser substituída pela filosofia moderna, lógica e científica, um “estado sistemático” que é a sua própria filosofia. É esta a “definitiva filosofia” na qual o conhecimento, por possuir como característica principal o saber relativo, não torna as anteriores “negativas”, mas aprecia o valor de cada uma, condensando o conhecimento numa só racionalidade, a racionalidade científica. Comte explica que o “saber positivo é relativo”, uma vez que não pretende conhecer o ser em sua essência, “renunciando a descobrir sua primeira origem e seu destino final; importa ademais, sentir que o estudo dos fenômenos, ao invés de poder de algum modo

tornar-se absoluto, deve sempre permanecer relativo à nossa organização e à nossa situação” (Comte, 1983c, p.49).¹¹

Percebe-se que Comte propõe-se a ser um “saneador” das idéias, demonstrando o que pode ou não ser incluído na “única filosofia” verdadeira. Não chega a negar as outras teorias, mas as dissolve, tornando-as supérfluas, uma vez que não são “lógicas e científicas”. Indica a fórmula de como se deve pensar e o que pensar. Toda a humanidade deve ser orientada para o conhecimento positivo, todos os espíritos devem dispor-se a pensar cientificamente e, neste sentido, a orientação positivista é o que importa. Na filosofia positiva, não há lugar para a especulação que ultrapassa a racionalidade científica.

Na visão de Comte, é impossível que um bom observador não perceba o destino final da inteligência humana se não estiver voltado para os estudos positivos. O Positivismo representa uma revolução fundamental e, para que se efetive realmente, é necessário que invada o domínio intelectual, fazendo com que as transformações ocorram em todos os sentidos, especialmente no social, através de sua doutrina.

É em seu Curso de Filosofia Positiva que Comte apresenta a nova ciência, a Sociologia. Uma ciência que representa o estudo da história em um momento em que as necessidades reais colocam esta condição para a unidade, na complexificação das relações sociais: o momento da sociedade industrial do século XIX. Momento

¹¹ Para Comte, o conhecimento é relativo e incompleto por estar relacionado à natureza relativa do espírito positivo, que não aceita verdades absolutas, e é, acima de tudo, científico. Moraes sintetizou da seguinte maneira a visão da “relatividade do conhecimento” de Comte: “Desses critérios de cientificidade: a observação, o método, a teoria e a utilidade, Comte deduz que nosso conhecimento é, em princípio, incompleto e relativo, pois corresponde à natureza relativa do espírito positivo, relatividade que se opõe às propostas metafísicas de um absoluto. O saber positivo é relativo na medida em que não pode pretender conhecer o ente em sua essência, nem pode chegar, seja à origem das coisas, seja às suas causas finais. Ao contrário, deve permanecer relativo à nossa situação, reconhecendo apenas o sensível, o fenomênico e o útil” (Moraes, 1915, p.127). Comte não entende a relatividade do conhecimento como “relativa à constituição de um campo de possíveis objetivações da realidade”, mas fundamentado nas modernas ciências experimentais que, para ele, substituem as teorias que forneciam o conhecimento do ser em toda a sua plenitude (metafísicas) por teorias que proporcionam um conhecimento fundamentado em regularidades empíricas, em termos essencialmente causais. Agindo assim, Comte não discutiu as questões postas pela metafísica, e sim, liquidou-as, ao mesmo tempo em que reduziu o sentido do conhecimento ao âmbito estrito da ciência (ibid., p.128).

em que, afirma Comte, tanto a sociedade como o saber precisam de um princípio de unidade e de reorganização.

Como vimos, para Comte a humanidade havia perdido o espírito de coesão existente no estado teológico e necessitava de uma nova ordem. A falta da ordem seria o motivo da crise, que deveria ser solucionada mediante a teoria científica positiva, única capaz de demonstrar o progresso como um encadeamento histórico e necessário.

Para Comte, as revoluções políticas originaram a crise porque seus dirigentes partiram para a reorganização prática, quando antes deveriam efetivar a reorganização teórica. Em suas palavras:

(...) o vício desta marcha consiste em que a reorganização foi considerada como uma operação puramente prática; quando ela é essencialmente teórica; que a natureza das coisas e as experiências históricas mais convincentes provam a necessidade absoluta de dividir o trabalho total da reorganização em duas séries, uma teórica, outra prática, a primeira das quais deve ser executada para se destinar a servir de base à segunda; que a execução preliminar dos trabalhos teóricos exige a ativação de uma nova força social, distinta das que até agora têm aparecido em cena, isto é, absolutamente distinta das incompetentes(...) por várias razões muito decisivas, esta nova força é aquela que reside nos sábios mais dedicados ao estudo das ciências de observação (Comte, 1977, p.88).

A ciência que tem na observação seu ponto de partida, a Física Social, aparece com o objetivo de dirigir o pensamento para o progresso e acabar com a “incoerência” geradora de conflitos políticos e econômicos. Em princípio, fazia-se necessário demonstrar a homens e mulheres comuns (principalmente a estes), aos governantes e empresários, a real organização política dentro de princípios teóricos científicos, incitando à prática de uma nova moral social. Esta seria a tarefa dos verdadeiros sábios, capazes de entender sua época. À medida que a reorganização social fosse compreendida como necessidade histórica, constituída independente da vontade dos indivíduos, estaria aberto o caminho para o estado positivo.

Percebe-se que a concretização do estado positivo tornar-se-ia possível quando ocorresse a substituição dos antigos teólogos pelos cientistas e dos conflitos pela pacificação. Estas substituições formariam a base para a reorganização social.

Neste sentido, torna-se necessário conhecer a proposta de Comte para o aperfeiçoamento dos indivíduos, ou como a Sociologia se apresenta enquanto doutrina para a preparação do espírito de unidade e da prática positiva.

1.3.2 A Sociologia como Necessidade Histórica

A propagação da filosofia positiva, como vimos, tem como grande objetivo reorganizar a sociedade e encontrar a base para a unidade humana. Na visão de Comte, a organização e a unidade dentro da sociedade industrial só se concretizariam mediante uma doutrina, a de uma ciência da sociedade a que ele chamou Sociologia. Esta ciência serviria para determinar a estrutura política da fase industrial, possibilitando uma acomodação a ela, acomodação que posteriormente deveria ser perpetuada por uma nova moral.

Já indicamos que as transformações do conhecimento e da evolução social, apresentadas na lei dos três estados, servem para apontar a necessária unidade em cada estado e mostrar que a unidade só se torna possível à medida em que ocorre uma preparação doutrinária e científica da humanidade visando à efetivação da ordem social. Assim, para Comte, o corpo conceitual deve preceder à prática no interior da sociedade. Logo, toda mudança de ordem social deve estar subordinada a um sistema teórico. Neste sentido, Moraes lembra que, para Comte, “no terceiro estado a que se refere a lei, o positivo ou científico, a sociologia e a moral cumprirão esse papel, isto é, serão apontadas como fontes necessárias para a implantação de uma nova ordem social” (Moraes, 1995, p.129).

Na classificação de Comte, a Sociologia aparece como a sexta ciência e, ao preencher o campo teórico do conhecimento científico, utiliza-se dos métodos das ciências anteriores, como a observação, a experimentação, a classificação, a comparação, apresentando ainda a sua singularidade, o método histórico. Por seu intermédio, seria possível observar a herança cultural das diversas gerações humanas (idem).

No entanto, o método histórico, na opinião de Comte, não seria utilizado apenas para conhecer a evolução da humanidade através das diferentes épocas históricas. Mais que isso, ele possibilitaria a previsão do futuro da humanidade (com progresso) e, ao mesmo tempo, apontaria as possibilidades de controle da sociedade, encaminhando homens e mulheres para um estágio harmônico de convivência (a ordem). Nas palavras de Delvolvé: “o positivismo comtiano é um vasto poema do destino humano” (Delvolvé, apud. Cruz Costa, 1950, p.536).

Podemos perceber como a Sociologia vai sendo apresentada por Comte como uma “ciência educativa” para a “atividade pacífica” dentro da sociedade industrial. À medida que o futuro está-se encaminhando para o estado positivo, basta que todos os seres humanos, dotados de inteligência, capazes de pensar racional e cientificamente a sociedade em que vivem, sejam doutrinados e controlados por “bons observadores” (sábios), direcionando a humanidade para o fim da anarquia intelectual e social. A grande orquestração doutrinária de Comte pretende tornar “solidários” os “movimentos intelectuais e de comoção social” ou, como ele afirma: “generalizar a ciência real e sistematizar a arte social” (Comte, 1983b, p.98).

Isto estaria relacionado a uma questão importante que Comte enfatiza desde o início de sua obra: sua recusa à liberdade de consciência. Em *Reorganizar a Sociedade*, no Opúsculo de 1822,¹² Comte afirmava que: “Não há liberdade de consciência, ou de pensamento, para quem estuda astronomia, física, química, fisiologia, quer dizer, toda a gente julga absurdo não acreditar fielmente nos princípios estabelecidos naquelas ciências pelos homens competentes” (Comte, 1977, p.44). Da mesma maneira, a Sociologia seria a doutrina do “que é e o que deve ser” a humanidade, apresentada pelos observadores dos fenômenos sociais e válida, sem liberdade de consciência, para toda a humanidade. Para tanto, Comte precisa apresentar o seu sistema científico da sociedade como uma verdade científica que explica a sua época histórica.

¹² O Opúsculo, escrito em 1822, aparece como fundamental para a sua obra e é apresentado sob o título *Plano dos trabalhos científicos necessários para a reorganização da sociedade (maio de 1822)*, in COMTE, A. *Reorganizar a Sociedade*. Pref. e trad. RIBEIRO, Álvaro. Lisboa, Guimarães Editores, 1977.

Antes de apresentarmos a quem Comte irá dirigir, em princípio, a sua doutrina, interessa-nos ver como esta estudou e apresentou sua cientificidade.

A sociologia foi dividida por Comte em duas partes: a estática e a dinâmica.¹³ A estática estuda “a sociedade em repouso (...) as leis da harmonia social, a sua hierarquia, manifestadas na coexistência e ordenação das classes e dos indivíduos” (Moraes, 1995, p.130). A estática é o estudo do consenso, em que o todo apresenta-se harmonioso, comandado por leis naturais que demonstram o encaminhamento da sociedade para o futuro. Na estática, a sociedade é analisada pelos elementos que determinam o consenso. Os fatos sociais, que caracterizam a sociedade, “se organizam e se alteram sempre de forma solidária, embora com velocidades desiguais” (idem).

A estática expõe a família como possuidora de relações exemplares e fundamentais para a organização social. Nas palavras de Moraes, a família representa para Comte “a verdadeira célula social – uma espécie de microsociedade que reproduz, em ponto menor, os fatores da sociedade global. A família é vista como a escola da vida” (idem). Essa aproximação da família e da sociedade está intimamente ligada com a ordem, essencial para o progresso. Na família, os indivíduos aprendem a respeitar a divisão de funções e, ao mesmo tempo, desenvolvem o espírito afetivo, afastando o conflito existente nas relações sociais estabelecidas pela divisão do trabalho característica da sociedade industrial.

Ainda sobre a relação família e sociedade, Aron descreve o pensamento de Comte:

As relações familiares podem ser relações de igualdade, entre irmãos; relações de veneração entre filhos e pais; relações de bondade, entre pais e filhos; relações complexas de comando e obediência, entre o homem e a mulher. Segundo Comte, com efeito, é evidente que o homem deve comandar. Ativo e inteligente, deve ser obedecido pela mulher, que é essencialmente sensibilidade. Contudo, essa supremacia, baseada de certo modo na força, é, de outro ponto de vista, uma inferioridade. Na família, o poder espiritual, isto é, o mais nobre, pertence à mulher (Aron, 1997, p.101).

¹³ A divisão da sociologia em estática e dinâmica encontra-se na obra *Système de politique positive* escrita entre 1851-1854, onde a religião aparece como a grande diretriz da ordem social, completando a filosofia positiva.

Comte apresenta como fundamento de sua teoria a solidariedade humana. Entretanto, a solidariedade não descarta de maneira alguma a diferenciação de funções e posições dentro da sociedade. Muito pelo contrário, o reconhecimento da propriedade privada dos meios de produção e das diferentes atividades deve ser garantido, para a concretização do todo harmônico. A igualdade é proporcionada pelo poder espiritual positivo.

Assim, a diferenciação social é entendida por Comte como “natural” e vai, no decorrer do processo de desenvolvimento e da complexificação da organização social, deixando cada vez mais clara a necessária hierarquia social. O reconhecimento dessa hierarquia e sua aceitação conduzem a sociedade para a ordem, que é o componente fundamental da estática social.

A dinâmica social, ao contrário, estuda a sociedade em movimento através do método histórico, e está intimamente ligada ao “desenvolvimento”. Na dinâmica social, a Sociologia tende sempre a descobrir as leis que regem a continuidade histórica. O desenvolvimento histórico demonstra, segundo Comte, que a humanidade evolui, e nessa evolução o ser humano se torna cada vez “mais humano”. Neste sentido, não há desenvolvimento apenas na técnica utilizada pela sociedade industrial, mas ocorre também, o desenvolvimento humano, completando o conjunto progressivo da história (Moraes, 1995, p.131).

É preciso frisar que Comte, mesmo apresentando um pensamento favorável à sociedade industrial, não era um liberal, nem o liberalismo representava, para ele, a essência da sociedade industrial. O liberalismo, em sua opinião, não passava de uma condição patológica e transitória, ainda associada ao estágio metafísico. Se Comte afirmara encontrar as condições ideais para a aplicação da filosofia positiva na sociedade industrial, era porque reconhecia essa sociedade como um modelo de divisão de atividades e, por isso, um campo propício para a solidariedade entre os homens. Mas em nenhum instante abre mão da necessidade da “ordem para o progresso”, ou seja, a estática unida à dinâmica. A dinâmica da sociedade, ou o progresso, não podia caminhar sem os elementos estáticos e fundamentais da ordem. É nesse sentido que Comte critica a “democracia anárquica”, inspirada na

metafísica e aplicada pelos liberais. Essa “anarquia” do poder fez com que, em muitos momentos, pensadores defendessem o retorno da ordem do antigo regime, uma vez que a burguesia não percebia a necessidade de uma nova ordem moral para a sociedade industrial.

Moraes aponta que Comte se intitulava um “sociocrata”. Posicionava-se contra a democracia por ele considerada “anárquica”, era adversário do sufrágio universal, da monarquia – absoluta ou constitucional – e da soberania popular. A República seria o regime adequado para o desenvolvimento da humanidade, desde que orientada cientificamente, fazendo com que os seus dirigentes entendessem a necessidade de uma nova ordem social e fossem capazes de coordená-la, reforçando o conceito da autoridade, a ênfase na obediência e no cumprimento do dever. Na verdade, a maneira como Comte entende e defende o regime republicano deixaria este mais próximo de uma “ditadura republicana” que de um regime democrático (Moraes, 1995, p.132).¹⁴

Já sabemos da constante preocupação de Comte, centrada na busca das condições “reais” para o progresso. Essas condições só seriam encontradas à medida em que os administradores políticos conseguissem perceber as suas obrigações morais, dentro do espírito positivo, ou seja, fundamentadas em bases científicas para o estabelecimento da ordem. Comte expressa que “... a escola positiva tende, de um lado, a consolidar todos os poderes atuais, sejam quais forem seus possuidores; de outro, a impor-lhes obrigações morais cada vez mais conformes às verdadeiras necessidades do povo” (Comte, 1983c, p.80).

Esta questão torna-se importante à medida que percebemos a reorganização social, grande objetivo de Comte, estritamente ligada e dependente da influência

¹⁴ As obras de Comte deixam claro que, na sua época, nem a opinião dos reis, nem a opinião dos povos poderiam retirar a sociedade do círculo vicioso revolucionário em que se encontrava. Para ele, o povo deveria ser doutrinado para uma nova moral política ou social e, o governante, devidamente instruído pelos sábios dentro da doutrina positiva, para entender a melhor forma de governo. Em 1851, Comte aplaudira o golpe de Estado imposto por Luís Napoleão, na França. Em 1852, publicaria na introdução do *Sistema de Política Positiva*: “Nossa última crise fez, ao que me parece, com que a República francesa passasse irrevogavelmente da fase parlamentar, que só poderia convir a uma revolução negativa, à fase ditatorial, única adaptada à revolução positiva, de onde resultará o fim gradual da doença ocidental, em conseqüência de uma conciliação decisiva entre a ordem e o progresso” (Comte, apud. Aron, 1997, p.278).

dos cientistas sociais, inclusive sobre os governantes. Também estes devem ser “educados” para entender o real cientificamente, o que resultará numa melhor maneira de conduzir o poder e mesmo de conhecer seus subordinados. Por outro lado, o povo só reconhecerá seus deveres quando estiver envolvido por uma nova moral e perceber o seu papel dentro da sociedade, que envolve desde a submissão ao poder até a diferenciação natural das posições sociais. Isto só será possível quando passarem a pensar o real orientados por uma doutrina específica para o momento histórico em que estão vivendo. Esta doutrina é a Sociologia, a ciência da sociedade industrial.

Para que a sua doutrina seja aceita pela sociedade, Comte explica que deverá ser introduzida e propagada pelos espíritos populares, livres da influência escolástica e onde o pensamento metafísico não estaria tão enraizado. O espírito popular seria composto pelos proletários e mulheres. Seriam esses os agentes da doutrina comtiana, e é por meio deles que Comte irá expor a “prática” da sua filosofia, demonstrando aos mesmos a maneira de conviver em sociedade de maneira solidária e feliz. Interessa-nos agora conhecer como se processa a parte prática da teoria científica da sociedade industrial.

1.4 CAPÍTULO II – A SOCIOLOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA DA NOVA MORAL CIENTÍFICA

1.4.1 A Moral-Política

No Opúsculo de 1822, intitulado *Plano dos trabalhos científicos necessários para a reorganização da sociedade*, Comte descrevia a “utilidade prática” da doutrina positiva ou da política positiva. Em suas palavras:

A política verdadeiramente sã não pode ter o propósito de fazer marchar a espécie humana, que se move por impulso próprio, segundo uma lei tão necessária, se bem que mais modificável, como a lei da gravitação. Ela deve ter por fim - o que é diferente - facilitar a marcha, iluminando-a e esclarecendo-a . É que há uma diferença muito grande entre obedecer à marcha da civilização, mas cegamente, e obedecer-lhe com conhecimento de causa. As transformações por que ela passa, tanto ocorrem no primeiro caso como no segundo; a diferença é que, quando por nós desconhecidas, levam mais tempo a operar-se, e só se operam depois de haverem produzido perturbações funestas, mais ou menos graves (...) Ora, os atritos de toda a espécie que se observam na máquina social podem ser evitados, em grande parte, por meios fundados no conhecimento exato das leis que regulam as forças motoras (Comte, 1977, p.123 e 124).

Comte reconhecia, na sociedade industrial de seu tempo, a possibilidade para a efetivação da unidade, tanto do conhecimento como da humanidade. A crise ainda existente no interior dessa sociedade não deveria persistir, até porque ela representava resquícios da filosofia metafísica, portanto transitória e negativa. Era, assim, necessário proceder cientificamente à substituição das organizações sociais anteriores pela capacidade industrial moderna. A doutrina de Comte viria ao encontro dessa necessidade. A Física Social seria a ciência daquele momento histórico e a ela caberia demonstrar o papel de cada um dentro do processo social, encaminhando o desenvolvimento de maneira ordenada e esclarecida.

Na opinião de Comte, a burguesia já havia realizado sua missão revolucionária e o governo, para aquele momento histórico, deveria estar a cargo

dos produtores, representados pelos banqueiros e industriais. Estes seriam os sucessores naturais da burguesia, os verdadeiros chefes temporais do poder econômico ou “poderosos reservatórios nutritivos” da vida prática, cuja principal eficácia social resultaria da sua concentração pessoal de riqueza que, sempre renovada, “apresenta-se como a condição fundamental” da “atividade contínua (...) base indireta dos nossos mais eminentes progressos” (Comte, 1983, p.237).

Em momentos diferentes da sua obra, Comte refere-se aos produtores como “empreendedores” ou “patrícios”, afirmando que, apesar de serem “menos numerosos”, possuem uma grande responsabilidade perante a sociedade. Esta responsabilidade se estende desde produzir e distribuir a produção temporal até garantir o acúmulo de riquezas para a geração futura, assegurando o trabalho e a manutenção da sociedade. Comte reconhece, ainda, que o poder político sempre esteve a cargo dos mais ricos e seria natural que, na sociedade industrial, estes dominassem a política. A classe dos empreendedores teria como dever o encaminhamento do progresso e, para tanto, precisava de orientação adequada que a fizesse entender a sua função política, econômica e social. Contudo, pelo próprio acúmulo de funções, os espíritos dos produtores estariam menos disponíveis para a orientação positiva em um primeiro momento.

No outro extremo da sociedade e, em maior número, estariam os operadores que, na opinião de Comte, executariam atividades abstratas, “sem especialmente preocupar-se com o seu concurso final” (Comte, 1983c, p.83). Estes dependeriam dos produtores, que lhes garantiriam todas as condições de viver em sociedade, como o trabalho assalariado e a organização política. Comte, desta forma, coloca os operadores em relação de dependência física da classe possuidora de bens materiais, bem como da maneira como os empreendedores organizam a convivência social temporal.

Para Comte, desde que a “ação real da Humanidade”, ou a sociedade industrial e, portanto, capitalista, começou a organizar-se, passou a exigir a “combinação contínua de duas classes distintas, muito desiguais em número mas igualmente indispensáveis” (ibid., p.83). Na medida em que reconhecia como

natural a hierarquia social e das funções na sociedade industrial, Comte acreditava que, nessa sociedade, poderia ser respeitado o interesse de todos, uma vez que a liberdade da propriedade privada trazia junto a si a divisão do trabalho, considerada fundamental para a solidariedade entre os homens. Contudo, fazia-se necessário que os indivíduos entendessem que os grupos sociais aos quais pertenciam eram diferentes e complementares, logo, indispensáveis uns aos outros, como no caso dos industriais e trabalhadores. Assim, cada grupo cumpriria seu devido papel na sociedade: o industrial, enquanto proprietário, forneceria a oportunidade de trabalho para o operador, e este, por sua vez, exerceria a sua atividade, reconhecendo a função social elevada do proprietário.

A organização científica industrial, assim, vai sendo delineada como uma necessidade “temporal” real. Em seu interior estaria toda a base para o desenvolvimento tanto da produção quanto da sociedade, uma vez que a propriedade privada e a divisão do trabalho, representavam a base para a harmonia e a solidariedade. Neste sentido, o autor se expressa:

(...) a organização social tende cada vez mais a basear-se numa exata apreciação das diversidades individuais, repartindo os trabalhos humanos de modo a aplicar cada um à destinação que possa melhor preencher, não somente segundo a sua natureza própria, não raro, muito pouco pronunciada em algum sentido, como também segundo sua educação efetiva, sua posição atual, em uma palavra, segundo o conjunto de quaisquer de seus caracteres principais. Desta maneira, todas as organizações individuais são finalmente utilizadas para o bem comum, sem se excetuar mesmo as mais viciosas ou as mais imperfeitas, salvo unicamente os casos de monstruosidade pronunciada (Comte, apud. Moraes Filho, 1989, p.124).

Não podemos esquecer que o momento histórico que o autor retrata é um momento pós-revolucionário, marcado por crises no poder político. É também um momento de afirmação da classe trabalhadora. Esta classe, ao reconhecer as condições sociais em que vive, reivindica seus direitos perante a sociedade, à medida que se sente prejudicada com a concentração da propriedade e com a exploração do trabalho assalariado. Comte, porém, não percebe esta questão como luta de classe. Em seu entendimento, o conflito que surge no interior da sociedade e

que aparentemente tem sua causa na propriedade privada e na divisão do trabalho, nada mais é que o resultado do estado de transição que atravessa sua época. Para ele, o caos da transitoriedade poderia ter fim quando ocorresse uma adaptação ao novo estado de convivência, possibilitada por uma educação universal que constituiria a solidariedade. Tratava-se de orientar cada indivíduo para que reconhecesse e aceitasse sua própria aptidão e, finalmente, tomasse uma posição efetiva na sociedade, transferindo seus conhecimentos para o bem comum, compreendendo que as atividades e posições sociais são diferentes, mas o espírito social é o mesmo para todos.

No interior das “diversidades fundamentais”, o operador é reconhecido como o que demonstra, em princípio, uma “simpatia mais viva” para a elevação do espírito proporcionado pelo ensino universal. As justificativas apresentadas são sua dedicação às atividades simples, sua superioridade numérica na sociedade e o fato de apresentar uma “harmonia mental”, pois não se preocupava com as coisas materiais e encontrava-se menos envolvido com o “governo político”, cujos responsáveis deveriam ser os empreendedores. Por tudo isso, Comte acreditava que o proletário tinha uma “disposição natural” para perceber e propagar a solidariedade transmitida pela sua doutrina, participando, assim, de um “governo moral”, o único possível para a classe popular. As afinidades morais aproximariam a verdadeira classe contemplativa (sociólogos) e proletariado, fazendo com que este entendesse “os costumes correspondentes a seu destino social” (Comte, 1983c, p.84).

Como um pensador “do seu tempo”, Comte entendeu que a educação teológica que anteriormente envolvera o povo já estava superada, e a educação metafísica e literária que substituíra a teológica tinha como alvo uma classe letrada, não atingindo a “massa popular”. Até porque não encontrava nela uma “cultura especial em que repousasse” (ibid., p.85). De todo modo, Comte não via a possibilidade de a educação metafísica ser utilizada na educação popular. A seu ver, a metafísica era irracional e “no fundo mais perigosa para a condução da vida ordinária do real”, uma vez que incitava pretensões pessoais, transformadas muitas vezes em perturbações políticas, impedindo os que dela participavam de

“compreender a sociabilidade moderna” (ibid., p.82). Logo, se essa educação fosse estendida aos proletários, desenvolveria neles o desgosto pelas ocupações materiais e incitaria “ambições exorbitantes”, entre as quais a participação política. Somente um ensino geral e universal poderia ser dirigido aos operários, preparando seus espíritos para a nova situação social, habilitando-os para a vida real.

Segundo Comte, essa educação geral deveria incentivar o gosto para o pensamento científico. Tratava-se de repassar, às “massas populares”, certas concepções positivistas sobre os fenômenos naturais, preparando-os para a regeneração do sistema intelectual. O “pensar racionalmente” não só elevaria o espírito, mas conduziria para a solidariedade e a paz. Assim, os repassadores da instrução destinada à “massa popular” deviam preocupar-se em “vulgarizar a ciência”, possibilitando aos seus participantes um conhecimento da sociedade em que vivem.

A vulgarização da ciência para as “massas populares” apontava para o não aprofundamento em uma única ciência, uma vez que proletários e mulheres “não podem e não devem converter-se em doutores, e nem eles querem” (Comte, 1983, p.150).¹⁵ Para Comte, também não era a técnica para o trabalho que deveria ser o

¹⁵ Ao entender que definira o pensamento lógico e científico em relação ao estudo dos fatos sociais mediante a nova ciência, a Sociologia, Comte passara a defender não só a preparação dos sábios, como elevou a mulher a auxiliar principal na ação de sistematizar o social, entendendo que esta influenciaria diretamente na efetivação da nova moral política, pondo fim, entre os proletários, às atitudes “anárquicas” e revolucionárias. Portadora de afetividade impar, capaz de colocar o “coração” a serviço da educação familiar para o bem da humanidade, Comte creditou à mulher o papel de tornar eficaz a “doutrina regeneradora” entre as camadas populares, regularizando a vida ativa, visando, assim, à unidade humana – intelectual e moral - por ele idealizada. No *Discurso sobre o Conjunto do Positivismo*, escrito em 1844, Comte demonstra certa decepção com os “cientistas modernos” por não aderirem à sua doutrina positiva, acusando-os de manterem fortes ligações com “as utopias metafísicas”. Nesse *Discurso*, Comte defende não só o Positivismo como princípio da vida ativa como a sua proposta em “abraçar também a vida afetiva (...) centro da sistematização final” ou ainda, “a preponderância contínua do coração sobre o espírito” (Comte, 1983b, p.105). É neste ponto que a mulher adquire importância para Comte. Nas suas palavras: “O ponto de vista feminino é o único a permitir à filosofia positiva abranger o autêntico conjunto da existência humana, ao mesmo tempo individual e coletiva. Pois essa existência não pode ser dignamente sistematizada a não ser tomando por base a subordinação contínua da inteligência à sociabilidade, diretamente representada pela verdadeira natureza pessoal e social da mulher”(ibid., p.98). O papel da mulher adquiriu maior importância nas obras posteriores de Comte, especialmente no *Catecismo Positivista*, publicado em 1852. Nele, é possível perceber a forte influência de Clotilde de Vaux, que apresentaremos no decorrer do texto, como aquela que o incentivou a explicitar a importância da mulher para a atividade positiva, possibilidade garantida, naturalmente, pela afeição feminina.

objetivo principal da educação encaminhada pela doutrina sociológica. O seu interesse voltava-se para uma orientação que proporcionasse o entendimento da convivência política, onde comandantes e, neste caso, primeiramente os comandados, compreendessem os seus limites e suas obrigações, à medida que percebiam o encadeamento histórico que os levara àquela condição.

Arbousse-Bastide revela que a proposta educativa de Comte privilegiava a “formação do espírito” sem demonstrar grande preocupação com a educação técnica. Uma educação técnica poderia dispersar o interesse pela “elevação do espírito”. Segundo este autor, Comte “teve o sentimento muito vivo do caráter concreto de toda a formação técnica e compreendeu o papel eminente que devem jogar, em um bom exercício de uma profissão, a cultura geral acoplada ao sentido da vocação. Quanto à capacidade técnica, ela pode ser adquirida somente pela ação” (Arbousse-Bastide, 1957, p.622).

O objetivo maior da educação, em Comte, centrou-se em demonstrar a importância de cada “vocação” dentro da sociedade. Neste caso, é importante lembrar que ele aceitava e reforçava a hierarquia social, a existência de possuidores e não possuidores dos meios de produção. O proletário, enquanto trabalhador industrial e não proprietário, deveria elevar-se “espiritualmente”, para conviver pacificamente com os proprietários de bens materiais.

Acreditava que, à proporção em que o estudo positivo fosse sabiamente conduzido, despertaria na classe proletária o gosto pelo trabalho prático, o que deveria, conseqüentemente, enobrecer o trabalhador e a sua atividade “adoçando suas conseqüências penosas”. Uma vez que percebesse as vantagens do ensino positivo, o proletário aceitaria sua posição social e, sadiamente, entenderia que “a felicidade real é compatível com todas e quaisquer condições, desde que sejam desempenhadas com honra e aceitas convenientemente” (Comte, 1983c, p.85).

Desta maneira, a educação do proletário era pensada com o objetivo de demonstrar uma ordem moral que, além de conduzir à felicidade pessoal, encaminharia para a sistematização dos elementos extremos da sociedade. O que Comte buscava era a igualdade moral entre as classes, uma vez que, a seu ver, por

meio de uma única moral, apreendida primeiro pelo proletariado e pelas mulheres, atingiria mais tarde os que, naquele momento, preocupavam-se com “cálculos ávidos ou ambiciosos” (ibid., p.84). Logo, o estudo positivo deveria acabar com toda à inquietação quimérica que vinha despertando, no proletariado, um sentimento contrário ao coletivo e a dignidade humana. A nova moral era a política popular, mediante a qual o viver social ganharia sentido. As inteligências populares deveriam secundar a ação filosófica da escola positiva com ardor contínuo, reconhecendo nela a instrumentalização da vida real e da sua condição social.

No entender de Comte, todo o debate político havia estado centrado nos interesses das classes médias e superiores, que aspiravam ou detinham o poder, sempre movidos pela “vã filosofia” metafísica. O proletariado participara do processo revolucionário com a esperança de mudança na situação geral, mas não com um fim que lhe fosse realmente próprio. Sendo assim, acreditava Comte, o proletariado não se sentiria outra vez motivado para lutas políticas, uma vez que a “própria natureza da civilização”, impediria o “povo” de participar do poder político. Ainda que os levantes revolucionários buscassem a participação do proletariado, para Comte este não se deixaria levar: “por meio do engodo chamado direitos políticos, o instinto popular já compreendeu (...) quanto seria ilusória e pueril a posse de tal privilégio” (Comte, 1983c, p.85).

Por entender que a classe popular não possuía motivação própria para participar da política, Comte propôs a educação moral, apresentada como necessidade “real” na elevação intelectual e espiritual de proletários e mulheres, o que reforça a ‘pseudológica’ comtiana da falta de condição de participação política por parte das “massas populares”. A participação política para mulheres e proletários limitar-se-ia ao reconhecimento dos “deveres”, pois somente eles seriam capazes de “gerar sentimentos altruístas”, mesmo porque “o positivismo não admite nunca senão deveres de todos para com todos”, não comportando a noção de direito pois esta encontrava-se “constantemente fundada na individualidade” (Comte, 1983, p.279). Sendo assim, proletários e mulheres, ao apreciarem devidamente os fundamentos “lógicos e científicos da disciplina intelectual” instituída pela filosofia

positiva, transformar-se-iam em propagadores dessa filosofia, demonstrando “a seus chefes sistemáticos as condições enciclopédicas exigidas pelo ofício social deles” (ibid., p.124).

O novo projeto de educação moral faria com que o “povo” transformasse as vãs e tempestuosas discussões sobre direitos políticos e sociais em “regras de conduta mais conformes à harmonia fundamental” e aos interesses coletivos e participaria de um poder moral, responsável pela ordem universal que, conseqüentemente, traria “grandes vantagens cotidianas, autorizando cada um, em nome de uma doutrina fundamental, a chamar convenientemente as mais altas potências a seus diversos deveres essenciais” (Comte, 1983c, p.86).

O reconhecimento dos deveres corresponde a uma hierarquia crescente, iniciada pelas “massas populares” que, devidamente preparadas, transformam-se em “auxiliares essenciais” da doutrina moral, demonstrando a todos os indivíduos que a situação social está vinculada a uma situação necessária, proveniente e amarrada ao real. Assim, o entendimento racional dos deveres transforma-se em bússola para a ordem no interior da sociedade, encaminhando para a regeneração social.

Segundo Arbousse-Bastide, Comte percebeu que o fim supremo da educação consistia em uma “conversão ao próximo por uma existência para o próximo”. A palavra conversão é importante, uma vez que “o ser humano é espontaneamente inclinado a viver por si e em si”. Mas viver para outro é fundamental na filosofia positiva. A educação positivista trabalha no sentido de purificar os conhecimentos, subordinando-os à perspectiva humana (Arbousse-Bastide, 1957, p.621). Nas palavras de Comte:

O espírito positivo é diretamente social, tanto quanto possível, e sem nenhum esforço, principalmente por sua realidade característica. Para ele, o homem propriamente dito não existe, existindo apenas a Humanidade (...) O conjunto da nossa filosofia sempre tenderá a salientar, tanto na vida ativa quanto na vida especulativa, a ligação de cada um a todos, sob uma multidão de aspectos diferentes, de maneira a tornar involuntariamente familiar o íntimo sentimento de solidariedade social, convenientemente desdobrado para todos os tempos e todos os lugares. Não somente a ativa procura do bem público será, sem cessar, considerada como o modo mais próprio de assegurar comumente a felicidade privada graças a uma influência ao mesmo tempo mais direta e mais pura e, finalmente, mais eficaz; o mais completo

exercício possível das tendências gerais tornar-se-á a principal fonte da felicidade pessoal, ainda que não devesse trazer excepcionalmente outra recompensa além de uma inevitável satisfação interior. Pois se, como não caberia disso duvidar, a felicidade resulta sobremaneira duma sábia atividade, deve então depender principalmente de instintos simpáticos, a despeito de nossa organização não lhes atribuir ordinariamente energia preponderante. Isto porque os sentimentos benevolentes são os únicos que podem desenvolver-se livremente no estado social, que naturalmente os estimula progressivamente e lhes abre um campo indefinido, enquanto em compensação exige, necessariamente, certa repressão permanente dos diversos impulsos pessoais, cujo florescimento espontâneo suscitaria conflitos contínuos (Comte, 1983c, p.77).

Para Comte, é por intermédio da educação que a ordem e o progresso encontram uma síntese. Educar é objetivar a disciplina e demonstrar, aos “instintos simpáticos”, a necessidade de submissão ao social. Nesta visão não há liberdade, a consciência não é livre e sim dirigida. A liberdade é encontrada “na virtude e na fé”, que conduzem à prática de boas ações. O conhecimento básico da boa ação leva o indivíduo a se engajar no seu tempo, participando de uma ordem geral, sem se preocupar com as questões individuais. A verdadeira educação deveria elevar o espírito de todos os indivíduos, assegurando a conexão entre necessidades sociais e condição de uma situação necessária de vida.

Entretanto, Comte reconhecia e aceitava, pelo menos provisoriamente, outras formas de ensino destinados à diferentes grupos sociais. Essa hierarquia educacional se explicita quando afirma que “a filosofia teológica não mais convém senão às classes superiores, de que tende a eternizar a preponderância política. E a filosofia metafísica se endereça sobretudo às classes médias, de que secunda a ativa ambição” (ibid., p.87). Comte, porém, convocava os “espíritos meditativos” a compreender a fundamental importância de uma sábia vulgarização sistemática dos estudos positivos destinados essencialmente aos proletários, “a fim de preparar uma sadia doutrina social”, fazendo com que os mesmos passassem a representar o principal apoio natural, mental e social do espírito positivo.

A tarefa de propagar a “sadia doutrina” caberia aos observadores capazes de “libertar-se, ainda que de momento, do turbilhão cotidiano” que envolvia aquele momento histórico, e que fossem capazes de reconhecer como lastimável “a

anárquica influência exercida por sofistas e professores de retórica” pertencentes ao ensino oficial, totalmente contagiados pela educação metafísica (ibid., p.87). Esses observadores seriam os cientistas, que teriam a capacidade de entender o encadeamento histórico do conhecimento, não se prendendo a um conhecimento dependente de uma única ciência, mas, como homens de seu tempo, reconheceriam a importância da Sociologia como a ciência que aponta para a unidade do conhecimento. Mais tarde, Comte irá denominar esses observadores de ‘sacerdotes’.

Esses intelectuais possuíam extrema importância, uma vez que Comte percebia a incapacidade dos governantes em entender a real necessidade de uma reforma educacional que proporcionasse a “regeneração moral, social e política”. Apesar de reconhecerem a necessidade de uma ordem, os governos conseguiam apenas, na opinião de Comte, “imperfeita conservação duma grosseira harmonia política”, incitando à desordem mental e moral. Neste sentido, não se poderia esperar dos governos que realizassem a necessária reorganização do ensino, até porque não teriam capacidade de imaginar uma reforma de ensino que fosse além da especialidade de funções, consideradas por Comte como superficiais.

Qual seria então a tarefa dos governantes diante do ensino positivo? Segundo Comte, poderiam compreender o grande ofício social da doutrina e facilitar a tarefa dos sábios “livres e privados”, voluntários da verdade e inspirados em uma sã filosofia, para que tivessem a “liberdade de plena exposição de discussão, equivalente àquela de que já gozam a escola teológica e a escola metafísica” (Comte, 1983c, p.87). Comte reivindicava das autoridades um espaço público (auditórios, prefeituras, etc.) para que os sábios pudessem preconizar a seu “bel-prazer a excelência de sua eterna doutrina”, tornando popular uma racionalidade científica, conveniente e apropriada para preparar a verdadeira organização social que corresponderia às necessidades da sociedade moderna. A reorganização, apresentada como imprescindível, deveria seguir a seguinte ordem: “primeiro mental, depois moral e, por fim, política” (ibid., p.88).

Com o passar do tempo, Comte acreditava que os governos, inteligentemente, perceberiam o valor do ensino positivo. Naquele momento

histórico, bastaria que prescrevessem as condições permanentes daquela doutrina, afastando com eficácia as “especulações vagas ou sofisticadas” (ibid., p.88).

A didática doutrinária, apreendida pelos educadores e destinada à elevação intelectual e espiritual da sociedade, estaria sempre em “íntima solidariedade” com a concepção enciclopédica (dogmática) e a lei fundamental da evolução (histórica). Ao afirmar isto, Comte frisava que as ciências possuíam uma dependência sucessiva e que tal dependência seria também histórica, fazendo com que a última e mais complexa – a Sociologia – manifestasse melhor as relações sociais no processo histórico. Para que o ser humano dominasse cada vez mais a natureza, precisaria conhecer o processo histórico e a identidade constante e necessária do conhecimento científico. Neste sentido, a educação individual, voltada para a evolução coletiva e para o entendimento orgânico da sociedade, precisava partir da filosofia natural (inorgânica) e de fenômenos mais simples e independentes, passíveis de serem percebidos em sua “positividade” (como a Astronomia, curso que será usado como introdução ao conhecimento científico por Comte junto ao proletariado, e a Matemática) e comuns à todos os seres reais. Os elos existentes entre as ciências deveriam ser percebidos como fundamentais para a constituição hierárquica, histórica e dogmática, científica e lógica das ciências que se apresentavam, como vimos, na célebre ordem: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia. A primeira ciência é o ponto de partida, sendo que a última é meta essencial de toda filosofia positiva (Comte, 1983c, p.90).

Para que o indivíduo viesse a conhecer os fenômenos estáticos e dinâmicos da sociabilidade, precisaria antes conhecer a lógica científica e finalmente estudar a sociedade. A educação geral deveria tomar como base a unidade do método e da doutrina, ensinando, antes de tudo, “o que seja uma lei, o que seja observar, o que seja uma concepção positiva (...) e um raciocínio encadeado” (Comte, 1983a, p.37). Só assim seria possível reconhecer a finalidade do conhecimento, ou seja, sua utilidade dirigida para o fim sistemático da humanidade. Dessa forma deveria ser processado o verdadeiro conhecimento que, em termos de positividade, faltava

ainda atingir os estudos sociais, facilitando o entendimento do processo industrial, - contanto que fosse precedido de uma “sadia apreciação dos métodos e das doutrinas relativas aos diversos fenômenos menos complicados e mais gerais” (Comte, 1983c, p.91).

Para Comte, os sábios deveriam presidir a reforma geral do ensino demonstrando a eficácia do positivismo. Neste sentido, era preciso que os cientistas percebessem a unidade da ciência e a expressassem como uma e não como aglomerado de conhecimentos e métodos independentes entre si. Em outras palavras, era fundamental que um certo número de cientistas integrassem a doutrina positiva e auxiliassem na reorganização social, intermediada pela “única base sólida” que poria fim às crises sociais resultantes da desorganização social.

Em o *Curso de filosofia positiva* Comte afirma que:

Enquanto as inteligências individuais não aderirem, graças a um assentimento unânime, a certo número de idéias gerais capazes de formar uma doutrina social comum, não se pode dissimular que o estado das nações permanecerá, de modo necessário, essencialmente revolucionário, a despeito de todos os paliativos políticos possíveis de serem adotados – comportando realmente apenas instituições provisórias. É igualmente certo que, se for possível obter essa reunião dos espíritos numa mesma comunhão de princípios, as instituições convenientes daí decorrerão necessariamente, sem dar lugar a qualquer abalo grave, posto que a maior desordem já foi dissipada por este único feito. É, pois, para aí que deve dirigir-se principalmente a atenção de todos aqueles que percebem a importância dum estado de coisas verdadeiramente normal (...) Todo o homem sensato deverá em seguida, sejam quais forem as opiniões particulares que manteve antes da análise da questão, esforçar-se para concorrer a seu triunfo. Uma vez reduzida a investigação a esses termos simples, não parece ela dever conservar-se por muito tempo incerta. É evidente, em virtude de algumas das principais razões de toda a sorte que indiquei neste discurso, que a filosofia positiva é a única destinada a prevalecer, conforme o curso ordinário das coisas. Só ela, desde uma longa série de séculos, constantemente progrediu enquanto suas adversárias estiveram em decadência. Que isto seja justo ou injusto pouco importa; o fato geral é incontestável e basta (Comte, 1983a, p.18).

Na opinião de Comte, “as idéias governam e subvertem o mundo” (ibid., p.17) e o mecanismo social repousa sobre opiniões. Quando não existe uma doutrina, o resultado é a anarquia intelectual. Neste sentido, acreditava que todos os

estudos reais são necessariamente limitados ao “nosso mundo” que, no entanto, constitui-se apenas em um mínimo elemento do universo cuja exploração nós é essencialmente proibida (Comte, 1983c, p.54). Os homens e mulheres sensatos deveriam entender a importância da educação geral destinada a incitar à futura reforma geral da educação, através do apoio popular devidamente educado pela doutrina positiva.

O que se percebe, na leitura de sua obra, é que Comte tem pressa em pôr em prática a doutrina que deverá dirigir a educação dos adultos, isto é, proletários e mulheres, e que se apresenta como “complementar ou supletiva”. Para tanto, precisa da adesão de cientistas que auxiliem no processo educativo. Entretanto, a educação necessária a uma condição transitória não se restringiria a essa condição.

A ordem e a unidade moral no período feudal que antecede a sociedade industrial deveria ser restabelecida sobre novas bases positivistas. Por meio de sua propagação, a população receberia a educação geral que forneceria a nova base para a vida pública e privada, bastando para isso que fosse respeitada a base da conduta moral da sociedade, fixadas pelos princípios positivos.

A Sociologia, a partir desta perspectiva, deixa de ser somente objetividade voltada para uma moral política e ganha característica religiosa, em que a moral passa a ser espiritual, a única capaz de reforçar e perpetuar a unidade humana. A elevação da inteligência passa a ser acrescida pelo sentimento que ensina a respeitar e viver para o outro, que é, entre tantos sentimentos, o que compõe e perpetua a Humanidade.

1.4.2 A Proposta que Vem do Coração: Um Fechamento Afetivo e Religioso para o Processo de Adaptação à Sociedade Industrial

A sociologia positivista, que se destina ao estudo dos fenômenos sociais, não deixa de lado a atividade espiritual, que é histórica. O espírito evolui e aparece como necessidade permanente de unidade em diferentes condições sociais. A diversidade da sociedade humana necessita de um projeto espiritual único, coligando ao mesmo tempo a inteligência (o primeiro poder espiritual apresentado por Comte) e a coletividade. Se a ciência atinge a positividade, o mesmo deve ocorrer com o espírito afetivo ou com a disciplina intelectual, sendo que este é, para Comte, o devenir social, ou seja, possui a função de conduzir o espírito humano à coerência que ele crê ser seu destino. Neste sentido, a sociedade industrial não poderia esquecer ou eliminar a lição passada de unidade, intimamente ligada à religiosidade ou sentimento e que, naquele momento, deveria estar sob inspiração positiva.

Essa religiosidade representa, para Comte, a constituição final da verdadeira unidade humana, ou o caráter sistemático que deve servir como o único elo universal. Em suas palavras:

A coordenação positiva de todo o domínio intelectual se encontra assim tanto melhor assegurada quanto essa criação da ciência social, completando o florescimento de nossas contemplações reais, imprimi-lhe logo o caráter sistemático que lhe faltava ainda, oferecendo necessariamente o único elo universal que comportam (...) Na economia individual e sobretudo coletiva, a harmonia nunca repousará a não ser no sentimento (...) a condição final que a evolução moderna não pode em nada dispensar. A coordenação positiva, sem deixar de ser teórica e prática, deve também tornar-se moral e colher no sentimento seu verdadeiro princípio de universalidade. Somente então poderá enfim afastar todas as pretensões teológicas, realizando melhor do que o antigo regime a destinação decisiva de toda doutrina geral (Comte, 1983b, p.103).

A preocupação com a totalidade do domínio intelectual leva Comte a incluir em sua obra, *Sistema de política positiva* (1851 a 1854), uma sétima ciência, a Moral, voltada para a educação individual. Neste sentido, a doutrina positiva que

sempre se apresentou como o estudo da coletividade e que, aparentemente, teria “renegado” o individual, passa a incluí-lo em seu corpo teórico, com a finalidade de revelar para toda a humanidade a tendência definitiva da situação moderna.¹⁶ A moral completa a especialidade empírica, preliminar nos estudos positivos, bem como completa os estudos inorgânicos e as especulações sociais que, a partir dela, dependem menos da inteligência e mais do sentimento que conduz à unidade humana. O Positivismo propõe assim uma sistematização filosófica por meio da moral, demonstrando que tanto a felicidade individual como a pública dependem mais do coração que da inteligência. Em relação a essa questão, Comte afirma:

o coração deve sempre colocar questões, cabe sempre ao espírito resolvê-las. Tal é o verdadeiro sentido que o positivismo acaba de estabelecer, sistematizando para sempre o princípio necessário (...) o espírito só deve essencialmente tratar as questões propostas pelo coração para a justa satisfação final de nossas diversas necessidades (...) cabe unicamente a ele apreciar o que há de ser previsto como acontecendo no futuro, e descobrir os processos de melhoramento. Numa palavra, o espírito deve ser o ministro do coração, nunca seu escravo” (Comte, 1983b, p.106).¹⁷

Na opinião de Cruz Costa, a introdução do “sentimento” no corpo doutrinário de Comte transformou a Sociologia em “regras de conduta” em uma espécie de “arte de viver”, em uma verdadeira técnica de “ação moral e política”. A Sociologia passa, assim, a realizar a coerência lógica necessária à própria unidade

¹⁶ A Psicologia, enquanto ciência do indivíduo, foi banida da relação das ciências positivas apresentadas por Comte. A justificativa era a de que os que se entregavam ao estudo de nossa inteligência não fundamentavam a sua teoria na observação dos fatos reais e sim na observação do homem pelo homem – observavam os fatos intelectuais durante o seu exercício, onde o órgão observador e o observado eram o mesmo. Na opinião de Comte a observação interior engendra opiniões imensamente divergentes, tornando o psicólogo incapaz de realizar uma descoberta real (Comte, 1983, p.13 e 14). A moral é apresentada como um fenômeno através do qual o indivíduo, dentro do espírito positivo, pode observar a si mesmo e a sua relação com o coletivo, envolvendo o exterior e o interior, separando o observado e funções observadoras.

¹⁷ Aron esclarece o significado do “coração” para Comte nessa altura de sua obra: “Augusto Comte indica que se pode considerar a natureza humana como dupla ou tripla. Pode-se dizer que o homem se compõe de um coração e de uma inteligência ou dividir o coração em sentimento (ou afeição) e atividade, considerando que o homem é ao mesmo tempo sentimento, atividade e inteligência. Comte afirma que o duplo sentido da palavra coração é uma ambigüidade reveladora. Ter coração é ter sentimento e coragem. As duas noções são expressas pela mesma palavra como se a linguagem tivesse consciência do vínculo existente entre afeição e coragem” (Aron, 1997, p.96).

moral. Para o autor, Comte percebe que a inteligência não é suficiente para criar o liame necessário para a organização social. A esta cabe ordenar e sistematizar, mas não engendrar a reorganização. É o coração que cria o organismo social e, pensando assim, Comte estabelece a preponderância do coração sobre o espírito (Cruz Costa, 1950, p.540).

O sentimento despertado pela vida afetiva, vem compor a condição final da evolução moderna, sem deixar de lado a teoria e a prática. Se o Positivismo neutraliza a doutrina teológica, acaba por preencher o vazio que ela deixou. Assim, a doutrina positiva se completa quando demonstra sua capacidade e supremacia ao introduzir uma nova unidade espiritual, o que leva Comte a se colocar não só como ‘organizador’ da sociedade, mas também como ‘moderador’ dessa organização.

Moraes lembra que a dimensão afetiva introduz na teoria comtiana o método subjetivo. Em sua opinião, “se a primeira parte da obra procurou apoiar a sociologia sobre uma base científica, inquestionável e inabalável, de tal modo que pudesse determinar a organização da sociedade em moldes positivos e científicos, a segunda parte tem como objetivo ‘construir a nova fé ocidental’ e instituir o sacerdócio definitivo. Para Comte, a ciência real deveria chegar à sã filosofia capaz, em última instância, de fundar a verdadeira religião” (Moraes, 1995, p.134).

A moral representa o objetivo principal dessa subjetividade. Em outras palavras, o sentimento individual deve estar sempre direcionado a uma “ascendência exterior” ou a uma base objetiva que submete a sociabilidade ao conjunto de nossa existência. Na sociedade moderna a objetividade não está ligada ao sobrenatural, mas a “uma ordem verdadeiramente exterior, confirmada, apesar de nós mesmos, por toda nossa existência”. A ordem exterior é comprovada pelos estudos intimamente ligados a todos os outros (como foi demonstrado por Comte na classificação das ciências) e isso é, para Comte, a sua “descoberta fundamental das principais leis sociológicas”. É essa descoberta que deve atingir “os pensadores verdadeiramente ao nível de seu século” (Comte, 1983b, p.109). Assim, para que seja constituída a unidade humana sobre esta base objetiva inabalável, os indivíduos devem reconhecer, no real, as relações sociais que definem o viver. Nas palavras de

Comte: “todos os acontecimentos reais, compreendendo os de nossa própria existência individual e coletiva, estão sempre sujeitos a relações naturais de sucessão e de similitude, essencialmente independentes da nossa intervenção” (ibid., p.110).

A afetividade e a vida ativa devem estar vinculadas a essa ordem imutável, representada pela economia fundamental da sociedade industrial. É a ordem exterior, segundo Comte, que regula os sentimentos e aperfeiçoa-os de maneira gradual, determinando as ações, adaptando homens e mulheres a conviver harmonicamente, sem intervir na sociedade moderna e sim respeitando o seu processo, o que só é possível quando a inteligência já estiver desenvolvida a tal ponto que desvende o verdadeiro conjunto de nosso destino. A ordem exterior, quando conhecida, tornará “nossas concepções menos vagas, nossas inclinações menos caprichosas, nossa conduta menos arbitrária” (idem).

Para Comte, a ordem exterior encontra-se fora do alcance da criação dos homens, mas não da compreensão que os indivíduos possam ter dela. Em relação a isto escreve: “Incapazes de criar, só sabemos modificar, em nosso proveito, uma ordem superior à nossa influência” (idem). A ordem exterior é destino, independente da vontade humana e relativa a uma época histórica regida por leis próprias. Mas, dentro de cada indivíduo, poderá brotar a inclinação para a conduta contínua e unânime voltada para a sociabilidade. Para isso, o indivíduo deve buscar a ordem no seu interior, diminuindo a indecisão, a inconstância e a divergência de quaisquer de nossos desígnios, vinculando-os a motivos exteriores, aqueles hábitos intelectuais, morais e práticos que emanam de fontes puramente interiores podem e devem reconhecer, na ordem exterior, as suas imperfeições e seus limites. Todos os anseios interiores só se tornam estáveis quando encontram um ponto de apoio ou uma aprovação exterior (idem).

Comte reforça a sistematização da subjetividade e da objetividade. A evolução histórica cria relações sociais e a ordem específica para um momento histórico, e o indivíduo deve vincular seu sentimento a essa ordem, ou seja, o real pode ser conhecido pelo método objetivo e analítico ou a partir de dentro, pelo

método subjetivo e sintético. Os métodos, embora diferentes, não se excluem. Pelo contrário, o método subjetivo regenera o objetivo, reintegrando-o na totalidade do sujeito coletivo da humanidade. A grande questão da subjetividade, em Comte, na opinião de Arbousse-Bastide, é que “inclui, ao mesmo tempo, a sistematização afetiva, o primado da ciência humana e a possibilidade de uma síntese total” (Arbousse-Bastide, apud. Moraes, 1995, p.133).

O espírito do pensador e o seu conhecimento devem estar vinculados ao contexto social. É o espírito individual que pode ser modificado e adaptado à ordem exterior. A grande diferença do estado teológico para o positivo é que no último, segundo Comte, não somos “passivos”, uma vez que podemos fortalecer o vínculo social desde que sejam despertados “nossos mais nobres sentimentos” (Comte, 1983b, p.111), como o viver para outrem, buscando o aperfeiçoamento e a síntese da humanidade.¹⁸

Comte expressa que o objetivo de sua doutrina foi, desde o princípio, preencher a “lacuna” em relação aos fenômenos morais e sociais. A Moral, a sétima ciência fundamental, seria o complemento da Sociologia antes objetiva e analítica, e que adquire, por intermédio da Moral, o caráter subjetivo e sintético, caracterizado pela preponderância do estado estático sobre o dinâmico, ou seja, o domínio da ordem sobre o progresso.¹⁹ Em relação à moral propagada por Comte, Moraes esclarece que:

¹⁸ Em 1844, Comte, então com 47 anos de idade, encontrou a mulher que viria a marcar muito a sua vida pessoal e intelectual. Trata-se de Clotilde de Vaux (1815-1846), a quem ele transformou em sua grande interlocutora. Moraes lembra que, a partir de 1845, a dimensão afetiva aparece com clareza no conjunto das suas concepções, onde o método subjetivo busca a sistematização dos sentimentos. A grande veneração de Comte por Clotilde de Vaux, bem como a morte prematura da mesma, contribuíram para conduzir o seu pensamento nesta direção, ou seja, carregado pela sentimentalidade, messiânico e religioso (Moraes, 1995, p.110 e 133).

¹⁹ É importante lembrar que, para muitos estudiosos, a obra de Comte pode ser dividida em uma primeira parte, a que trata da filosofia da história, e uma Segunda, que se dedica à moral individual e à religião positivista. Neste sentido, lembramos que, para Moraes e outros intelectuais, a obra de Comte é caracterizada por uma unidade de pensamento. Segundo Moraes, mesmo que a moral ganhe maior ênfase em *Sistema de política positiva* (1851-1854), ela pode ser rastreada desde o início da obra de Comte, como nos primeiros Opúsculos, onde a moral aparece como arte fundada na ciência política, com base na observação. Em o *Curso de filosofia positiva* (1830-1842) e no *Discurso* (1844), a moral apresenta-se como resultado de uma educação científica e social, animada pelo poder espiritual (Moraes, 1995).

as teses mais populares foram: a exaltação do sentimento e do altruísmo (viver para outrem) ou a dedicação dos fortes pelos fracos e a veneração dos fracos pelos fortes ou pela negação dos direitos em favor dos deveres, ou ainda, pela crítica à liberdade de consciência. Entretanto, há uma questão fundamental – a sistematização filosófica – que quase sempre é esquecida, e o papel que aí desempenha a educação” (Moraes, 1995, p.135).

De fato, a regeneração humana ou a reorganização social só se completa com uma educação permanente, sistematizada pela educação moral individual, considerada por Comte como a mais útil e a mais completa e que deve ser propagada pelo espírito religioso, único capaz de ligar cada um a todos.

Na opinião de Arbousse-Bastide, Comte sublinhou a solidariedade da instrução e da educação. A instrução deve implementar um instrumento útil, mas representa também um perigo, pois é abstração. A educação seria como um antídoto, operando uma purificação constante dos conhecimentos adquiridos, subordinando-os sempre à perspectiva humana. A inteligência ou o conhecimento não representam o império, mas a moral produzida pela educação. (Arbousse-Bastide, 1957, p.621).

A educação afetiva complementa, dirige e limita o conhecimento e a atividade. Para Comte, a inexistência afetiva seria prejudicial à sua doutrina, pois “a nossa inteligência se consumiria em divagações desenfreadas, logo seguidas dum tупor incurável; nossas melhores inclinações não mais conteriam a ascendência espontânea sobre os instintos menos nobres; e nossa atividade só chegaria a uma agitação incoerente” (Comte, 1983b, p.110). A afetividade encaminha para o reconhecimento da ordem, representada pela natural objetividade exterior, necessária para o progresso.

A reorganização social proposta por Comte começaria a se processar no interior de uma pregação moral educativa, em que a moral adquiriria o caráter prático da doutrina sociológica. A partir do instante em que se conhecem os fatos sociais, a moral torna-se o elo definitivo entre a ciência sociológica e a política, reconhecendo no indivíduo o seu tríplice destino de ser: “ser pensante, ser afetivo e dedutivo” (Cruz Costa, 1950, p.541). A educação moral viria subordinar o progresso à ordem, a análise à síntese e o egoísmo ao altruísmo, considerados por

Comte os três enunciados fundamentais do problema humano, uma vez que representam a prática, a teoria e finalmente a moral. A síntese da prática e da teoria se concretizaria pela moral.

A educação moral, ao resgatar o sentimento e a afeição, busca sintetizar a “grande máxima do positivismo” que é “viver para outrem” demonstrando que, mediante o altruísmo, o indivíduo progride sentimentalmente. No estado positivo, segundo Comte, não há necessidade do uso da força, e a unidade e o consenso são atingidos pela educação moral, na qual a ordem é exposta e apreendida pelo amor e disposição ou “simpatia”. Tal educação “deve ser livre, inteiramente independente do poder temporal, do governo” (Moraes, 1995, p.137). É uma educação movida pelo espírito, que se prolonga por toda a vida humana e mesmo para além dela, quando a humanidade reconhece atitudes e obras de “grandes homens” que serviram à sociedade, deixando para sempre os seus exemplos. Para Comte, “a verdadeira sociabilidade consiste mais na continuidade sucessiva do que na solidariedade atual. Os vivos são sempre, e cada vez mais, governado pelos mortos: tal é a lei fundamental da ordem humana” (Comte, 1983, p.152).

Desta maneira, a educação não se esgota no temporal, pois cada verdadeiro “servidor da humanidade” possui, na visão de Comte, duas existências sucessivas: uma temporária e mais direta que é a vida propriamente dita e que pode ser qualificada como objetiva; a outra é indireta e permanente porque só começa depois da morte e possui, como ponto fundamental, o sentimento ou o coração. Por isto, continua viva no espírito de outrem. Esta segunda existência é a subjetiva e tem por finalidade conservar o conjunto das funções intelectuais e morais.

O sentido da educação e a prática educativa ganham, nesse momento, contorno religioso, e a principal meta passa a ser a reorganização espiritual na busca da paz, deixando de lado as “hostilidades mútuas” e unindo a inteligência e o sentimento a um “novo” espírito religioso, que deverá dirigir as atividades pacificamente.

Em toda a extensão de sua obra, Comte expõe a necessidade da emancipação política e religiosa. Entretanto, a partir da pregação subjetiva, cria um conceito de emancipação que pode ser definido como a moral “pacífica e altruísta”, adaptação e resignação às leis fundamentais relativas à época. A emancipação

comtiana seria a superação do espírito religioso teológico e do poder real anterior, substituídos por uma nova religiosidade combinada com um poder temporal. Nas palavras de Comte: “ A razão ocidental não pode mais deixar-se guiar por opiniões, evidentemente indemonstráveis, e até radicalmente quiméricas, como todas as que são inspiradas por uma teologia qualquer (...) sem nunca repetir o século XVIII, deve o século XIX continuá-lo sempre, realizando enfim o nobre voto de uma religião demonstrada dirigindo uma atividade pacífica” (Comte, 1983, p.120-121).

A síntese positiva é a “emancipação” política e moral, consolidada pela religiosidade sem reis e sem Deus, demonstrada através da razão científica, e destinada a ser religiosidade “real”, desfeita toda “crença sobrenatural” (ibid., p.121). O espírito deve estar voltado para o ser “real” representado pela Humanidade, definida por Comte como “o conjunto dos seres humanos, passados, futuros e presentes”. A palavra “conjunto” não compreende todos os homens “mas só aqueles que são realmente assimiláveis, por efeito de uma verdadeira cooperação na existência comum (...) todos nascem necessariamente filhos da humanidade, nem todos se tornam seus servidores, e muitos permanecem no estado parasitário, que só foi desculpável durante a sua educação” (ibid., p.151).

Na opinião de Comte, o poder temporal e o poder espiritual tornam-se cada vez mais distintos e, por isto mesmo, representam a verdadeira condição para o consenso e unidade humana. É que, em seu entender, os indivíduos, e aqui especificamente os operários, devem “aceitar” a hierarquia temporal que comanda o poder, pois mesmo encontrando-se na parte inferior dessa hierarquia, podem ocupar uma posição superior na hierarquia espiritual, porque as atividades diversas, conduzidas pela afetividade, encaminham para a união e não para o conflito. Assim, cabe conduzir o operariado à elevação moral e não à participação política, levando-o a entender que “o amor se desenvolve mais por atos que por votos” (Comte, 1983, p.147), e que a vida objetiva é curta, enquanto que o poder espiritual encaminha para a harmonia e a eficácia social, onde a resignação à ordem real torna-se a demonstração do aprendizado positivo, a herança mais elevada que pode ser deixada para as futuras gerações.

Conforme Comte supõe ter demonstrado a importância da inteligência e da atividade, acredita ter chegado o momento em que a religião positiva, designada por

ele como a “Religião da Humanidade”, estenda-se “convenientemente até o sentimento”, fechando assim a sua propaganda unidade, caracterizada por uma fé real que é, na sua opinião, social por natureza. Os adeptos da “Religião da Humanidade” devem demonstrar, empiricamente, por sua conduta moral e política, a excelência da nova fé, que deve resultar no desenvolvimento de “todas as virtudes humanas, pessoais, domésticas e cívicas”, fazendo com que os seguidores da religião positiva sejam respeitados “por todos os seus adversários honestos, qualquer que seja a vã predileção destes por uma síntese absoluta e egoísta oposta à síntese relativa e altruísta” (Comte, 1983, p.123).

O viver para outrem é uma criteriosa subordinação ao afeto. Significa, acima de tudo, abandonar as “práticas austeras” que, devidamente controladas pelas relações “domésticas e cívicas”, limitam os instintos pessoais, contendo o conflito ao mesmo tempo em que favorecem “as inclinações benévolas” que eliminam as excitações causadas pelas condições materiais que impedem a unidade moral (ibid., p.142-143).

Reconhecendo que proletários e mulheres são alheios a toda “pretensão doutoral” (ibid., p.124), Comte monta o *Catecismo Positivista* (1852) dirigido especialmente a esta dupla massa social. No Catecismo, segundo o autor, são “popularizados” alguns termos filosóficos (estática e dinâmica, objetivo e subjetivo) que considera indispensáveis à educação positiva, tornando-os acessíveis para circularem com facilidade entre as “massas populares”. Nesse texto, encontra-se com maior clareza a “recriação” do espírito religioso, um relato explícito de como deve ser o processo educativo moral, objetivando a adaptação de homens (proletários) e mulheres à sociedade industrial. Trata-se de um verdadeiro “catecismo” que expõe a prática de Comte enquanto um ‘sacerdote’.²⁰

Na opinião de Cruz Costa, Comte estaria no “ardor da sua caridade filantrópica” quando escreve o *Catecismo*. É neste estágio de sua vida que Comte “abandona” a tradição científica dos Enciclopedistas reconhecendo, acima de tudo,

²⁰ O *Catecismo Positivista* (1852) foi escrito como um “apêndice” da obra *Sistema de Política Positiva* (1851-1853). O Catecismo foi especialmente dirigido às “massas populares”, “incapazes”, em princípio, de entenderem o *Sistema*, mas não incapazes de entenderem a filosofia positiva, desde que exposta de maneira simples, tornando-a acessível a todos.

a insuficiência de uma instrução científica objetiva. Segundo aquele autor, neste estágio a Sociologia comtiana requer, como complemento, “um sistema de crenças que deve ser homogêneo e comum a todos os homens” e deve ser completada por um poder espiritual, cuja função consiste em espalhar a doutrina e, principalmente, assegurar-lhe permanência (Cruz Costa, 1950, p.530).²¹

Comte explica em seu *Catecismo* que a religião é “o estado de completa unidade, a um tempo pessoal e social, quando todas as suas partes, tanto morais como físicas, convergem para um destino comum (...) a religião consiste, pois, em **regular** cada natureza individual e em **congregar** todas as individualidades” (Comte, 1983, p.139, grifos no original). Uma unidade completa supõe sempre uma “potência superior” que submete a existência de todos a ela. É assim que Comte justifica como necessário o novo espírito religioso, ou seja, “como uma autoridade superior a toda a individualidade, para impor, mesmo nos casos mínimos, regras verdadeiramente eficazes, fundadas, então, sobre uma apreciação social que jamais comporta indecisões” (ibid., p.141).

Com plena convicção de que o contorno religioso é o melhor caminho para pôr em prática a educação moral, resta a Comte expor a maneira ideal de repassar essa educação. A didática recomendada para a “elevação espiritual” do proletariado e das mulheres é a “forma dialógica”. Na opinião de Comte, esta didática não descuida do interlocutor que expõe as necessidades que tem em relação ao seu ofício social (seu trabalho, sua hierarquia social), por isso não pode ser um monólogo, que se limita a formular um pensamento.

O discurso educativo dirigido à grande massa não tem como finalidade única assistir às investigações do raciocínio; mais que isto, tende a dirigir a

²¹ Nesta altura de sua obra, Comte fez maior referência a De Maistre e Condorcet, excluindo, de certa maneira, Saint-Simon. Comte refere-se a Saint-Simon como uma “influência negativa” que esteve presente em sua juventude. Comte prefere as referências feitas em relação à unidade religiosa do passado em De Maistre, ao novo cristianismo de Saint-Simon, demonstrando assim que a antiga veneração por seu “mestre” lhe teria trazido muitas mágoas e decepções, mas reconhecendo que a aproximação entre os dois fora importante para o encaminhamento de seu “desenvolvimento sistemático”, embora o classifique de “charlatão superficial e depravado”, envolvendo a todos com suas seduções passageiras (Comte, 1983, p.129). De Maistre destacava a importância da unidade religiosa anterior ao século XVI. Para De Maistre, havia sido o fim da espiritualidade religiosa que incitara o conflito entre os povos. Comte a resgata no seu tempo, ligada à idéia de progresso, previsto como uma certeza por Condorcet. A conciliação de ordem (com base no passado) e progresso (previsão futura) é apresentada como o caminho para a reorganização social, agora mediante a espiritualidade religiosa (Cruz Costa, 1950, p.529).

comunicação dos resultados e exige uma elaboração adaptada a essa transmissão. Desta maneira, os que se dedicam à exposição positiva devem considerar, segundo Comte, o “estado peculiar do ouvinte, e prever as modificações que semelhante exposição há de suscitar em sua marcha espontânea (...) a simples narrativa deve transformar-se numa verdadeira conversação” (Comte, 1983, p.124). A forma dialógica, lembra Comte, foi sempre utilizada pelo ensino religioso e constitui “o único modo de exposição verdadeiramente didática: convém igualmente a todas as inteligências” (ibid., 124).

No entanto, Comte assinala que o diálogo só é realizável em relação às doutrinas bastante elaboradas, que podem prever as objeções que ele há de suscitar. A filosofia positiva é uma destas, ou a única. Enfatiza ainda que, ao se praticar a forma dialógica para a exposição do conhecimento, é preciso que o interlocutor seja bem escolhido. Neste caso, nem todos os que se encontram na platéia são bons interlocutores. Um deles poderá ser escolhido para representar os outros, pois é impossível a quem educa variar o modo de exposição segundo as diversas convivências individuais, simpáticas ao Positivismo.

Na prática sacerdotal educacional, Augusto Comte encontrou em Clotilde de Vaux a sua “angélica interlocutora” que, segundo ele, após um único ano de “influência objetiva”, já se encontrava ligada subjetivamente aos seus pensamentos e sentimentos. Reconhece ainda a grande contribuição dessa interlocutora que, ao despertar-lhe um profundo sentimento, abriu o caminho para a efetivação da dupla finalidade intelectual que deve ter um sábio em prol da humanidade. Para Comte, seu relacionamento com Clotilde de Vaux foi fundamental para a união do sentimento (subjetividade) e da “ciência real” (objetividade) que, conciliados, transformam-se na base da religião universal, alicerçada na “sã filosofia” (Comte, 1983, p.125).²²

O sentimento e a afeição, despertados pela mulher, não excluem a importância da moralidade cívica. É na moralidade que Comte enfatiza a

²² Ainda que Clotilde de Vaux tenha sido a musa inspiradora do subjetivismo de Comte, o papel da mulher relacionado “ao despertar de sentimentos nobres” é também associado à sua mãe, Rosália Boyer Comte, que o teria educado dentro do catolicismo (cujo “espírito religioso Comte aprecia o “espírito religioso”, desde que seja aceita a sua proposta do “novo espírito religioso”, do qual o Deus sobrenatural é retirado definitivamente e substituído pelo Grande Ser – a Humanidade), e tal educação teria possibilitado “uma cultura contínua do sentimento sobre a inteligência, e mesmo sobre a atividade” (Comte, 1983, p.128).

importância do “sacerdote”. Este proporciona à educação a qualidade positiva e real que ela deve expressar no estado positivo, buscando a síntese humana.

Se para Comte a verdadeira educação deve processar-se dentro de uma religiosidade, não é de se admirar que o “verdadeiro educador” seja por ele nomeado “sacerdote”. Não se trata, porém, de um padre, até porque a religiosidade positiva não deve ser confundida com a religiosidade teológica. Arbousse-Bastide lembra que o sacerdote referido por Comte “é um professor que assume as funções do ensino com a consagração sacerdotal. O que ele deve transmitir, seus alunos não encontrarão nos livros, mas no calor de suas palavras, na generosidade do seu devotamento e no interesse afetuoso constante de sua direção intelectual e moral” (Arbousse-Bastide, 1957, p.624). Comte define da seguinte maneira o sacerdote e a sua função:

Nenhuma sociedade se pode desenvolver e conservar sem um sacerdócio qualquer. Semelhantemente indispensável a todos para a educação e para o conselho, só este poder teórico é capaz de consagrar os governantes e de proteger os governados. Ele constitui o moderador normal da vida pública, como a mulher o da vida privada, conquanto, estas duas existências exijam, aliás, o concurso contínuo da influência moral com o poder intelectual (...) Enfim, a educação permite que o sacerdócio se torne, por um comum assentimento, o regulador normal dos conflitos práticos, por causa da igual confiança que naturalmente inspira aos superiores e inferiores (Comte, 1983, p.256-257).²³

Na introdução ao *Catecismo*, Comte exalta a função sacerdotal, ao mesmo tempo em que reconhece como perfeita a idade de “quarenta e dois anos” para essa função, por entender que nesta fase o indivíduo dedicado ao estudo positivista atinge sua completa maturidade tanto nos estudos enciclopédicos como no desenvolvimento corpóreo. Nesta idade, a primeira “vida social” estaria terminada, e o sacerdote estaria apto a dedicar-se à prática educativa, devido ao

²³ Aron escreve que, para Comte, o sociólogo é “uma espécie de profeta pacífico”. Comte vê o sociólogo como educador dos espíritos, orientador do regime ou poder temporal, verdadeiro propagador de dogmas, a medida em que propagam leis que devem ser aceitas e não questionadas indefinidamente (não podemos esquecer que para a filosofia positiva a procura das causas é ociosa, uma vez que já trabalha com leis conhecidas, portanto, esta filosofia explica “sempre como e nunca porquê”). A função do sociólogo é procurar sempre congregar as almas e, secundariamente, atuar como grande sacerdote da religião sociológica (Aron, 1997, p.106-107).

amadurecimento intelectual, corpóreo e sentimental. Tal amadurecimento abre o caminho para o aperfeiçoamento da vida subjetiva que, coligada à vida objetiva (dupla existência indispensável para o sacerdócio), desperta no sacerdote “imagens filiais” entre ele e seus discípulos e, conseqüentemente, aperfeiçoa a harmonia da natureza humana.

Percebemos que a mulher e o sacerdote e, posteriormente, o proletariado, para quem são indiscutivelmente dirigidas todas as preocupações da educação moral, passam a ser os grandes auxiliares da recepção e pregação educacional positiva. A orientação doméstica e cívica, intermediadas pela explanação dialógica, passam a regular as relações privadas e públicas, principalmente diante dos papéis exercidos pela mulher e pelo sacerdote. Nas palavras de Comte,

(...) esta instituição didática tende diretamente a caracterizar de modo profundo a religião correspondente; porquanto ela faz sobressair espontaneamente a natureza fundamental do regime positivo, o qual, destinado sobretudo a disciplinar sistematicamente todas as forças humanas, baseia-se principalmente no concurso contínuo do sentimento com a razão para regular a atividade. Ora, esta série de conversações representa sempre o coração e o espírito, concentrando-se religiosamente a fim de moralizarem o poder material a que o mundo real se acha necessariamente submetido. A mulher e o sacerdote constituem, de fato, os dois elementos essenciais do verdadeiro poder moderador, ao mesmo tempo doméstico e cívico. Organizando esta santa coligação social, cada elemento procede aqui de acordo com sua genuína natureza: o coração propõe as questões que o espírito resolve. Assim, a própria composição deste catecismo logo indica a principal concepção do positivismo: o homem pensando sob a inspiração da mulher, para fazer sempre concorrer a síntese com a simpatia, a fim de regularizar a sinergia (Comte, 1983, p.128).

Para que isto se concretizasse, fazia-se necessária a emancipação da mulher, que seria elevada à categoria de “auxiliar moderado” do grande projeto positivista. A educação moral, destinada à mulher, deveria demonstrar a necessidade da efetivação do processo revolucionário bem como seu engajamento ao mesmo. Acima de tudo, era preciso que a mulher retomasse a sua dedicação à família, no interior da qual poderia dar a sua contribuição indispensável para “purificar” os ideais proletários, encaminhando-os para o serviço da humanidade.

Vejam, agora, como Comte entendia a emancipação feminina, bem como a sua “angélica” contribuição para a educação moral proletária.

1.4.3 A Emancipação Feminina: Submissão Natural e Afetividade Necessária para a Educação Moral do Proletário

O *Catecismo Positivista* é, preferencialmente, dirigido ao “sexo afetivo”, principalmente “a mulher iletrada” e, depois, ao proletariado. Tanto que a forma “didática dialógica”, utilizada nesta obra, processa-se entre a mulher e o sacerdote. No entender de Comte, a mulher poderia compreender a preponderância que merece a “cultura habitual do coração, tão comprimida pela grosseira atividade, teórica e prática, que domina o Ocidente moderno”. Logo, a alma feminina seria o melhor exemplo da “digna submissão” exigida pela regeneração sistemática. A digna qualidade da submissão é reconhecida como exclusividade das mulheres, pois a razão popular já havia sido viciada pelo “deplorável exercício do sufrágio universal”, levando o proletariado a distanciar-se de estudos que acomodassem as questões sociais. Para Comte, o proletariado teria sido envolvido pelo “sofisma constitucional e dos conluios parlamentares” e, ainda, por leituras negativas (Comte, 1983, p.128). As mulheres, entretanto, por estarem excluídas da política, representariam o verdadeiro ponto de apoio para habilitar os proletários a dirigir sua confiança teórica e prática para o bem da Humanidade.

Comte refere-se ao apego, bondade geral e à veneração como os “*três pendores simpáticos*” que caracterizam a verdadeira constituição cerebral e indica que, em sua época, esses pendores estariam muito enfraquecidos. Já não se percebia o apego no ambiente familiar, quando este deveria melhor desenvolvê-lo. A bondade geral teria sido substituído pelo ódio contra os ricos em detrimento do amor pelos pobres. A veneração, apesar de suas disposições positivas, encontrava-se degenerada. Ela deveria sempre conduzir à disciplina e, entretanto, o aparecimento

de alguns chefes temporais, que ignoraram sua verdadeira função social, causaram a indisciplina e exerceram “uma vasta influência, que predispõe à fermentação subversiva todos os cérebros desprovidos de condições inabaláveis” (Comte, 1983, p.129).

O proletariado, e principalmente ele, deveria ser afastado dos movimentos políticos para não ser seduzido, sob a influência de discursos negativos, a venerar chefes temporais que seduzem e conduzem para a fermentação subversiva e para a indisciplina. Comte percebe que o proletariado, pela sua própria condição social pode tornar-se o grande auxiliar do sacerdote na reorganização social, uma vez em que possui uma série de dúvidas relativas à vida real, e por isto mesmo, apresenta ao sacerdote a condição de aperfeiçoar-se cada vez mais, apreendendo as possibilidades educativas. A aproximação de proletários e sacerdotes impediria que o proletariado, na esperança de resolver seus conflitos, buscasse explicações negativas fornecidas pelas teorias metafísicas que o desviariam do objetivo final, a unidade humana.

Para o engajamento dos proletários à doutrina moral, Comte conta com a intervenção do sexo feminino. À medida que as mulheres apreendessem a disciplina positiva e resgatassem a afetividade, tornariam a vida ativa menos grosseira, fazendo com que cada indivíduo exercesse com maior solidariedade suas funções, necessárias para o desenvolvimento social. Com a afeição na intimidade familiar, a mulher conquistaria a parceria sentimental dos proletários, fazendo com que o consenso positivo se espalhasse pela sociedade, de maneira que até mesmo os chefes subversivos, “esses pretendidos pensadores que decidem peremptoriamente em Sociologia conquanto ignoram a aritmética” (ibid., p.129), seriam lançados para as últimas fileiras e ignorados pela grande massa popular.

Para que o consenso e a solidariedade se concretizassem por meio da afetividade, Comte precisava antes incluir a mulher no processo revolucionário ocidental. O autor entendia que as mulheres haviam resistido ao processo revolucionário moderno, mas que, no passado, exerceram significativa influência nas renovações sociais. A grande anarquia intelectual e a violência revolucionária

teriam despertado nas mulheres a repulsa, tornando a afetividade imperfeita ou até mesmo inexistente. A religião da humanidade, na opinião de Comte, afastaria qualquer aversão ao movimento moderno conforme demonstrasse às mulheres que a afetividade contribui muito mais para a “síntese final” do que a “síntese provisória”, que sacrificara a inteligência e a afetividade. Neste sentido, Comte afirmava que a moral, como complemento da síntese objetiva e subjetiva, precisava da participação do sexo afetivo. Em suas palavras:

Nossa filosofia torna-se plenamente conforme ao espírito feminino, rematando a escala enciclopédica com a moral, que, como ciência e como arte, constitui necessariamente o estudo mais importante e mais difícil, resumindo e dominando todos os outros. Desenvolvendo, enfim, o sentimento cavalheiresco, comprimido outrora pelos espíritos teológicos, o culto positivo erige o sexo afetivo como providência moral de nossa espécie. Cada digna mulher ministra habitualmente a esse culto a melhor representação do verdadeiro Grande Ser. Sistematizando a família, como base normal da sociedade, o regime correspondente faz dignamente prevalecer naquela a influência feminina, transformada, enfim, em supremo árbitro privado da educação universal. Por todos estes títulos, a verdadeira religião será plenamente apreciada pelas mulheres, logo que elas reconhecerem suficientemente os principais caracteres que a distinguem. Aquelas mesmo que a princípio deplorarem a perda de esperanças quiméricas não tardarão em sentir a superioridade moral de nossa imortalidade subjetiva, cuja natureza é profundamente altruísta, sobre a antiga imortalidade objetiva, que não podia deixar de ser radicalmente egoísta (Comte, 1983, p.130).

Os movimentos burgueses ocorridos na França do século XIX contaram com a participação do proletariado. Comte diz que essa participação fora de extrema importância para o fim do regime teológico militar e também para a introdução do proletariado na grande luta política, mediante a qual o proletariado “ergueu irresistíveis pretensões à sua justa incorporação na ordem moderna (...) manifestando suas próprias aspirações” (ibid., p.131). No entanto, era preciso que a mulher realizasse a revolução feminina para completar a revolução proletária, da mesma maneira que o proletariado consolidou a revolução burguesa.

A regeneração final viria, assim, da revolução feminina, ou melhor, da “educação feminina” para viver o estado moderno social. Neste sentido, a mulher precisava estar afastada das atividades que a distanciam da família, pois a sua

grande função social deveria processar-se no ambiente familiar, que é a “base normal da sociedade”, e onde a mulher prestaria a sua maior contribuição para a Humanidade. A emancipação popular se completaria com a “evidente solidariedade que subordina a incorporação social do proletariado à digna isenção da mulher de todo o trabalho exterior” (idem). Para Comte, a dignidade da mulher estava ligada às atividades domésticas, sendo que seu retorno ao lar seria permitido pela vontade solidária dos industriais, incorporando o proletariado à vida ativa ou ao trabalho assalariado. O que para Comte se apresentava como falta de solidariedade de fácil solução, configurava-se em problemas sociais gerados pela sociedade capitalista, nada solidária em sua constituição.

Na primeira metade do século XIX, a questão social expressou-se de várias maneiras, entre as quais a introdução do trabalho feminino fora de suas casas (algumas mulheres trabalhavam em minas de carvão, por exemplo, e até em manufaturas, mas isto era raro, até porque existia um grande número de homens desempregados). Na falta de trabalho e diante da crescente pobreza, ocorreu o aumento da prostituição feminina, sendo esta reconhecida por Comte como uma “horrível alternativa”. É neste sentido que a mulher deveria fugir à escravidão imposta pela prostituição e ser “preservada” de qualquer atividade externa, reconhecendo o “destino moral e social” de sua constituição doméstica. Isenta da vida ativa, “voluntariamente encerrada no santuário doméstico, a mulher aí promove livremente o aperfeiçoamento moral de seu esposo e de seus filhos, cujas homenagens ela aí dignamente recebe” (Comte, 1983, p.274).

Para Comte, não só é natural como deve acontecer sempre a submissão da mulher ao homem. O homem é incontestavelmente superior à mulher em tudo que está relacionado ao caráter, que na sua opinião é a “fonte principal do comando”(ibid., p.272). Em relação à inteligência, no homem ela apresenta-se com “mais força e extensão”, enquanto que na mulher a inteligência é mais justa e terna. Mas essa diferença relativa à inteligência, não significa, para o Positivismo, a inferioridade da mulher, e sim o valor desta “síntese” entre as inteligências para a educação positiva. Da mesma maneira, afirmar que “o homem deve sustentar a

mulher” é uma providência positiva que só enobrece a mulher, pois esta dependência material encaminha-a para “a sua aptidão doméstica para purificar e consolidar todos os laços elementares, libertando-os dos ignóbeis votos que hoje os maculam” (Comte, 1983, p.275). Logo, para que a mulher pudesse exercer dignamente o seu papel moral e social, deveria ser sustentada pelo homem “a fim de que ela possa preencher convenientemente seu santo destino social” (ibid., p.131), longe das ruas e da miséria, cuidando da família proletária.

Assim, a mulher, devidamente engajada no processo revolucionário (ou de reorganização social), demonstrado pela afeição dispensada na “microsociedade” representada pela família, longe das atividades externas, protegida da prostituição e da miséria, convenientemente educada pela religiosidade positiva, sustentada pelo homem e submissa ao seu comando, deveria adquirir a sua emancipação. A sua grande missão seria purificar a revolução proletária “das disposições subversivas que até aqui a têm neutralizado” (idem), bem como dedicar-se à educação dos filhos, futuros participantes da Humanidade. À afetividade feminina, uma vez que reprovava as “brutalidades coletivas” e estava menos dominada pela riqueza, caberia fazer prevalecer as ordens do coração e a aplicação da moral. Desta maneira, Comte esperava que, também mediante a afetividade feminina, fosse secundado o advento político do “patriciado industrial” e do “sacerdócio positivo”, fazendo com que estes se desprendessem definitivamente das classes heterogêneas e efêmeras que dirigiam a “transmissão negativa”.

Em seu *Catecismo Positivista*, Comte afirma que: “Sempre há de sentir-se aqui uma digna subordinação da razão masculina ao sentimento feminino, a fim de que o coração aplique todas as forças do espírito ao ensino difícil e importante” (ibid., p.132). Lembra ainda que o aperfeiçoamento íntimo dos seguidores da doutrina positiva deveria estar sempre em sintonia com a máxima moral do Positivismo: “Viver para outrem” (idem).

Levando-se em conta a época em que Comte viveu, é possível entender sua construção utópica do capitalismo, assim como o papel e a função que atribui à sua Sociologia. Pensou a sociedade moderna, ou sociedade industrial, como a sociedade

do desenvolvimento da produção, pacífica e harmônica que, mediante o conhecimento e sua reorganização, ajustar-se-ia a todos os seus componentes. Para isto, Comte viu a emancipação como o reconhecimento mais “nobre” de cada um em relação ao coletivo, ou seja, o reconhecimento das funções como deveres reais para a realização solidária e consensual da sociedade industrial. Neste sentido, seria apenas “natural” que a emancipação feminina se resumisse à submissão ao homem e às atividades domésticas, bem como a emancipação do proletário fosse o reconhecimento da sua função ativa e de respeito e admiração pelo Estado industrial, bem como pelos que governam. Não devemos esquecer que a emancipação abrange ainda a intenção social do industrial, como possuidor de riquezas, e do governante, que deveria exercer sua atividade com finalidade social. Enfim, a afetividade e o amor deveriam fazer parte da constituição do estado positivo, resultado do entendimento científico e moral da Humanidade, na qual não existem verdades absolutas, mas também não se pergunta “porque”, e sim “como” viver coletivamente.

Ao não reconhecer a existência e o agravamento da “questão social” como conseqüências das relações capitalistas, e ao compreendê-la como uma questão moral, possível de ser solucionada pela educação positiva, a emancipação de homens e mulheres resumiu-se a uma adaptação à sociedade industrial. Resignada, controlada pela arte consensual e solidária de viver, a síntese a ser buscada seria a veneração possível, representada pelo Grande Ser, a Humanidade.

Em resposta aos conflitos sociais e em sua ânsia de ver reconhecida a sociedade industrial como pacífica e inevitável, já que seguia o processo progressivo da humanidade, Comte apresentou a Sociologia como a ciência do seu entendimento. A ela caberia demonstrar que a sociedade temporalmente conclusiva do processo histórico seria a sociedade industrial de seu tempo, distanciada dos poderes militaristas e das críticas metafísicas dos estágios anteriores; seria, enfim, a forma científica inquestionável e inabalável para a reconstrução social. A moral, por sua vez, seria a forma educativa, a verdadeira arte do bem viver, o encaminhamento

para o progresso, libertando homens e mulheres do egoísmo, levando-os a viver para outrem.

Esta foi a primeira proposta da constituição da Sociologia – grande orquestração doutrinária para educar e adaptar homens e mulheres à sociedade industrial. Com o passar dos anos e em condições diferenciadas daquelas encontradas por Comte, a Sociologia seria acrescida por novas especificidades, sem abandonar seu projeto educativo, que passaria a ser um “ramo” da ciência da sociedade. Entre essas condições diferentes, destacaremos agora, as condições que favoreceram a introdução dos estudos sociológicos no Brasil e a sua aplicabilidade na educação voltada para os interesses da efetivação da sociedade industrial.

PARTE II - A EDUCAÇÃO COMO PROJETO SOCIOLÓGICO DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA (1926-1934)

2 INTRODUÇÃO

Como vimos, a Sociologia nasce nos tempos da consolidação da sociedade industrial do século XIX e Comte, ao explicar a complexificação das relações sociais de modo “científico”, justificou a necessária adaptação dos indivíduos e grupos às novas diretrizes econômicas e ao novo processo, a seu ver inquestionável, uma vez que representava uma etapa do progresso necessário da história da humanidade.

As condições para a efetivação de uma sociedade industrial no Brasil se forjaram muito tempo depois e se constituíram fora do eixo mais desenvolvido do capitalismo, que então já se apresentava sob a forma imperialista, impulsionado pelas nações que realizaram seu processo revolucionário nos séculos XVII, XVIII e XIX. O processo brasileiro foi, portanto, muito diferente de casos como o da França, por exemplo, e por largos anos não testemunhou a constituição de classes com perfil mais definido.

Logo, para entender o processo de efetivação do capitalismo no Brasil deve-se, em princípio, conhecer a particularidade de uma sociedade que teve sua história determinada por diretrizes que definiram seus limites e as possibilidades de participação no processo do pólo mais desenvolvido do capitalismo mundial. Fernandes escreveu que as “Revoluções Burguesas retardatárias”²⁴ que ocorreram

²⁴ Ao utilizar o termo “retardatária”, estamos reforçando o sentido dado por Florestan Fernandes, ou seja, as revoluções para a implantação do capitalismo industrial nas economias periféricas emergem num movimento “desigual e combinado” do capital, não no sentido de que “chegaram” atrasadas, mas manifestam-se num momento historicamente determinado pelas relações capitalistas mundiais. Nos limitar-nos-emos a algumas breves considerações sobre esta questão.

nos países periféricos, como no caso do Brasil, se concretizaram num momento em que “as transformações ocorridas nas economias capitalistas centrais e hegemônicas esvaziaram historicamente, de modo direto ou indireto, os papéis econômicos, sociais e políticos das burguesias periféricas. Estas ficaram sem base material para concretizar tais papéis, graças aos efeitos convergentes e multiplicativos da drenagem do excedente econômico nacional, da incorporação ao espaço econômico, cultural e político das nações capitalistas hegemônicas e da dominação imperialista”. Distanciadas da era das “burguesias conquistadoras”, a burguesia brasileira lançou as bases para reformas sociais que estabeleceriam a ordem capitalista industrial por uma classe que já possuía, em 1930, um suporte econômico, cultural e político de alcance nacional, propício para a modernização das “formas de socialização, de cooptação, de opressão ou repressão, inerentes à dominação burguesa” (Fernandes, 1976, p.294-296). Em outras palavras, para compreendermos o processo capitalista no Brasil, é preciso levar em conta o papel de nossa economia e de sua constituição histórica, dentro das possibilidades que engendraram, internamente, o desenvolvimento capitalista.

As décadas de 1920 e, sobretudo, de 1930, testemunharam um importante impulso da sociedade brasileira no sentido da industrialização, em detrimento da hegemonia da economia agrário-exportadora. Nesse movimento, o jogo político se fez presente, desestruturando o poder oligárquico, acomodando as várias frações burguesas, e a centralização do Estado foi apresentada como necessidade para combater a política liberal dos primeiros anos da República. Foge dos limites deste trabalho discutir e aprofundar as múltiplas características do capitalismo brasileiro, naquele período. O que nos interessa é perceber como, também entre nós, a Sociologia e a Educação se constituem em resposta a esse processo, e como tais respostas foram elaboradas sob um certo entendimento do campo social, envolvendo especialmente questões políticas e culturais do país.

O período por nós focalizado – 1926 a 1934 – foi marcado por redefinições sociais importantes, que movimentaram a intelectualidade brasileira. Essa agitação social e intelectual em que também esteve envolvido o conhecimento sociológico, na década de 20, não foi exclusividade brasileira. Moraes assinala que a

efervescência intelectual desse período esteve ligada às transformações que agitavam o mundo após a Primeira Guerra Mundial, momento que foi marcado pela derrubada do “mito iluminista de que o progresso e a paz seriam resultados naturais e necessários do desenvolvimento da sociedade ocidental” (Moraes, 1990, p.134). A Revolução Russa de 1917 apresentou-se como alternativa ao modelo da democracia liberal, ao mesmo tempo que cresciam na Europa movimentos de direita como os da França, os que levaram Mussolini ao poder na Itália, em 1923, e o crescimento do nazismo, possibilitando a ascensão de Hitler na Alemanha, em 1933.

Outros movimentos de repercussão mundial que encaminhariam a discussão sobre as questões sociais foram a marcha da classe operária sobre Berlim em 1922, a Guerra Civil Espanhola e a afirmação dos Estados Unidos como o novo pólo hegemônico do mundo. Além desses, citamos o impacto da crise de 1929, que atingiria todo o mundo capitalista.

Esses acontecimentos movimentavam o pensamento mundial no campo filosófico, econômico e político, procurando não só questionar como redefinir os rumos para a organização social. Afinados com as questões postas pela realidade europeia, a população urbana e a intelectualidade brasileira envolveram-se, também, na busca de alternativas para a modernização da estrutura do Estado, para a formação da nacionalidade - enfim, buscavam a modernização da estrutura social do país, motivados por novos valores econômicos, políticos e culturais.

Com esta intenção, ainda na primeira década da República, foram organizadas as Ligas de Defesa, as Ligas Nacionalistas; a fundação da revista *Brasiléia*, de onde surgiram a *A Propaganda Nativista* e a *Ação Social Nacionalista* (1920); as greves operárias de 1917 e 1918 em São Paulo e no Rio de Janeiro; nos anos de 1920, a Semana de Arte Moderna e o movimento dos católicos, que fundaram a revista *A Ordem* e o Centro D. Vital; a fundação do Partido Comunista; a motivação ideológica dos tenentes; a formação da Associação Brasileira de Educação - ABE. Toda essa movimentação social e intelectual traduziu, dentro da apreensão de realidade e na defesa de interesses de cada grupo, as linhas básicas do projeto de nação desejada.

Nesse projeto de modernização da sociedade, a educação passou a ser entendida como um problema vital para a formação da nacionalidade, difundindo-se a idéia de que da solução do problema educacional dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas do país. Se a reforma da sociedade aparecia como questão fundamental, a educação passou a representar o processo de aceleração dessa reforma, e a disputa pelas reformas educacionais apresentou-se como uma disputa pela organização política da sociedade.

Encontramos, nesse embate político, os intelectuais renovadores que pretendiam revolucionar o ensino e a sociedade sobre bases científicas, contrárias à manutenção do “servilismo” que até então, na opinião deste grupo, organizara a estrutura do Estado. Consideravam as elites administrativas daquela época como incapazes de renovar a cultura do país e elevar culturalmente “as massas”, o que entendiam como fundamental para a formação da nacionalidade.

Os ideais renovadores pautavam-se nos estudos provenientes da Biologia, da Psicologia, da Medicina, do Direito e da Sociologia, entre outros. O grupo renovador, composto por uma intelectualidade urbana concentrada principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, passou a considerar seus conhecimentos fundamentais para o entendimento dos problemas que envolviam a sociedade brasileira, julgando-os essenciais para a organização científica da sociedade. Os participantes do grupo entendiam que as reformas educacionais não deveriam se ater a programas de alfabetização tão somente, mas que essas reformas deveriam pautar-se em “métodos, técnicas e modelos educacionais que tinham no ‘molde’ da sociedade industrial o paradigma da escola. Foi nesse molde que os renovadores pensaram o seu projeto de nacionalidade” (Moraes, 1990, p.167).

Foi com a intenção política de organizar a sociedade sob a luz do conhecimento científico que, durante a década de 20, os renovadores reuniram-se em associações destinadas a discutir e apresentar propostas de reformas educacionais, além de divulgarem seus ideais em Conferências Nacionais ou na imprensa que apoiava as propostas renovadoras. Destacamos, neste sentido, a ABE e o jornal *O Estado de S. Paulo*, que estaremos enfatizando no decorrer deste trabalho.

Procuravam pautar seus conhecimentos e suas propostas renovadores em Inquéritos que, de acordo com seus interesses, levantavam os “problemas” da educação brasileira. Como exemplo, apontamos o Inquérito realizado em São Paulo, no ano de 1926, e pela ABE, em 1928.

Muitos dos ideais renovadores foram institucionalizados a partir da Revolução de 1930 por aqueles que passaram a comandar a organização da sociedade. Por isto, os anos 30 são focalizados por muitos estudiosos do período como o ponto de partida para a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil não só dentro das universidades como na justificativa das reformas educacionais e trabalhistas que foram adotadas.

Segundo Fernandes, que reconhece essa “institucionalização” como o momento de partida para a Ciência Social, diante dos movimentos sociais e da crise política e econômica que abalaram o poder oligárquico, foram sendo impulsionados interesses em formar uma elite ou em selecionar uma nova elite que correspondesse aos seguintes objetivos: “educar as novas gerações para tarefas de liderança econômica, administrativa e política” e “criar recursos para a solução racional e pacífica dos problemas sociais brasileiros”. Para o autor, estes foram os objetivos referidos na fundação da Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, em 1933, e na criação da Universidade de São Paulo - USP, em 1934 (Fernandes, 1977, p.37).²⁵ Os intelectuais que defenderam a modernização social e institucional do país por meio do conhecimento científico passaram a defender as universidades como centros da construção da tradição científica e, na efetivação desse ideal, passaram a considerar o conhecimento fora da universidade como pré-científico. Neste sentido, a década de 30 representou, para essa elite intelectual, um marco para o “novo”, em contraposição ao “velho”. Em muitos casos, os que pesquisam a história das Ciências Sociais no Brasil levam em conta a posição dessa elite intelectual que se tornou portadora de um discurso também validado pela história.

²⁵ A análise de Fernandes em relação à Sociologia como conhecimento científico a partir da sua institucionalização, representada em obras de síntese e como disciplina nas universidades, é encontrada em seu livro *A Sociologia no Brasil* (principalmente nas páginas 36-44 e 55-70).

Se na década de 30 elaborou-se o conjunto das iniciativas e aspirações relacionadas ao estudo da sociedade, estas foram sendo construídas ao longo dos anos que antecederam esse período.

A institucionalização do conhecimento proveniente da Sociologia no campo da Educação, como das outras ciências ligadas ao entendimento da sociedade, esteve ligada à emergência da cultura industrial e urbana, quando os problemas sociais apresentaram-se fora do alcance de técnicas e conhecimentos que até então apresentavam-se eficientes para a organização da sociedade. É no período que antecede à institucionalização dos ideais renovadores que buscamos discutir a utilização da Sociologia na legitimação do processo industrial no Brasil.

Para tanto, tomamos as idéias desenvolvidas por Fernando de Azevedo, seus conhecimentos sociológicos e a articulação destes com a educação, principalmente a partir de 1926. Esse ano é significativo, pois nele se realizou um Inquérito, idealizado por Azevedo,²⁶ sobre os problemas da educação brasileira, creditados por Azevedo à ineficiência das políticas educacionais existentes, percebidas por ele como inadequadas ao crescimento industrial do país. O Inquérito apontaria para a criação da universidade voltada para a formação de uma nova elite dirigente e para a formação de professores capacitados à preparação de novas gerações para a nova sociedade, incluindo, nesse processo renovador, a educação popular.

O Inquérito, que se propôs a levantar os problemas da educação - problemas esses 'selecionados' de acordo com os interesses daquele que o idealizou - despertou, segundo o próprio Azevedo, o seu interesse pela educação. A partir dele, buscou aprofundar seus estudos voltados para a educação, justificando seus ideais no conhecimento sociológico. Nesses estudos, foram elaboradas sínteses no campo da Sociologia, utilizadas em sua atividade de educador, que serviram também para a elaboração de propostas que, bem de acordo com o espírito da época, pretendiam solucionar, mediante reformas educacionais, as questões sociais existentes.

²⁶ O Inquérito, devido à sua importância para esse trabalho, será oportunamente tratado no decorrer do texto.

Os trabalhos em Sociologia realizados por Azevedo na década de 30 foram destacados por Fernandes como dos primeiros, no Brasil, a ‘elevar’ a Sociologia a uma especialidade ou a uma obra de síntese sociológica, objetivando oferecer um fundamento empírico e um sentido teórico aos processos histórico-sociais. Fernandes refere-se a *A Cultura Brasileira*, e enfatiza ainda a contribuição de Azevedo para o progresso da teoria sociológica ou da Sociologia como disciplina científica, a partir da criação da Universidade de São Paulo, em 1934 (Fernandes, 1977, p.37 – 43 e 67).

Azevedo apresentava-se como um “sociólogo brasileiro” que, ao compreender a realidade brasileira mediante um conhecimento científico, sentia-se capacitado a definir os meios e os fins da educação. A metodologia por ele utilizada como forma de interpretar a sociedade e seus problemas estava centrada na necessidade de “harmonizar” as novas funções sociais, principalmente por meio de uma política educacional que poderia emergir dos conhecimentos sociológicos, fundamentalmente de um ramo da Sociologia – a Sociologia Educacional. Posicionando-se como conhecedor da sociedade e de suas tradições, Azevedo proporia a renovação cultural no Brasil. Essa renovação seria possível desde que existisse um centro de estudos voltado para a formação de professores e de novas “elites condutoras”, preparando “homens eminentes”, possuidores dos saberes científicos ligados à sociedade. Dessa forma, seriam rompidas as tradições e a cultura renovar-se-ia, adequando-se aos novos tempos.

A proposta de formação de novas elites condutoras representava uma crítica à política vigente que não percebia as necessárias transformações que deveriam ocorrer na sociedade. Na opinião de Azevedo, a elite dominante não tinha a preocupação de preparar novas bases sociais nem educar as massas. A inclusão das massas no projeto de nação idealizado por ele, foi sociologicamente delineada como projeto de “humanização e socialização”, no qual as “massas” passariam a ser educadas para o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, defendeu a ampliação do ensino secundário que, a seu ver, permanecera até os anos 30 destinado à uma pequena “fração de adolescentes”. Não obstante inovador, Azevedo elaboraria um

projeto de construção da sociedade através da escola, mantendo a hierarquização da sociedade e a base “meritocrática” do pensamento liberal, enriquecido com o nascer da industrialização no Brasil.

2.1 CAPÍTULO I - AS CONDIÇÕES PARA A INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL

O Brasil nasce para a história ocidental em tempos de expansão do capitalismo mercantil. Não há como pensar seus últimos 500 anos, portanto, fora da dinâmica e das contradições históricas desse modo de produção. Mas, se entendermos que “o verdadeiro capitalismo efetiva-se via capital industrial” (Marx, apud., Moraes, 1990, p.55) é imprescindível o aprofundamento da particularidade do processo de industrialização brasileiro, compreendendo as mediações nacionais e internacionais que determinaram a “via” brasileira para o capitalismo.²⁷ Vejamos este processo.

²⁷ Moraes selecionou três formas de análises “não clássicas” do processo econômico e político de transição dos países caracterizados como de “capitalismo tardio”. Estas análises são utilizadas para explicar a particularidade da “via” brasileira para o capitalismo. A autora apontou o trabalho de Barrington Moore, que apresenta três vias de transição: a burguesa ou clássica, sob forma revolucionária, caracterizada como “assaltos políticos/militares realizados por grupos sociais com base econômica independente...”; a segunda, como sendo as chamadas “revoluções pelo alto” em que as classes dominantes agrárias assumem a direção do processo de industrialização; como terceira via, aquelas onde as grandes burguesias agrárias impedem o desenvolvimento dos grupos industriais e, com isso, possibilitam a intervenção das massas camponesas lideradas pelo proletariado revolucionário (o caso russo e chinês, segundo o autor). O segundo autor apontado por Moraes foi Gramsci, quando da sua análise sobre o caso italiano de transição para o capitalismo. Gramsci caracterizou aquele processo de “modernização pelo alto”, no qual as classes dominadas são descartadas do processo e a revolução se dá entre acordos dos grupos dominantes. O autor classificou a revolução italiana como uma “revolução sem revolução” ou “revolução passiva”. O terceiro autor foi Lênin, tendo o latifúndio como centro de sua análise, cuja preservação encaminharia para transformações capitalistas mais lentas, tendo a frente do processo os latifundiários, tornando suas propriedades feudais fazendas burguesas, expropriando um grande número de trabalhadores rurais. A este processo Lênin denominou “via prussiana” para o capitalismo. Apontou ainda a “via americana”, onde pequenos proprietários rurais – camponeses - se convertem em “granjeiros burgueses” (Moraes, 1990, p.51 a 55). Moraes assinala que a análise realizada por Lênin apresenta categorias importantes para a compreensão do caso brasileiro na sua inserção no capitalismo industrial.

Com a Primeira Guerra Mundial (1914–1918), as dificuldades de importação possibilitaram o crescimento da indústria manufatureira no Brasil. Diferentes produtos foram exportados e diferentes grupos emergiram, modificando a organização que provinha da economia cafeeira até então prevalecente e dos que a dominavam. Se as novas indústrias que se constituíram nesse período não chegavam ao porte das indústrias de nações capitalistas já desenvolvidas, como as dos Estados Unidos, por exemplo, mesmo assim chegaram a alterar as relações sociais internas. De certa maneira, aliviaram as importações e fizeram com que as atenções financeiras, até então voltadas para a lavoura cafeeira e todo o complexo que a cercava, voltassem para a indústria e, conseqüentemente, para os centros urbanos.²⁸

A principiante transição de uma economia agro-exportadora para uma sociedade de economia industrial urbana ocorreu nas condições de inserção do Brasil na economia mundial. Do ponto de vista externo, a atividade exportadora agrícola sofreu com a falta de condições para a exportação durante a Primeira Guerra Mundial e, sobretudo, pela nova estratégia assumida pelo capital, constituída pela formação de enormes trustes financeiros, que “imperam sós, cada qual em seu terreno e sem concorrentes apreciáveis” (Prado Júnior, 1973, p.234). À medida que financiavam as lavouras cafeeiras, fazendo com que retomassem o processo de revalorização, criaram um esquema de dependência financeira, causando sérios problemas que viriam a abalar a República “essencialmente agrária” dos cafeicultores.

Do ponto de vista interno, as crises do setor cafeeiro (superprodução, geadas, busca de política de incentivo para a valorização do produto, taxas de exportação) foram determinantes para investimentos em outros setores, como o da indústria. Com o declínio da importação imposta pelos países que participavam da guerra, o mercado interno para os produtos manufaturados brasileiros teve um

²⁸ Sodré, em seu livro *Formação Histórica do Brasil*, mostra-nos claramente essas transformações ao apontar dados estatísticos sobre a indústria. Neste sentido, diz que “o censo industrial de 1907, o primeiro a que o país assiste, assinala a existência de 3.258 estabelecimentos, com 150.000 operários e 666.000 contos de réis de capital, desigualmente distribuídos, com 33% dos estabelecimentos no Distrito Federal, 16% em São Paulo, 15% no Rio Grande do Sul e 7% no Estado do Rio de Janeiro. Já em 1920, o quadro é bem diverso: são 13.336 os estabelecimentos, 276.000 os operários, e 1.816.000 contos de réis o capital. A indústria de alimentação que correspondia a 27% em 1907, corresponde agora a 40% com o papel da carne congelada, durante a primeira Guerra Mundial, quando figura, na exportação, com mais de 60.000 toneladas” (Sodré, 1979, p.310).

grande impulso, incentivando maiores aplicações neste setor. Ainda que se caracterizasse como produção de bens de consumo leves (alimentícia e têxtil), esta industrialização representou “um importante fator de equilíbrio das novas contas externas e da normalidade financeira do país. É nesta conjuntura, aliás, que repousará em grande parte a indústria: torna-se elemento indispensável ao funcionamento normal da economia brasileira que já não poderá dispensá-la sem um distúrbio profundo de todo seu equilíbrio” (Prado Júnior, 1973, p.262).²⁹

Ao mesmo tempo que incentivavam ou financiavam as “indústrias leves”, as oligarquias impediam que se desenvolvesse no Brasil um verdadeiro processo industrial, com a indústria pesada, a metalurgia, a indústria química. Essas indústrias já tinham lugar certo no mundo do capital, cabendo ao Brasil importar seus produtos ou servir como ponto de montagem, dentro das empresas multinacionais. A burguesia agrária, mesmo reconhecendo as riquezas naturais que propiciavam o desenvolvimento industrial, impediam o seu desenvolvimento, protegendo o seu produto, o café, o único efetivamente solicitado pela economia mundial.

Tal situação levou alguns grupos envolvidos com a atividade industrial, mesmo em seus passos iniciais na década de 20, a questionarem a supremacia das oligarquias cafeeiras. Isto ocorreu porque não apenas os cafeicultores investiam na indústria. Um grande número de imigrantes, que se dedicavam, a princípio, à atividade importadora, também investiam na manufatura, beneficiados por financiamentos de seus países de origem e contando com a técnica de seus compatriotas operários para a montagem de máquinas e para o trabalho manufatureiro especializado.³⁰ Mesmo assim, o questionamento do poder das oligarquias não chegava a abalar as estruturas oligárquicas vigentes.

²⁹ O período que vai de 1924 a 1930 não foi bom para as indústrias brasileiras. Muitas faliram e outras se mantiveram próximas do nível de subsistência. O mesmo não aconteceu com as indústrias subsidiárias das grandes empresas estrangeiras. Estas eram um prolongamento das existentes em seus países de origem - como a General Motors, a Ford Motor Company - além das indústrias automobilísticas, empresas norte-americanas ligadas à produção de produtos farmacêuticos e químicos, aparelhamento elétrico e alimentação. As indústrias alimentícias Wilson & Company, Armour, Swift, por exemplo, não visavam ao mercado interno: utilizando-se da matéria prima abundante no Brasil, a produção esteve voltada para o mercado europeu (Prado Júnior, 1973, p.267).

³⁰ Alguns industriais imigrantes chegaram ao Brasil antes da Primeira Guerra Mundial, e levaram muitos anos lidando com atividade importadora, até montarem suas próprias indústrias. Entre eles encontramos as seguintes famílias: Matarazzo, Gamba, Crespi, Diedericsen, Lundgren, Jafet, Klabin e outras (Dean 1989, p.270).

Na opinião de Dean, os industriais não representavam uma ameaça a este poder. Nas suas palavras, “os industriais contentavam-se com o papel de parceiros secundários dentro do Partido Republicano, preferindo apresentar individualmente as suas reivindicações como favores ‘clientelísticos’. A principal razão dessa acomodação era a favorável disposição dos fazendeiros em relação a eles” (Dean, 1989, p.275 – grifo no original).³¹ A indústria fez com que outros produtos, além do café, entrassem para o mercado externo (como algodão, couro, açúcar), ao mesmo tempo que abastecia o mercado interno de produtos que dependiam da importação, principalmente em momentos que dificultaram a entrada de produtos estrangeiros. Neste sentido, a atividade industrial recebeu proteção alfandegária do governo, livrando, de certa maneira, a economia brasileira da dependência de fornecedores estrangeiros. Quando ocorreram dificuldades na produção e exportação do café, por outro lado, a economia foi assegurada pelas indústrias emergentes.³²

O Brasil iniciou a sua industrialização, portanto, em um momento em que o capitalismo já se encontrava desenvolvido e sob a égide de alguns países imperialistas. O processo de unidade entre burguesia industrial e burguesia cafeeira

³¹ Oliveira diz que “o antagonismo no seio da burguesia agrária não se reveste de formas simples de antagonismo entre proprietários do capital... (é) a produção e reprodução do valor, que vai gerar os antagonismos essenciais no seio da burguesia agrária brasileira, levando-a em direção a um ponto no qual se transforma em sua própria oposição” (Oliveira, 1989, p.408). Para Oliveira, Warren Dean não percebeu o antagonismo porque sua interpretação da industrialização brasileira se baseia, como outras, “nas crônicas de família” nas quais cafeicultores, latifundiários, comerciantes e industriais são as mesmas pessoas, unidas por laços de parentesco (casamentos).

³² Cohn escreve que exportadores e importadores souberam representar seus interesses junto ao Estado no período da Primeira República. A ação do Estado junto aos industriais não foi grande. Neste sentido, Cohn relata que o elemento essencial para a ausência do Estado em relação aos industriais foi “a ausência de uma política industrializante integrada durante todo esse período. Essa ausência, de resto, encontrava complemento no caráter limitado das reivindicações formuladas pelos representantes da indústria, de vez que essas, via de regra, se concentravam sobre exigências de medidas protecionistas ao nível tarifário (impostos mais altos sobre produtos importados produzíveis no país) e não iam até a industrialização interna (...) reivindicações no sentido de uma política protecionista ao nível tarifário tendem a ser parciais (...) se referiam a produtos específicos, exprimiam interesses de áreas particulares e não de toda uma classe; por vezes mesmo, opõem os interesses de um grupo industrial aos de outros... grupos industriais não se aglutinavam numa ‘burguesia industrial’ coesa e cônica de seus interesses globais, mas dispersavam-se em dois extremos (...) a grande empresa industrial associada a outras atividades econômicas... e um número de pequenas unidades atomizadas e operando conforme um padrão mais artesanal do que propriamente industrial...” (Cohn, 1990, p.292). Entendemos que, se à época não ocorreu a unidade industrial, foi porque a indústria não representava uma atividade importante para o período. O Estado, dominado pela “burguesia agrária” não protegeu a indústria pela própria constituição de sua política econômica agro-exportadora.

foi, de certa maneira, o que restou a países como o Brasil, com características agro-exportadoras, que tentavam, tardiamente, entrar no mundo industrializado. Os anos finais da década de 20, irremediavelmente marcados pela crise mundial de 1929, testemunharam novas alianças políticas que impulsionaram a indústria brasileira e enfraqueceram as oligarquias cafeeiras, brutalmente atingidas pela crise. Esta crise não só reconfigurou a atividade cafeeira como não permitiu mais a existência de um Estado exclusivamente protetor daquela atividade, uma vez que a economia voltou-se para as possibilidades internas, influenciadas pelo fechamento das fontes externas de créditos concedidos à economia agrária, sendo que, internamente, a indústria apresentou-se como possibilidade ou necessidade de reorganização da vida econômica nacional, sob a direção de novas perspectivas políticas. Veremos, agora, como se processou esta “nova” orientação.

Antes mesmo da ‘quinta-feira negra de 1929’, o governo brasileiro reconheceu que era impossível continuar com o esquema de valorização do café que se estendera durante toda a Primeira República, admitindo a existência de uma crise que não se limitava às questões econômicas. A política interna se complicava, expondo o desgaste da “política do café com leite” e, principalmente, o fim da hegemonia paulista na condução política.

Foi assim que, em meio às crises econômica e política internas engendradas pela crise mundial do capitalismo, articulou-se uma aliança de oposição política à hegemonia paulista, a Aliança Liberal. Ao propagar que tomaria medidas em “defesa do café”, mas não exclusivamente se dobraria a esta cultura, a Aliança Liberal se fortaleceu, agregando três grandes oligarquias (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e parte da oligarquia da Paraíba), contando ainda com o apoio dos paulistas engajados no Partido Democrático e, o que resultaria de fundamental importância para o futuro processo revolucionário, o apoio dos tenentes à essa frente de “oposição”. Sob a liderança de Getúlio Vargas, do Rio Grande do Sul e Antônio Carlos, governador de Minas, a Aliança Liberal abria caminho para o “verdadeiro” capitalismo no Brasil, pegando em armas, se necessário, mas, “fazendo a revolução antes que o povo a faça” (palavras de Antônio Carlos, governador de Minas Gerais,

apud. Basbaum, 1986, p.264). Com esta intenção, a “revolução” começou a ser forjada pela Aliança Liberal, legitimando-se à medida em que buscou apoio em outros setores da sociedade.

Este apoio foi possibilitado pelo descontentamento em relação ao liberalismo oligárquico e o ideal nacionalista que esteve presente em todos os movimentos que se manifestaram na década de 20: os tenentes expuseram o seu movimento como de “salvação nacional”; o movimento cultural, que teve sua representação maior com a Semana de Arte Moderna, ainda que não se afastasse definitivamente da influência européia, colocou suas obras à serviço de uma ideologia nacional e o Brasil começou a pensar-se em brasileiro; as camadas médias urbanas voltaram-se para um ideal liberal diferente daquele que permeava a política oligárquica quando buscava a ampliação do voto secreto, sendo que uma parte dela, defenderia a unificação do ensino no território nacional.

Mas, diante da crise econômica e política, o nacionalismo não seria o único motivo desta união de interesses em reformar o Estado. Não podemos esquecer que na década de 1920 os operários movimentavam-se em torno de idéias anarquistas e socialistas, sendo que a fundação do Partido Comunista, em 1922, mostrava a possibilidade de novos encaminhamentos para o operariado, na defesa de seus interesses.

Diante destas questões e antes mesmo da criação da Aliança Liberal, começou a se configurar a necessidade da organização de um novo Estado, centralizador e intervencionista, contrapondo-se a organização federativa independente. Em torno deste Estado, começava a objetivar-se, as relações que levariam à destruição das estruturas da Primeira República e a reorganização modernizante e “pelo alto” do Estado brasileiro, intermediada por novos arranjos conciliatórios numa composição particular, envolvendo novos grupos sociais e velhos valores oligárquicos (Moraes, 1990, p.75). Moraes escreve que

a transição brasileira para o capitalismo se fez acompanhar pelo crescimento de um consenso programático em relação à proposta do fortalecimento do poder do Estado. Com diferentes matizes foi sendo gestado, no seio da conciliação com os velhos valores oligárquicos – em berço conservador, portanto – o que viria a ser o projeto hegemônico de frações de classe dominante a respeito do papel a ser cumprido pelo Estado na integração e desenvolvimento nacionais. Um Estado que, para integrar e desenvolver a nação, deveria ser centralizador, tutelar, intervencionista, autoritário” (Moraes, 1990, p.76).

Francisco Campos,³³ um dos principais articuladores da Aliança Liberal e que em 1931 ocuparia o cargo de Ministro de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, foi um dos defensores do Estado forte e centralizador. Em seu entender, a instabilidade política tinha sua causa no Estado liberal oligárquico, impedindo o desenvolvimento político e econômico da nação. Neste sentido, o ideal de Estado forte e intervencionista apoiava-se na negação das instituições políticas da Primeira República, entendendo que estas impediam a modernização do país, compreensão que levou os aliancistas a defenderem o autoritarismo como forma de acelerar o processo de desenvolvimento do país. Porém, a Aliança Liberal não procuraria romper os “limites do sistema”, como lembra Fausto.

Segundo o autor, a Aliança Liberal não se articulou como um partido, mas como uma frente de oposição ampla, contrária aos que lutavam pela perpetuação de um poder agonizante que não mais se auto-controlava. Na opinião de Fausto, essa Aliança “assume nitidamente reivindicações econômicas e faz da reforma política o centro de seu programa; não é, enfim, um agrupamento revolucionário e sim um instrumento de pressão” (Fausto, 1990, p.235).

A Aliança Liberal soube utilizar, como grande arma, a defesa da representação popular (ou da “classe média”, mas em nome do povo) e de anistia aos tenentes revoltosos, além de programas de saneamento e educação. Moraes nos

³³ Nos anos que antecederam a Revolução de 1930, Francisco Campos ocupava o cargo de Secretário dos Negócios do Interior, em Minas Gerais, convocado por Antônio Carlos. Moraes escreve que, a pedido de Antônio Carlos, então Presidente de Minas Gerais, Campos acertou com Getúlio Vargas e Osvaldo Aranha a participação de Minas no movimento revolucionário, tonando-se um dos mais importantes articuladores mineiros da Aliança Liberal e da Revolução de 1930 (Moraes, 1990, p.189).

mostra que, ao contrário de Washington Luís que pensou a questão social como “questão de polícia” -, o programa da Aliança Liberal a ela dedicou doze parágrafos (Moraes, 1990, p.86). Em relação à economia, o café perdeu a exclusividade, e outros setores foram destacados pelos aliancistas (indústria, produtos de exportação como couro, lã e congelados). A reforma política apareceu na proposta da Aliança Liberal como “Regeneração Política”, fortalecida por “representação e “justiça”, dentro de um clima que não refletia oposição de classe, mas, “como uma força de oposição à oligarquia paulista” (ibid., p.84).

O programa da Aliança Liberal era vago para atender à diversidade das forças que a apoiavam. Ao mesmo tempo, a amplitude que deu contornos vagos ao programa representou uma estratégia fundamental, a “carta na manga” da Aliança: caso fosse derrotada nas eleições, o governo deveria ser derrubado pelas armas (por isso a aproximação com os tenentes) e com o apoio das camadas médias urbanas (ibid., p.86).

A importância da plataforma aliancista foi comprovada em março de 1930. A derrota do candidato da Aliança Liberal, Getúlio Vargas, levou a Frente a adotar outros rumos. Insatisfeitos com a vitória do paulista Júlio Prestes, entendida como decorrente de fraude, os desentendimentos para qualquer acordo agravaram-se, ainda, com o assassinato de João Pessoa, por questões políticas em seu Estado. Com isso, a Aliança receberia o apoio dos tenentes, “a carta na manga” para o momento emergencial. E a via revolucionária se impôs.

O movimento ganhou características que o diferenciaram do período que antecedeu as eleições. Não havia mais condições de “acordos” entre as oligarquias, tão comuns na Primeira República. Os agentes políticos eram outros. Entrevam em cena os tenentes e as forças sociais que aspiravam por mudanças. A oligarquia reformista e o alto comando do exército, percebendo que o caminho revolucionário tornara-se inevitável, “aceitaram” a adesão dos tenentes, ou melhor, resolveram assumir a direção do movimento.

Ocultando os conflitos e a diversidade de interesses dos que dela participaram, a Revolução de 1930 apresentou-se como um projeto acolhedor de descontentes e esperançosos. Entre eles, encontramos a burguesia industrial, as camadas médias urbanas, os operários e, como não poderia deixar de ser, pela importância do produto para a economia brasileira, os fazendeiros do café.

É possível perceber que, no período que precede a Revolução, a burguesia industrial encontrou “dificuldades em diferenciar-se dos setores hegemônicos da economia agro-exportadora. Por outro lado, sua debilidade não lhe permitiu ‘marcar presença’ na cena social e política sem recorrer a aliança com outros setores” (ibid., p.87). A defesa de seus interesses esteve sempre dentro do Estado oligárquico, tanto que, em 1930, não havia ainda uma política industrialista vinculada às frações agro-exportadora, ou seja, a industrialização sequer fazia parte do programa da Aliança. Entretanto, em breve essa política se tornaria inevitável.

As camadas médias urbanas, na observação de Pinheiro, “jamais atuaram, nem tinham condições para tanto, no sentido de uma transformação radical mas no sentido de contribuir para a redefinição das alianças políticas dominantes... sua atuação preponderante sempre foi no sentido de compor com as classes dominantes” (Pinheiro, 1985, p.35 e 36). Assim, as camadas médias urbanas não se compuseram como agentes de transformação, mas em colaboradoras de modificações encaminhadas por uma classe superior a elas. Satisfaziam-se com o discurso democrático liberal resumido na participação do voto secreto e igualdade judiciária.

Em relação ao operariado, sempre tratado como “caso de polícia”, este sentiu-se representado no programa da Aliança Liberal com as leis trabalhistas. Como lembra Moraes, apesar de atender em mínimas partes às aspirações dos trabalhadores, a Aliança Liberal soube antecipar-se a uma possível revolta popular, conduzindo-os a apoiar o movimento revolucionário. Se, por um lado, as classes subalternas não possuíam condições para pressionarem por si próprias, no sentido de obterem uma participação autônoma no processo político, suas lutas, no decorrer

da década de 20, representaram, até certo ponto, uma ameaça à ordem oligárquica (Moraes, 1990, p.89 e 90).³⁴

Os acontecimentos posteriores ao ato revolucionário revelaram uma característica básica - “a incapacidade de várias frações de classe de formularem um projeto hegemônico no seio do bloco do poder” (Moraes, 1990, p.90). Os cafeicultores, diante da crise mundial que os envolveu sobremaneira em 1929, não lutaram para a retomada do poder. Ainda assim, mesmo deslocada do poder, esse grupo obteve uma política de defesa em relação ao café (o primeiro ato de Getúlio Vargas favorecendo os cafeicultores foi a queima da superprodução para garantir os preços). Mesmo sem a superioridade política, os cafeicultores encontraram condições para conciliar-se com o novo governo.

A burguesia agrária não ligada ao café, da qual Getúlio Vargas foi representante, não conseguiu impor-se, tendo que dividir seus interesses com a burguesia industrial. Em relação aos tenentes, foram absorvidos pelo Estado e afastados do poder aqueles com ideais mais progressistas.

Pelo exposto, é possível perceber que aconteceu uma “acomodação por conciliação e com compromissos entre os múltiplos interesses em conflito”.³⁵ O momento pós-revolucionária representou a busca de novos suportes de organização, não descartando o conflito entre os que compunham este novo momento. No entanto, existia um “consenso” em torno da composição de um Estado possível

³⁴ Fausto assinala que existem indicações de que a massa operária simpatizava com os revolucionários, no entanto, não se pode afirmar que o apoio fosse consciente e representasse a “classe operária”, inexistente naquele momento histórico. O certo é que as lideranças proletárias manifestaram-se contrárias a esse apoio. Nas palavras de Fausto: “Certamente o proletariado não interveio na revolução como classe, tomada a expressão em sentido estrito, isto é, como categoria social composta de indivíduos que não só exercem papel semelhante no processo produtivo, mas tem objetivos definidos de ação, oriundos de uma consciência comum do papel que desempenham neste processo e na sociedade. Sua reduzida vanguarda manteve-se alheia ao movimento e criticou-o em bloco, formulando a única análise, na época, onde há uma crítica coerente à estrutura econômica e social do país” (Fausto, 1990, p.246).

³⁵ Moraes chama a atenção para a sua utilização do termo “compromisso” alertando que o mesmo não se resume a um “Estado árbitro das elites” e completa dizendo que “o caráter centralizador e intervencionista do Estado varguista, aliado à rigorosa disciplina e repressão imposta aos fatores de produção, notadamente à força de trabalho industrial, traduzirá o caminho modernizador e industrializante que foi levado a trilhar” (Moraes 1990, p.91 - com base em Vianna, 1978, p.119)

naquele momento “como poder unificado, genérico e abstrato” (Moraes, 1990, p.91).

Além desta “acomodação necessária”, o Estado precisou conquistar uma base social de apoio, que lhe proporcionasse estabilidade política. Essa base social foi encontrada na população urbana que, dentro dos limites determinados pelo processo revolucionário, teve a sua participação sob o controle do Estado, mediante uma política especial a ela destinada.

Em relação a essa política varejista, Moraes coloca que:

(...) “as massas populares urbanas” entram na cena política brasileira condicionadas pela crise interna da classe dominante. O Estado varguista, ao ser levado a percorrer um caminho industrializante, buscou excluí-las da direção econômica, social e política do país, sujeitando-as à dominação do capital, mediante uma política sindical e uma legislação trabalhista altamente controladoras... o Estado varguista deu à “questão social” uma dimensão significativa não só sob o ponto de vista político mas, também, do econômico, na medida em que a construção de um parque industrial exigia regulamentação do mundo do trabalho, até então incipiente e restrita a algumas categorias de relevo para o desempenho da economia agro-exportadora (Moraes, 1990, p.92 e 93 – grifo no original).

Pode-se perceber que a aproximação com as massas urbanas possui uma dupla face: o reconhecimento da força de trabalho industrial e a manipulação do trabalhador, percebendo-o como capaz de interferir no processo político (Moraes, 1990, p.93). As intermediações entre Estado, indústria e trabalhador se processaram com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (20/11/1930), a criação das Juntas de Conciliação e Julgamentos (12/05/1932), a disposição em relação ao horário de trabalho no comércio (22/03/1932) e na indústria (04/05/1932), a regulamentação do trabalho das mulheres e menores (03/11/1932), a regulamentação dos sindicatos que começou a ser definida em 19/03/1931 (Fausto, 1990, p.257).

Estas questões foram, em princípio, elaboradas por meio de decretos, e mais tarde, incorporados à Constituição Federal de 1934, que trazia como novidade a criação do salário mínimo e direito a férias. Os sindicatos deveriam ser legalmente

reconhecidos pelo Estado mediante o Ministério do Trabalho, os que as levou a perderem sua independência de ação.

Para o Estado, interessava muito mais proteger os aliados industriais regulamentando as relações entre patrões e empregados, enquanto que o cuidado especial com os sindicatos, representava uma medida preventiva no sentido de afastar a influência anarquista e preservá-los dos ideais comunistas que se fortaleciam enquanto ideologia operária. Com essas medidas, os sindicatos foram transformados em “organismos oficializados, numericamente restritos, apolíticos, voltados exclusivamente para reivindicações profissionais” (Fausto, 1990, p.253).

Em relação aos tenentes, estes não conseguiram uma unidade que os tornasse autônomos em seus movimentos. Para Fausto, a contradição básica dos tenentes “resulta no fato de que era um movimento destituído de coesão interna, sem possibilidade alguma de alcançar o poder impondo-se ao conjunto da sociedade, ao mesmo tempo que não tinha condições para obter o efetivo apoio de qualquer categoria social” (Fausto, 1990, p.250).

O período que vai de 1930 a 1934 foi marcado por disputas entre tenentes e políticos tradicionais dentro dos governos estaduais. Um dos exemplos mais significativos foi a Revolução Constitucionalista de 1932, motivada pela nomeação de João Alberto para interventor no Estado de São Paulo, ato este que foi contestado pelo Partido Democrático e apoiado pelos antigos oligarcas. Vale lembrar que os tenentes que passaram a compor o governo revolucionário, abandonaram o discurso da “representação e justiça” pelo de fortalecimento do poder instalado em 1930.

A Revolução Constitucionalista de 1932 representou o ponto máximo do desentendimento entre os paulistas, os tenentes e o governo federal. A decepção dos democratas com a demora da elaboração de uma constituição revolucionária, a perda da hegemonia econômica e política das oligarquias mais importantes da Primeira República e a nomeação de interventores militares (re)uniu a aristocracia rural e industrial paulista contra o governo Vargas. O resultado desse movimento foi a apresentação de um Anteprojeto Constitucional que estabelecia o voto secreto e feminino e as eleições para 1933, compondo uma Assembléia Constituinte. Por

outro lado, esse movimento marcou o rompimento de Vargas com os tenentes, auxiliares diretos do governo no processo da Revolução Constitucionalista que, a partir daí, perderam o espaço político.

Na opinião de Fausto, o movimento de 1932 representou “o canto do cisne da aristocracia do café” e a classe dominante voltou a participar do espaço político ocupado anteriormente pelos tenentes. A partir de então, novas medidas foram adotadas por Vargas destinadas a ajudar financeiramente os cafeicultores, como a redução da dívida bancária (Fausto, 1990, p.248).

Após 30, o Estado não era mais comandado por uma oligarquia. Era, pelo menos na aparência, composto por várias frações de classe, “um certo tipo de Estado de massas, expressão prolongada da crise agrária, da dependência dos setores médios e urbanos e de pressão popular” (Fausto, 1990, p.254). No centro do Estado encontrava-se um poder que daria contornos favoráveis a uma nova economia industrial, sem descuidar dos antigos interesses agrários. Afinal, a indústria, sem desprezar a importância que teve em termos de abastecimento interno e para a economia brasileira como um todo no auge da crise de 1929, estava apenas começando.

A Revolução de 1930 ocorreu mediada por esse longo processo, composto por articulações contraditórias que inseriram o Brasil no capitalismo de modo tardio e dependente. A transformação engendrada por esse movimento fez com que, ao longo dos anos que o sucederam, a fração industrial se tornasse hegemônica mas, dentro da particularidade brasileira, “mediante dinâmicas e processos que não variam em sua essência, enquanto ordem capitalista, mas na sua formação histórica e social” (Moraes, 1990, p.80). Assim, a revolução brasileira se apresentou em sua essência oligárquica, gestada pelos interesses dos proprietários rurais, mas promoveu mudanças significativas que lhe foram possibilitadas dentro do contexto mundial do capital.

Não foi um caso “clássico” de revolução ou “um começo absoluto... mas foi um eixo catalisador” em torno do qual se percebeu uma nova configuração, um “marco histórico daqueles que fazem sentir vivamente que houve um ‘antes’ diferente de um ‘depois’” (Candido, 1989, p.181).

Iniciava-se, dessa forma, o processo de modernização do Brasil com a instauração do capitalismo industrial, tendo como ponto de partida a Revolução de 1930, partida esta que foi sendo construída ao longo da movimentada década de 1920.

Nessa conjuntura, alguns intelectuais brasileiros, encontrariam o ambiente propício para expor suas propostas de renovação cultural, adequadas à composição do processo industrial que se acelerava no país. Para tanto, a formação de novas elites condutoras e a educação das “massas” seriam apresentadas como ponto fundamental para essa renovação.

2.2 CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: DISCUSSÕES E PROPOSTAS RENOVADORAS DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA VIA EDUCAÇÃO

2.2.1 Introdução

Na década de vinte observou-se um grande interesse pela educação. Parte da intelectualidade brasileira, composta por estudiosos e concentrada nos centros urbanos, passou a disputar interesses e conhecimentos que dariam a diretriz renovadora do campo educacional. Ainda que espelhando idéias e propostas européias ou norte-americanas, os interessados pela educação passaram a pensar mais profundamente em uma instrução brasileira, ou melhor, voltada para a

realidade brasileira. As transformações sociais, provenientes do crescimento urbano em alguns locais, entravam em contradição com a velha cultura agrária, deixando expostas as diferenças econômicas e culturais regionais, impedindo a unidade nacional. Para alguns intelectuais, essa unidade deveria concretizar-se mediante a educação. Com essa intenção, a educação passou a ser percebida como “a mais eficaz alavanca da História brasileira” (Nagle, 1976:101).

O reconhecimento do anacronismo de idéias e modelos até então aceitos conduziria parte da intelectualidade a buscar novas formulações teóricas que, em sua opinião, poderiam ser adaptadas às condições sociais brasileiras, o que possibilitaria a inserção do Brasil na modernidade por intermédio da educação.

A nova realidade social, impulsionada pela urbanização, preocupava os intelectuais, sobretudo a ameaça da concentração de operários e desocupados nos centros urbanos. Apreensivos com essa possibilidade, os educadores passaram a elaborar propostas educacionais que iam desde projetos de moralização do espaço urbano, tendo a escola como instrumento desse processo moralizador, até o encaminhando de projetos de fixação do homem no campo, idealizando escolas voltadas para aquela realidade, com fins de desestimular a migração para as cidades (Moraes, 1990, p.75). Diante de tais questões, a educação passava a representar o melhor caminho para o progresso brasileiro.

No contexto da Primeira República, as propostas de reformas educacionais pautaram-se na difusão do ensino primário e no movimento de renovação educacional, representado por reformas estaduais que estiveram pautadas nas relações sociais com base na indústria. Vejamos estas questões.

2.2.2 Educação e Política na Primeira República

O período que antecedeu a República Brasileira foi marcado por uma discussão vigorosa sobre assuntos educacionais, juntamente com a questão da

federação e da democracia, categorias inseparáveis que apontavam, na época, para a redenção do país.³⁶

A vitória dos princípios do liberalismo, ao instituir-se o Federalismo na Carta Constitucional de 1891, deixaria expostos os limites democráticos do país, representando a própria dualidade da organização social brasileira. Ao oficializar a centralização e descentralização do poder, esta Constituição Republicana não só possibilitou a autonomia dos estados como permitiu uma acentuada desigualdade regional, em que a interferência dos estados com maior poder econômico passou a conduzir o processo de desenvolvimento desigual da sociedade e, neste contexto, também da educação. A política da não interferência da União nos estados resultou numa disparidade no ensino, complexificando a construção educacional brasileira. A dualidade de poder sobre a educação consagrou o ensino federal e o estadual, do que conseqüentemente resultou a permanência de uma educação “para o povo” - estadual - , e outra para a elite - oficiais ou privadas, controladas pela União. Na

³⁶ As propostas educacionais já se faziam presentes desde o Império. A falta de uma instrução que atingisse as massas foi apontada por Luís Pereira Barreto, em 1874, quando da publicação da obra *As Três Filosofias*, escrita sob forte influência positivista. Na introdução do livro, o autor fazia uma crítica à maneira como o ensino vinha sendo realizado no Brasil. Acreditava que somente através de uma reforma radical do ensino oficial é que o Brasil poderia ser transformado. Para ele, a Igreja e a Academia embruteciam os brasileiros e constituíam uma verdadeira fonte de corrupção dos costumes sociais. A seu ver, o ensino dirigido pelas duas instituições, refletia e mantinha a fraqueza das condições sociais, políticas e econômicas brasileiras. Era necessário educar a massa, dar-lhe uma nova orientação, no caso, a orientação positivista, preparando intelectuais capazes de libertar o Brasil da tutela estrangeira (principalmente padres estrangeiros), dirigindo o país para enfrentar, com sabedoria, os problemas prováveis do futuro. Nesse sentido, o Positivismo aparecia como uma doutrina reformista, educadora, preocupada com a formação e desenvolvimento da inteligência liberta do teologismo. As idéias de ordem e progresso não podiam ser dominadas por alguns cidadãos emancipados. Era imprescindível que toda a massa nacional adquirisse o conhecimento capaz de livrar o Brasil da influência externa. A Igreja deveria antes de tudo, uma vez que muito já havia contribuído para a educação, compor seu corpo de professores com padres brasileiros (por ele considerados mais humanos que os estrangeiros). Só assim a Igreja poderia também ser responsável pela educação. Barreto demonstrava repulsa pelos padres jesuítas. Lembrava ainda que a moral terrestre era superior, a única verdadeira e por isso capaz de combater a moral fictícia. Era preciso criar “uma nova aristocracia, que só tenha por princípio: a virtude cívica, a inteligência e o saber” (Barreto, apud Cruz Costa, 1967, p.140). Em 1901, já na República, diante das políticas de proteção ao café e de suas crises, ele escrevia: “Enquanto o café dava para tudo, não cogitamos em organizar a nossa defesa, criando escolas técnicas, despertando as inteligências adormecidas, aproveitando os elementos nacionais: a nossa caipirada foi esquecida, deixamo-la inerte, indolente, acampada ao nosso lado, desinteressada do movimento nacional. As ondas de imigrantes mercenários não nos permitiam perceber essa parte de louça da casa, que repudiávamos, e que mais cedo ou mais tarde nos deveria fazer falta (...) Pelo fato de se achar hoje a nossa caipirada, quase toda a massa da nação, inerte, indolente, indiferente, não se conclua que não reside nela uma força preciosa (...) A educação transforma latência em potência. Precisamos educar, precisamos começar pelo princípio” (Barreto, 1981, p.40 e 41).

verdade, ocorreu na educação, o prolongamento da organização do ensino existente no Império, que em nada feria os interesses da burguesia agrária.

No Império, a dualidade de ensino fora organizada da seguinte maneira: as províncias eram responsáveis pelo ensino primário e profissional (escola do povo), enquanto que o ensino secundário ficava nas mãos da iniciativa privada, administrado por instituições religiosas (católica) e freqüentado pelos filhos da aristocracia, que podiam pagar por ele. O secundário caracterizou-se como um ensino de elite, preparando os jovens para o ingresso no ensino superior. No nível secundário, o governo central mantinha o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, representando a escola pública com maior prestígio no Império. O ensino secundário, mesmo no Pedro II, caracterizou-se como um ensino propedêutico, preparando os jovens para o ensino superior.³⁷

Seguindo o ritmo classista, os cursos superiores mais freqüentados eram os das faculdades de Direito e de Medicina, da Escola Central de Engenharia e da Escola Militar. Nessas escolas, além do ensino ligado à profissões específicas, ministravam-se também disciplinas ligadas às “humanidades” como a Filosofia e a Sociologia.³⁸ Foi esta forma dual de ensino que teve continuidade nos primeiros anos da República, estendendo-se até 1930.

³⁷ O Colégio Pedro II foi criado pelo decreto da Regência de 2 de dezembro de 1837, e representou a atuação mais importante do governo federal na área de ensino secundário. Em princípio, esse Colégio foi organizado com a intenção de ser diferente dos outros de ensino médio, não preparando exclusivamente ao curso superior, preocupando-se com o ensino das humanidades clássicas e as teorias modernas; entretanto, o ensino nesta escola caracterizou-se pelo enciclopedismo. Silva escreve que o termo “secundário” foi utilizado pela primeira vez quando da implantação do Pedro II. Outros termos, como “ginásio” ou “liceu” (a utilização dos termos “liceu” e “colégio” vinha da influência francesa sobre o ensino médio), eram mais utilizados para as escolas de ensino médio que funcionavam com o objetivo de preparar para o ensino superior (Silva, 1969, p.197 – 199).

³⁸ Nestas escolas, o Positivismo de Comte foi largamente propagado, fazendo com que as idéias positivistas ganhassem, no Brasil, contornos progressistas. Na Escola Militar, as idéias positivistas foram expostas com grande destaque por Benjamin Constant, contribuindo para a formação de uma nova elite intelectual. Os adeptos do Positivismo eram, na sua grande maioria, jovens formados pela Escola Militar, médicos, engenheiros, homens que “se voltavam para a ciência e que nela crêem encontrar respostas satisfatórias e soluções definitivas para todos os problemas” (Cruz Costa, 1967, p.128). Entre os jovens positivistas havia os que defendiam a República, combatiam a escravidão (principalmente os alunos de Constant) e defendiam a marcha para a industrialização do país. Por outro lado, alguns entregavam-se à busca da religião da Humanidade, do progresso da inteligência e da moral. Em 1876 fundou-se a primeira sociedade positivista no Brasil, tendo como principais articuladores Teixeira Mendes, Miguel Lemos e o próprio Benjamin Constant. No ano de 1887, estes fundaram o Apostolado, com a finalidade principal de doutrinar pessoas, praticar o culto positivista e intervir oportunamente nos negócios públicos. Constant abandonou o Apostolado, entendendo que o Positivismo não se resumia à Religião da Humanidade como queriam seus companheiros. Preferiu então, propagar o Positivismo científico por meio da cátedra, abandonando o lirismo doutrinário de Lemos e Mendes. Em relação ao Positivismo no Brasil recomendamos os textos de João Cruz Costa de 1953 e 1967.

Esta dualidade não se alterou com a forma federativa. Oficialmente, a Carta Constitucional de 1891 consagrou a descentralização do ensino, como podemos observar no seu artigo 35, itens 3 e 4 do capítulo IV, em que reservava à União “criar instituições de ensino superior e secundária nos Estados; e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Bonavides & Amaral, 1996, p.435). A educação primária, animada pela União, continuou a ser responsabilidade de cada estado, que deveria legislar e prover o ensino público de forma autônoma.

Na prática, a orientação legal processou-se da seguinte forma: à União caberia criar e controlar a instrução superior e o ensino secundário em toda a nação e a educação em todos os níveis no Distrito Federal. O ensino primário, bem como o profissional, representado principalmente pelas Escolas Normais para mulheres e alguns liceus dedicados ao ensino técnico para homens, permaneceram sob a responsabilidade dos estados da Federação. Na realidade, a Constituição manteve e consagrou o sistema dual de ensino que vinha se processando desde o Império (Romanelli, 1987, p.41), onde não só grande parte do ensino primário, mas o ensino secundário e as poucas escolas de nível superior, administrados pelas iniciativas particulares ou oficiais, constituíam-se um privilégio alcançado pelas camadas mais altas da sociedade, representadas pela aristocracia. A grande novidade passara a ser a diversidade administrativa e ideológica, possibilitada por essa Constituição às instituições provadas.

A Carta de 1891, ao declarar a separação do Estado e da Igreja, determinou também a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos. Com isso, escreve Moraes, “a política escolar da Igreja (católica) – que até então detinha praticamente o monopólio da direção espiritual e educacional do país – sofria o primeiro golpe que o agnosticismo da Constituição republicana somente iria acentuar, deslocando a influência clerical para o segundo plano” (Moraes, 1990, p.141). Mas, em um país predominantemente católico, mesmo com a laicização do ensino, ocorreria o avanço das escolas privadas administradas pela Igreja Católica.

Por outro lado, o monopólio educacional católico encontraria a concorrência de escolas protestantes que penetravam no Brasil, autorizadas pela

liberdade de culto e pelo fim da oficialidade religiosa católica, além da liberdade profissional e intelectual, assegurado pelo artigo 72, parágrafo. 24, que afirmava: “é garantido o livre exercício de qualquer profissão, moral intelectual e industrial”.³⁹ Assim, entraram em cena novas tendências religiosas na disputa pela educação. Não obstante a manutenção da dualidade no ensino com a introdução do regime republicano, os anos que antecederam a Revolução de 1930 não passaram em branco no campo educacional, apresentado-se propostas de reformas referenciadas em premissas ideológicas claras.

A primeira delas surgiu sob forte influência positivista, tendo sido idealizada por Benjamin Constant, Ministro da recém-criada Secretaria dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890. Esta Reforma propôs a substituição do ensino humanista por outro de natureza científica, introduzindo novas disciplinas,⁴⁰ entre as quais a Sociologia e Moral.

Diante da possibilidade do ensino leigo, buscou-se implantar um ensinamento moral, com base na ciência e não na religião, o que justificava a introdução também dessas disciplinas nas escolas. A ênfase no conhecimento

³⁹ Os primeiros colégios protestantes no Brasil já se faziam presentes no final do Império e início da República. Aparecem com maior expressão a Escola Americana, em São Paulo (1871), mais tarde transformada no Mackenzie College e acrescida de outros cursos (Secundário - 1886, Engenharia - 1896, Escola de Comércio - 1902) onde ocorreu a “coeducação dos sexos” (classes mistas); o Colégio Granbery, em Juiz de Fora (1889), Piracicabano, em São Paulo (1881), Colégio Americano, em Porto Alegre (1885), entre outros, que se expandiram durante a Primeira República. Na opinião de Fernando de Azevedo, estas escolas foram importantes na medida em que seus ministros e educadores introduziram no Brasil as idéias pedagógicas americanas, renovaram os processos didáticos e o espírito pedagógico, enriquecidos por novas técnicas norte-americanas, e por muito tempo foram as poucas forças renovadoras do ensino (Azevedo, 1963, p.620-621).

⁴⁰ Benjamin Constant levou a um grau extremo a tendência do enciclopedismo ou do estudo de cunho científico. Sem suprimir a parte tradicional do currículo secundário com o estudo do Latim e do Grego, Constant propugna que sua parte principal ocorra num curso de sete anos, constituída pelo estudo das ciências fundamentais na ordem lógica de classificação elaborada por Augusto Comte. Assim teríamos, no 1º ano – Aritmética (estudo completo) e Álgebra Elementar; 2º ano – Geometria Preliminar, Trigonometria; 3º ano – Geometria Geral e seu complemento algébrico, Cálculo Diferencial e Integral (limitado ao conhecimento das teorias indispensáveis ao estudo da mecânica geral); 4º ano – 1º período: Mecânica Geral, 2º período: Astronomia, Geometria Celeste e noções sucintas de Mecânica Celeste (gravitação universal); 5º ano – Física e Química Geral; 6º ano – Biologia; 7º ano – Sociologia e Moral, e Noções de Direito Pátrio e de Economia Política. Paralelamente seriam ministradas as disciplinas de Português, Latim, Alemão, Francês, Zoologia, Botânica, Meteorologia, Geologia, História do Brasil e Universal, Literatura Nacional, Desenho, Música e Ginástica. Estas disciplinas seriam dispostas nos sete anos do curso (Silva, 1969, p.221 e 222).

científico que pregava a moral-ciência, desvinculada de qualquer conotação metafísica ou teológica, foi debatida nos primeiros anos da República e apreendida de formas diferentes, tanto pelos positivistas, o que estaremos discutindo no decorrer do texto, como por outros membros da sociedade, interessados na manutenção do ensino religioso como “instrumento importante de disciplina social” (Horta, 1996, p.146).⁴¹

Na Reforma Benjamin Constant e no contexto positivista de sua inspiração, a disciplina *Sociologia e Moral* (decreto n.º 981 de novembro de 1890) deveria ser incluída no currículo secundário que, na época, era constituído do Curso Ginásial com duração de sete anos, tendo como padrão o Colégio Pedro II (ou Ginásio Nacional, como devia ser conhecido após modificações elaboradas por Constant). Para a Escola Normal do Distrito Federal, a proposta apresentou a disciplina *Sociologia e Moral* separadamente (decreto-lei n.º 407, de 17 de maio de 1890) (Machado, 1987, p.118). A Reforma consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade ao ensino, atingindo as escolas primárias, normais, secundárias - Reforma da Instrução Pública Primária e Secundária no Distrito Federal, além da Reforma do Ensino Superior, possibilitando faculdades “livres” e “oficiais” e a introdução do ensino artístico e técnico em todo o país. O Ministério de Benjamin

⁴¹ Horta cita como exemplo de implantação da moral-ciência, a reforma do ensino primário realizada em Minas Gerais por João Pinheiro, em 1909. Este, segundo assinala Horta, entendia que “o ensino da moral na escola não pode estar fundamentado na religião ou em qualquer promessa de prêmio ou castigo que ultrapasse a duração da vida”. A influência dos positivistas em dirigir o ensinamento moral baseado na ciência e não na religião começou a perder força a partir de 1910. Em Minas Gerais, como em outros estados, as reformas educacionais que passaram a ser elaboradas, ainda que insistissem formalmente no caráter leigo do ensino, permitiriam a introdução do ensino religioso fora do horário escolar. A separação Igreja-Estado e da laicidade do ensino fizeram com que o debate sobre a instrução moral e cívica fosse retomada em discussões ao nível federal, durante a Primeira República. Segundo Horta, um desses debates foi incentivado por Artur Bernardes, em 1925, quando apresentou uma Mensagem Presidencial, alertando os congressistas para o descaso com que era tratada a educação moral e cívica da mocidade. Segundo Horta, Bernardes não pretendia propor a reintrodução do ensino religioso, preferindo “compensar a ausência deste pela introdução da educação moral”. Entendia ele que a educação cívica e a instrução moral representavam instrumentos importantes na formação do senso de responsabilidade e do espírito de disciplina. O autor lembra que este discurso, comum na década de 1920, encampa a tese católica do processo histórico com base no combate entre o Bem e o Mal, em que as questões sociais são percebidas, em sua essência, como questões morais. Neste contexto, a instrução moral e cívica foi incluída no programa do exame de admissão e no primeiro ano do ensino secundário, na reforma do ensino promulgada por Bernardes em janeiro de 1925 (Horta, 1996, p.146 e 147).

Constant possibilitou, ainda, a criação do *Pedagogium*, centro de aperfeiçoamento do magistério e impulsor da reforma (Cury, 1996, p.72).⁴²

Romanelli escreve que a reforma de Benjamin Constant teve o mérito de romper com a antiga tradição do ensino humanístico, mas não teve, por outro lado, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada o que foi fundamental para que não fosse implantada. Lembra ainda que a própria criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que reuniu em um só órgão realidades tão díspares, demonstrava o grau de desinteresse do Estado para com a educação do povo (Romanelli, 1987, p.42).

Por outro lado, Cury ressalta que esse Ministério representou, para a época, uma necessária religação nacional, ao reunir os vetores Instrução Pública e Comunicação. No campo educacional, segundo o autor, significou “uma expectativa de religação política do país pela instrução, quanto uma presença oficial do Estado na área (...) se atentarmos para as iniciativas de equiparação dos ginásios particulares e públicos que se moldassem aos parâmetros do Instituto Nacional” (Cury, 1996, p.72).

O *Pedagogium*, por exemplo, aparecia como agente da unidade na variedade da instrução nacional e, conseqüentemente, um dos fatores de unidade nacional. Talvez a sua importância futura no campo da educação não coincidia com a importância dada ao ensino pelo governo republicano, já que o *Pedagogium* foi transferido para a municipalidade, perdendo o sentido de sua criação e sendo extinto. Por outro lado, a Reforma de Benjamin Constant nem chegou a ser implantada, uma vez que esbarrara na falta de infra-estrutura institucional e por não receber o apoio político das elites para a sua concretização. Os grupos políticos dominantes viam na proposta de Constant uma ameaça “perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural” (Romanelli, 1987, p.42).

⁴² Segundo Cury, o *Pedagogium* representou uma espécie de “CAPES/INEP para a época” (Cury, 1996, p.72).

Moraes afirma que Benjamin Constant não recebeu apoio do próprio meio positivista. A autora relata que os positivistas ortodoxos, entre eles Lemos e Teixeira, apregoavam a abstenção do Estado na área educacional, argumentando que, se o Estado não podia ter uma religião própria, também não poderia ter uma ciência sua ou privilegiada. O Estado não deveria ser religioso, nem cientista. Criticaram ainda a introdução da Sociologia e Moral como disciplina, argumentando que o governo nomearia “qualquer pessoa” para ministrá-la. Afirmavam que “as reformas didáticas de Benjamin Constant constituíram em amalgamar as antigas cadeiras pedantocráticas com a hierarquia teórica do Positivismo, juntando às congregações do Império um ou outro professor novo” (Mendes, apud., Moraes, 1990, p.143).⁴³ Com total falta de apoio, a reforma educacional de Benjamin Constant não passou de uma proposta.

A vida desse Ministério foi breve, sendo extinto em 30 de outubro de 1891 pela lei que organizava o serviço público federal (lei n.º 23). As questões ligadas à instrução passaram a ser responsabilidade de uma das diretorias do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (ali permanecendo até a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930). Vale lembrar que a pasta que incorporou a educação era política, como na época do Império, quando a educação esteve a cargo

⁴³ Os positivistas ortodoxos tinham a sua doutrina pedagógica que, segundo Cruz Costa, não chegou a ser compreendida por aqueles de quem tentou se aproximar – a pequena burguesia, no caso. Pregavam a necessidade do ensino comum primário, “aquele que atinge todos os cidadãos indistintamente”. Os dois outros, secundário e superior, sem serem responsabilidade do Estado, constituem, a seu ver, privilégio de poucos - afirmavam que, se a burguesia acreditava na ascensão social mediante esses cursos, logo tal pensamento atingiria o proletariado, o que não poderia acontecer. O importante, para esses positivistas, era a formação de uma classe “capaz de avolumar a esfera dos conhecimentos oportunos e úteis e levantar o nível da moralidade pela introdução de virtudes novas”. Acreditavam ainda que a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da situação social dos brasileiros, não dependia da criação de Universidades, nem do alargamento do ensino secundário. Antes de tudo, precisaria reduzir “ao mínimo os homens úteis mantidos pelo proletariado” - o que desagradava a burguesia que via, no ensino, um meio de ascensão social. Em relação ao proletariado, este atingiria “a libertação pela instrução e educação”, podendo, finalmente, mediante a instrução moral, atingir-se a melhoria da situação nacional (Mendes, apud., Cruz Costa, 1967, p.187-191). Na verdade, Comte demonstrou especial interesse pela educação da infância e pelo ensino fundamental – o ensino enciclopédico de 14 a 21 anos. Este foi por ele considerado o verdadeiro ensino superior que traz ao espírito sua formação decisiva. A partir desse ensino os indivíduos escolheriam suas funções sociais, uma vez que o ensino técnico ou profissionalizante não é defendido por Comte, nem mesmo qualquer ensino superior: “a capacidade técnica pode ser adquirida somente pela ação” (Arbousse-Bastide, 1957, p.623).

do Ministério do Império. Nenhuma se preocupou em estabelecer uma política educacional em âmbito nacional.⁴⁴

A Segunda Reforma que destacamos, e a nível estadual – portanto na esfera da escola primária e normal – ocorreu em São Paulo, entre os anos de 1891 e 1895. Conduzida por Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes, essa Reforma foi influenciada por princípios de natureza liberal. Nesse período, já se fazia sentir a influência de educadores protestantes norte-americanos e de suas técnicas pedagógicas, que significavam uma renovação se comparadas ao ensino tradicionalista imperante até então.

Ainda que garantido o laicismo, conhecidas as idéias positivistas e as técnicas pedagógicas aplicadas e divulgadas em livros ou por estrangeiros no Brasil, as reformas, em sua grande maioria, não passaram de tentativas frustradas, até porque encontravam barreiras nas desigualdades regionais e no comando de políticas locais, impedindo-as de se caracterizarem como política nacional. Neste sentido, observam-se as conseqüências do federalismo que, ao proporcionar autonomia aos estados, aprofundou as desigualdades econômicas e educacionais regionais. Assim, as inovações no campo da educação ocorreram de forma irregular, sendo que os estados com maior poder de arrecadação puderam empreender melhorias no ensino, patrocinadas, em muitos casos, pelo governo federal. Destacamos as Reformas de São Paulo, realizada por Sampaio Dória em 1920; a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1924; a de Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927 e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928. Esta, como veremos, foi por ele definida como “o grande divisor de águas” no campo da educação. Todas essas reformas visavam à renovação pedagógica consubstanciada

⁴⁴ Além da Reforma empreendida por Benjamin Constant, outras reformas federais se seguiriam, contudo, sem mudanças significativas, principalmente para o ensino secundário. A Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, de 1911, no governo do Marechal Hermes da Fonseca, representou um retrocesso ao estabelecer a liberdade e autonomia aos estabelecimentos de ensino, em nível secundário. Com esta medida, somente o Colégio Pedro II permaneceu sob a responsabilidade federal, e o ensino secundário permaneceria, até 1930, sem uma legislação que lhe desse uma base sólida e sistematizada. A Reforma Rocha Vaz, no governo de Artur Bernardes, em 1925, representou a primeira tentativa de se estabelecer um acordo entre os Estados e a União, com o fim de promover a educação primária.

na designação “escola nova”⁴⁵ (Arruda, 1989, p.234). Enfatizamos, entretanto, que os ideais escolanovistas não eram entendidos e interpretados de forma homogênea sendo que outras correntes do conhecimento, relacionadas à educação, foram utilizadas combinadas com a “escolanovista”, o que estaremos apontando no decorrer do texto. Por outro lado, em outras partes do Brasil, a instrução foi falha, acentuando a dualidade do ensino existente no Império.

Fernando de Azevedo, em sua análise sociológica relacionada à questão da educação, descreveu o período educacional da Primeira República da seguinte forma:

À parte do laicismo, a infiltração das idéias positivistas e o movimento renovador de São Paulo, limitado ao ensino primário e normal e sob influência de técnicas pedagógicas americanas, todos os outros fatos relativos à educação e à cultura acusavam... a sobrevivência das tradições do regime imperial. Nenhuma modificação medular na política educacional do Império; nenhuma criação de escolas técnicas profissionais correspondentes a certos objetivos específicos do interesse nacional, nem qualquer tentativa séria para a instituição de cursos de cultura livre e desinteressada. À sombra da política de neutralidade escolar, continuavam a florescer escolas regidas segundo as concepções católicas, que dominavam, aliás, pela força da tradição, as próprias escolas públicas, apesar da supressão do ensino religioso... Nenhum instituto foi, de fato, criado nesse largo período, para as diversas culturas científicas, sem idéias de aplicação profissional... Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (Azevedo, 1963, p.621,624 e 626).

Em sua opinião, mesmo o Estado de São Paulo, o centro da economia brasileira e das transformações sociais, pouco fez para “introduzir um novo espírito e orientar parte da mocidade que se destinava às escolas superiores” Mantinha-se

⁴⁵ O movimento da Escola Nova foi inspirado nas idéias de Dewey, Declory, Claparède, entre outros. De forte inspiração liberal, segundo assinala Moraes, o “escolanovismo” incorporava, de forma nem sempre sistemática, vários princípios pedagógicos que se distanciavam da transmissão autoritária e repetitiva de conhecimentos e se aproximavam dos processos menos rígidos de aprendizagem. Uma das grandes metas dessa diretriz pedagógica era a de não afastar a educação da vida comunitária, de centralizar o ideal educacional na criança e de acentuar o caráter psicológico e biológico da educação. Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram representantes desse ideal biológico e psicológico “escolanovista” no Brasil. A autora assinala que, no Brasil, esse movimento não se constituiu em um projeto claramente definido, embora fosse consensual sobre alguns pontos: escola pública, universal, gratuita e leiga (Moraes, 1990, p.160).

neste, como nos demais estados da nação, um ensino tradicional, não condizente com a vida moderna que já envolvia diferentes atividades econômicas fundamentais. O “homem culto”, segundo Azevedo, era o mesmo que predominava no Império, formado para profissões liberais e que, a seu ver, satisfazia as aspirações dominantes. Tanto os filhos de fazendeiros como os da burguesia urbana continuavam a ver nas profissões liberais de advogado, médico e engenheiro as ocupações mais nobres, que possibilitariam o ingresso na política e na alta administração e nas escolas superiores de formação profissional, “uma escala de ascensão social e política de seus filhos” (Azevedo, 1963, p.635).

A partir desta constatação, Azevedo criticaria os intelectuais da Primeira República que, segundo ele, pertenciam a uma tríade profissional e intelectual formada pelas faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, de onde saíam os “doutores da elite” e para a elite, levando à permanência da cultura ultrapassada ou “uma força quase mecânica da tradição”. (Azevedo, 1963, p.640). Por outro lado, referia-se à existência de um outro grupo intelectual que reunidos em “pequenos focos intelectuais independentes”, não conseguia enriquecer a discussão em torno do ensino que envolvesse uma pesquisa científica “desinteressada ou uma cultura técnica”, o que impedia qualquer reforma do ensino “segundo novas necessidades e uma nova concepção de cultura”. Mais adiante veremos como esses “focos intelectuais”, dos quais Azevedo fazia parte, vieram a se organizar para propor mudanças no ensino.

Em parte, Azevedo tinha razão. A República se instituiu em meio à agitação de idéias inspiradas nos princípios democráticos, que apontavam para a Federação e para propostas de reformas educacionais, categorias que foram consideradas inseparáveis para a redenção do país. Mas foi preciso um período para o assentamento do novo regime republicano, e as dificuldades encontradas para a nova organização foram “harmonizadas” sob a orientação política e econômica das oligarquias agro-exportadoras, tão logo tomaram o poder. Com isso, as discussões em torno da educação diminuíram de intensidade, vindo a ser retomadas por volta de 1915, quando ocorria o primeiro conflito mundial.

Vimos que nesse período emergiam as condições para o desenvolvimento industrial no Brasil e se evidenciavam os primeiros sinais de ruptura da estrutura do poder oligárquico. Diante dessa ruptura do poder, uma nova construção de Estado - forte e centralizador - começava a ser delineada. Configurou-se também a necessidade de centralização da educação, traduzindo-se, assim, os parâmetros básicos da produção ideológica do período.

Além do fervor ideológico do final do Império, a discussão em torno de ideais de Estado e educação, nos anos de 1910 a 1920, estava permeada pela desilusão com a República que se construía no Brasil. Os exemplos colhidos no exterior davam conta do atraso da estrutura econômica e política e apresentavam as reformas em todos os setores como medidas de salvação nacional. A educação não foi esquecida. Ao contrário, passou a ser considerada o principal problema nacional, dela dependendo a resolução dos problemas econômicos, políticos e culturais. Acreditava-se que a “ignorância reinante” era causadora das crises sociais e o analfabetismo, o responsável pelo lento progresso interno, impedindo o Brasil de participar de fazer parte do conjunto das nações desenvolvidas.

O período da Primeira Guerra Mundial estimulou, assim, o aparecimento do “entusiasmo pela educação”.⁴⁶ Entre outros motivos, novas camadas sociais urbanas se constituíram, dependentes das relações agro-exportadoras e industriais, fazendo com que a população urbana passasse a pesar na balança política. Se a participação política dessa população apresentava-se ainda fortemente manipulada pelos interesses de alguns grupos ligados ao poder, a conscientização de seu papel na sociedade seria apreendida no movimento das transformações sociais, despertando nela uma vontade política própria. Por isso, sua simples presença obrigava, de certa maneira, a uma atenção mais aprimorada e interessada por parte dos políticos da

⁴⁶ Nagle, em seu livro *Educação e Sociedade na Primeira República*, (1976), ao se referir ao movimento educacional dos anos 10, 20 e início de 30, dividiu as discussões educacionais em “entusiasmo pela educação”, “otimismo pedagógico” e “profissionais em educação”. Não se trata aqui de expressar a nomenclatura para expressar distintos momentos desse processo de discussão educacional, com características específicas, mas de referenciar os anos 10 e seu entusiasmo pela educação como aquele em que se apreende uma certa realidade, que continua quando diferentes determinações se põe no real, onde as apreensões e a lógica histórica dessa apreensão criam a realidade.

época, na disputa pelo seu apoio. Evidenciava-se um outro contraste importante entre áreas rurais decadentes e a prosperidade urbana, criando tensões entre os políticos da velha oligarquia agrária e da burguesia emergente.

Assim, tanto a burguesia industrial como as camadas médias urbanas percebiam a possibilidade de constituírem uma nova articulação de forças na luta pelo poder. Viam na ampliação da alfabetização a possibilidade de ampliar tais forças, já que a lei proibia o voto do analfabeto o que representava 80% da população no período. Logo, a luta pela alfabetização significava também redirecionar a política econômica do governo que, até então, privilegiava exclusivamente a burguesia cafeeira.

É importante ressaltar ainda que a Primeira Guerra Mundial aprofundou as questões e debates nacionalistas em termos mundiais. No Brasil, passou-se a defender a nacionalização das escolas estrangeiras existentes no sul, principalmente as escolas germânicas em Santa Catarina, sendo que a discussão ampliou-se à medida que os estados passaram a reivindicar o auxílio da União na difusão do ensino elementar em todas as unidades da Federação. Configurava-se assim, a idéia da criação do Estado centralizador, para a formação da nação.

As “Ligas” formaram-se neste ambiente de discussão. *A Liga da Defesa Nacional*, em 1916, foi organizada por jovens advogados, estimulados pelos discursos de Olavo Bilac, proferidos em várias Faculdades brasileiras. Neles Bilac, convocava a juventude a formar exércitos em prol da criação da “alma brasileira”, estimulava a elevação moral mediante a instrução primária e profissional e indicava a obrigatoriedade do serviço militar de onde, segundo ele, seriam filtrados os jovens que até então compunham a “massa amorfa e triste de nossa multidão” (Skidmore, 1976, p.172-173).

Moraes informa que o caráter nacionalista da *Liga da Defesa Nacional* traduzia “aspectos ideológicos bem delimitados: o patriotismo era compreendido no sentido estreito do dever cívico; o tom moralista respondia aos anseios da classe média urbana e, de modo geral, suas propostas atendiam ao despertar industrializante do país” (Moraes, 1990, p.153). Estes foram também os motivos

que impulsionaram e organizaram a *Liga Nacionalista de São Paulo*, criada em 1917. Por entendermos a importância da *Liga Nacionalista de São Paulo* para o movimento renovador do ensino, tratamos agora de definir o grupo que a compõe, para depois retomarmos as atividades da *Liga*.

Nos anos 20, diante das questões que envolviam o crescimento urbano, a industrialização, a imigração, o crescimento do operariado urbano e as questões em torno da nacionalidade, a escolarização passou a ser discutida por intelectuais que se especializavam no assunto. De maneira entusiástica, apontavam-na como o meio para o avanço social e econômico brasileiro. Para alguns, o importante era despertar na população o espírito cívico nacional. Para outros, a educação deveria abandonar seu caráter elitista, abrangendo parcelas cada vez maiores da população, sendo necessárias, para tanto, a construção de escolas e a aplicação de novas técnicas de ensino que abrangessem um número maior de pessoas. Os grupos formados por intelectuais católicos defendiam que o espírito cívico não poderia ser desenvolvido em separado do religioso. Idéias diferentes, propósito igual: permitir o desenvolvimento da nação e conseqüentemente o progresso em vontade coletiva, aproximando o Brasil de outras nações que já experimentavam os avanços resultantes do progresso industrial. Aqui, pensava-se, isso se daria através da escola. Para tanto, a educação passou a ser disputada por grupos que se sentiam aptos a encaminhar o processo.

O projeto renovador da educação começou a ser delineado por um grupo seleto da sociedade, que se destacou, principalmente, nos grandes centros urbanos da época: São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Os envolvidos eram intelectuais provenientes de vários ramos profissionais: professores, médicos, advogados, engenheiros e jornalistas. Inspiravam-se na literatura “escolanovista”, encontrando nesse ideário - não de forma homogênea, porém segura de acordo com suas aspirações científicas -, novas fontes que passariam a definir a modernização da educação dirigida para as sociedades democráticas liberais. Tal modelo educacional serviria para se contrapor não só à educação existente na época como para definir novos anseios democráticos, ou a própria construção da nação democrática. Para tanto, o grupo passaria a lutar pelo voto secreto, apresentado

como meio de “purificação política” do país, o que possibilitaria também, a inserção desse grupo no poder.

É possível identificar, na *Liga Nacionalista de São Paulo*,⁴⁷ um ponto de partida importante para o projeto renovador da educação. Essa organização reuniu juristas, médicos, jornalistas e educadores que discutiam a modernização e a moralização do país, empenhando-se na campanha pelo voto secreto ou pela “purificação” do voto, como assinala Skidmore. Entre os participantes, destacamos Antônio Sampaio Dória, professor da Escola Normal da Praça, sediada em São Paulo, e Júlio de Mesquita Filho, jornalista, filho de Júlio Mesquita, dono do jornal *O Estado de S. Paulo*.⁴⁸

Em seu Estatuto, os participantes da *Liga Nacionalista* deixavam claro o empenho em lutar pelo desenvolvimento do ensino primário, secundário, superior e profissional. A educação primária, entendida por seus membros como imprescindível, concederia aos indivíduos a aquisição de direitos políticos e elevaria a capacidade de participação no processo eleitoral. Para tanto, a instrução primária precisava ser “derramada” em todos os recantos do país, já que o analfabetismo, entendiam eles, era o responsável pela ausência de cultura cívica e política, de preceitos higiênicos e capacidade profissional, o que resultava, nas condições miseráveis de vida da grande massa da população. No início dos anos 20, os interessados pela reorganização da sociedade pela educação estiveram muito próxima do governo oligárquico, principalmente os que atuavam na *Liga Nacionalista*.

Em 1920, Sampaio Dória, a convite de Washington Luís, então governador de São Paulo, assumiria o cargo de Diretor da Instrução Pública, implementando

⁴⁷ A *Liga Nacionalista de São Paulo* foi fundada em 1917, um ano e meio depois de ser fundada, no Rio de Janeiro, a *Liga de Defesa Nacional*. No Rio de Janeiro, os objetivos da organização que fora presidida por Rui Barbosa estiveram pautados no ardor patriótico e militarista, não esquecendo a educação como projeto de formação da nação. A *Liga Nacionalista de São Paulo*, segundo Skidmore, ainda que tenha realizado campanha pela aplicação efetiva do serviço militar obrigatório, “parece ter sido claramente uma organização civil”. Segundo o autor, o Conselho Deliberativo dessa organização “era uma verdadeira lista de honra de paulistas”. Eis alguns de seus componente: Júlio de Mesquita Filho, Rangel Pestana, Plínio Barreto, Antônio Sampaio Dória; ligados à medicina: Luís Pereira Barreto e Arnaldo Vieira de Carvalho, fundador da Faculdade de Medicina de São Paulo. A presidência esteve a cargo de Frederico Steidel, professor da Faculdade de Direito (Skidmore, 1976, p.175-176).

⁴⁸ A importância desse meio de comunicação para o movimento renovador será destacada no decorrer do texto.

uma reforma no ensino em consonância com os ideais desenvolvidos pela *Liga Nacionalista*, principalmente no tocante à erradicação do analfabetismo, pautada num “tipo de escola primária aligeirada e simples”, universalizando as primeiras letras entre as massas (Nagle, 1976, p.206).⁴⁹ A universidade, sem ser naquele momento prioridade da reforma, foi lembrada, tendo sido lançada a semente de uma discussão que incentivaria o debate posterior, caracterizando o movimento de alguns renovadores da década de 20. A Reforma implantada por Dória previa ainda a “burocratização racional” dos cargos ligados à educação, que pretendia afastar desse campo as nomeações por conchavos políticos que, para o grupo, desmoralizavam a educação. Tais atitudes, somadas a outros interesses eleitorais, causaram desentendimentos políticos entre a *Liga Nacionalista* e o governo de Washington Luís, levando Dória a demitir-se em 1922. Em 1924, a *Liga* foi considerada ilegal, mas suas propostas educacionais seriam largamente discutidas e enriquecidas no jornal *O Estado de S. Paulo*. Esse jornal incorporou em sua redação a elite paulista ilustrada, composta por liberais reformadores e ligados a Dória, como Lourenço Filho, Sud Menucci, Léo Vaz e Fernando de Azevedo, entre outros

⁴⁹ No caso dos educadores “profissionais da educação”, que se foram constituindo nos anos 10, e que nos anos 20, seriam reforçados pela geração dos “renovadores”, filiados à Liga Nacionalista e cooptados pelo Partido Democrático, fundado em 1926, Moraes informa que “pode-se encontrá-los no exercício de cargos públicos, na diretoria geral do ensino como inspetores ou diretores de escolas, implementando muitas das medidas educacionais por eles preconizadas e, indicando, com isso, a permanente participação dos liberais reformadores no estabelecimento da política educacional implementada pelo Estado de São Paulo durante o período histórico correspondente à primeira república. Entre os exemplos principais pode-se citar Oscar Thompson, por duas vezes diretor da instrução pública (1909 e 1917), além de professor da Escola Normal da Praça, fez do programa da Liga o programa oficial do ensino paulista; Sampaio Dória que, durante sua gestão na diretoria da instrução pública, em 1920, implementou outra reforma nos moldes pretendidos pelos reformadores liberais da Liga, visando a erradicar o analfabetismo. Além destes, em cargos diversos, encontram-se Lourenço Filho, Almeida Júnior, Sud Menucci, Renato Jardim, o próprio Fernando de Azevedo e outros” (Moraes, 1994a, p.92). Embora a criação da universidade fizesse parte da proposta de Dória, a sua grande bandeira foi a reformulação do ensino primário, com a intenção de combater a “maior vergonha do Brasil” que era o analfabetismo. Com um discurso de que se “deveria respeitar o direito de todos dentro de uma sociedade democrática” Dória propôs a diminuição da escolarização mínima e obrigatória para 2 anos e a idade para o ingresso no curso primário foi elevada para 9 anos. O objetivo principal foi a universalização das primeiras letras, mantendo o mesmo número de professores, mas dobrando o número de alfabetizados (Limongi, 1989, p.139). Nas palavras de Dória, o fim do analfabetismo seria conquistado com “um tipo de escola primária aligeirada e simples”, condensando o programa dentro das possibilidades da precariedade orçamentária do Estado, mas atacando o pior de todos os males que era o analfabetismo, um “grande mal cuja solução constitui a base para a solução dos outros” (Dória, apud Nagle, 1976, p.206). Na opinião de Nagle, a partir desta reforma teve início a incursão dos “especialistas” em educação com argumentos pedagógicos, buscando em “países mais cultos” ilustrações que viessem enriquecer a discussão em torno da educação (Nagle, 1976, p.211).

(Limongi, 1989, p.112).⁵⁰ Historicamente, a junção dos proprietários desse jornal com a elite intelectual interessada na renovação da educação e da sociedade ficou conhecida como “Grupo do Estado”

O jornal *O Estado de S. Paulo* foi apresentado por seus dirigentes, durante a década de 20, como um “órgão de oposição” aos governos constituídos, no caso à política oligárquica, e ainda como um “órgão modelador de opiniões”, orientado pelos ideais da elite que o constituía. Júlio de Mesquita, ao afastar-se do Partido Republicano Paulista, transformaria seu jornal em um meio de ataque à política oligárquica. Um dos exemplos do descontentamento com essa política foi expressado em 1925, quando Mesquita Filho, em artigo posteriormente transformado em livro, intitulado *A Crise Nacional*, acusava a política oligárquica de ter afastado “as elites intelectuais” dos postos governantes e de exercer uma política não mais voltada para a “vontade popular livremente manifesta”, mas determinada por “caprichos de um número limitado de intelectuais” (Capelato e Prado, 1980, p.25). Os intelectuais que faziam parte do poder oligárquico passariam a ser criticados abertamente pelos donos do jornal e pelo grupo renovador, devidamente agregados por princípios ideológicos. Juntos, pensavam ter um modelo de coletividade ideal para o país.

Segundo Capelato e Prado, além da luta pelo voto secreto, os princípios liberais democráticos que norteavam os ideais do grupo os levaram a apresentar propostas de reformas na sociedade: maior igualdade entre os cidadãos, o amparo dos fracos contra os fortes, a extensão dos benefícios da civilização ao proletariado; porém, nada poderia abalar “a solidez das instituições familiares” ou tornar “incerto e vacilante o direito de propriedade” (Capelato, e Prado, 1980, p.91). Alertavam para a “força respeitável” do proletariado, recomendando “uma atitude de maior cautela e previdência na orientação dos destinos políticos” do país, como elevar as condições de vida do proletariado criando um salário mínimo e leis trabalhistas. Com isso, afirmavam, o “comunismo terá perdido o seu melhor argumento e o recurso mais seguro de sua propaganda” que, a seu ver, colocava em risco a ordem “assentada na propriedade particular e liberdade do cidadão” (ibid., p.114). Sentiam que a cultura vigente, baseada nas antigas tradições mantidas pelas oligarquias, era

⁵⁰ A ligação de Fernando de Azevedo com o jornal *O Estado de S. Paulo* estará sendo apresentada no decorrer do texto.

incapazes de realizar as reformas necessárias para a construção da nação. Por se acharem sabedores dos problemas da sociedade e portadores de conhecimentos com base na ciência social, o “Grupo do Estado” passou a propor soluções para os problemas nacionais, entendidas por eles como definidoras e inquestionáveis, porque modernas e inspiradas no conhecimento científico.

Pensando assim, a criação das universidades foi apresentada como possibilidade principal de agenciar a inserção do Brasil no “novo” ideal de civilização representado pela sociedade industrial. Nas universidades, definidas como centros de altos estudos, seria formada a nova elite intelectual que se empenharia em renovar a política nacional, retirando o Brasil do “caos” político, econômico e cultural, aprofundados segundo os redatores do jornal, pela política oligárquica e suas elites tradicionalistas. À nova elite intelectual caberia reconhecer os “problemas de sua época e dar a eles solução adequada”, solução essa que deveria “brotar da educação” (ibid., p.124). Entre os problemas imediatos a serem solucionados, apontavam para o desenvolvimento da consciência nacional e a própria elaboração da cultura do país; a educação e direcionamento da massa inculta para uma “consciência nacional” comum, forjando a “opinião pública”.

Para *O Estado de S. Paulo*, a construção e o destino da nação passariam a ser projetados e delineados por meio da cátedra, da literatura e da imprensa. Para tanto, as instalações do jornal foram abertas para debates e aprofundamentos teóricos que auxiliavam a elaboração renovadora desse projeto, inspirado nos ideais da Escola Nova e na Sociologia do escritor francês Durkheim.⁵¹ Na opinião de

⁵¹ Mesquita Filho era leitor de Durkheim e promoveu debates sobre Sociologia em seu jornal. Em reportagem d’*O Estado de S. Paulo* de 11/07/99, encontramos o seguinte: “Nos debates sobre as características da universidade brasileira, revelou-se de maneira mais clara o perfil intelectual de Júlio de Mesquita Filho, fortemente influenciado pelas teses de Émile Durkheim (1858-1917), pensador que combinava de maneira vigorosa a pesquisa empírica com a teoria sociológica. Na biblioteca de Júlio de Mesquita Filho, preservada pela família, podem ser encontradas as principais obras daquele cientista, em francês, com anotações nas margens das páginas” (O Estado de S. Paulo, Caderno D 2, p.2). Na criação da Universidade do Estado de São Paulo - USP, um dos projetos do “Grupo do Estado” que se efetivou, Mesquita Filho recomendou a vinda de durkheimianos para lecionar naquela instituição. Foi assim que chegaram ao Brasil Paul Arbousse-Bastide, Pierre Monbeig, Roger Bastide e Claude Lévi-Strauss. Respeitando as diferenças, todos eram estudiosos de Durkheim e debatiam com Mesquita Filho as suas idéias.

Lourenço Filho⁵², os diretores desse jornal “animavam as idéias de progresso cultural... o Estado era, na verdade, um pequeno seminário de debates sobre a vida social, política literária e científica. Aí se reuniam à tarde e à noite, como num clube de cultura, professores de escolas superiores, profissionais liberais, em geral colaboradores e mesmo redatores de outros periódicos” (Lourenço Filho, apud. Limongi, 1989, p.112).

Evidencia-se, assim, como os renovadores expunham suas idéias mediante esse jornal. Sua participação naquele ambiente voltado para a “formação da opinião pública”, como afirmavam, estava inteiramente de acordo com os diretores nos interesses políticos claros, justificados pelas modernas ideologias, correntes na época, pautadas no conhecimento científico da sociedade. Por isso, os donos do jornal não mediam esforços em proporcionar o espaço para a divulgação das idéias renovadoras e incentivar os estudos na área das ciências humanas, colocando em questão a capacidade intelectual das elites dominantes, responsabilizadas pela falta de renovação cultural do país. Nesse ambiente, os estudiosos da Biologia, da Psicologia e da Sociologia ganhavam espaço para expor os problemas da sociedade brasileira por eles captados, bem como para apresentar soluções viáveis e corretas, pensava-se, porque científicas. E nesse ambiente intelectual encontramos também o “sociólogo” Fernando de Azevedo que, assim como seus companheiros, proporia reformas educacionais para a construção da sociedade brasileira.

Os renovadores atuavam em outras organizações ou associações particulares como a *Sociedade de Educação*, fundada em 1922, que teve seu quadro

⁵² Lourenço Filho, nas palavras de Monarcha “produziu uma obra extensa, atuando decisivamente no engendramento de processos culturais renovadores e do sentido moderno da educação brasileira, em uma época de mudanças sociais aceleradas” (Monarcha, 1997, p.11). Estudioso da Escola Nova, Lourenço Filho foi Diretor do Ensino no Ceará em 1922, realizando a reforma educacional naquele Estado; foi ainda, Chefe de Gabinete de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde criado pelo governo Vargas em 1930, permanecendo nessa condição até 1934, quando Gustavo Capanema ocupou essa pasta. Foi também redator do Jornal *O Estado de S. Paulo* e pronunciou-se da seguinte maneira em relação a esse diário, quando participou do Inquérito sobre a educação em São Paulo, organizado por Fernando de Azevedo e publicado n’*O Estado de S. Paulo*, em 1926: “a iniciativa deste jornal, conforme se depreende da simples leitura do questionário que tenho presente, é a de uma campanha franca e decidida às normas do ensino vigente em São Paulo, não encarnadas nas pessoas ilustres de sua atual administração, que não por elas de todo unicamente responsáveis, mas à mentalidade que entre nós dominou o assunto, com ligeiro intervalo, e que agora empolga de modo completo” (Lourenço Filho, apud. Azevedo, 1960, p.98).

composto por Sampaio Dória – secretário geral; Renato Jardim – vice-presidente; Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Breno Ferraz e Leo Vaz, responsáveis pela edição da *Revista da Sociedade* (Moraes, 1994a, p.93). Estiveram, ainda, reunidos na Associação Brasileira de Educação – ABE, fundada por Heitor Lyra em 1924, no Rio de Janeiro. Entre os que se “especializavam em Educação”, naquele período, encontramos atuando na ABE: Anísio Teixeira, vindo da Filosofia; Lourenço Filho, atuando na Psicologia; Francisco Campos, da Filosofia do Direito; Sampaio Dória, do Direito e Fernando de Azevedo, com formação nos estudos clássicos e atuante na área da Sociologia.

Alguns dos intelectuais atuantes na ABE eram também participantes ativos ou eventuais do “Grupo do Estado”, onde discutiam e publicavam seus ideais renovadores. Organizavam Conferências Nacionais, o que envolvia a participação de educadores em diferentes pontos do território brasileiro. Nelas, o ensino secundário e a sua extensão a outras camadas da população foi tema merecedor de grandes atenções, assim como a dualidade no ensino que, para os associados, resultava dos padrões conservadores vigentes na década de 20. Entretanto, o intuito desses renovadores não se detinha em disseminar o seu ideal renovador no campo educacional, mas dominar o encaminhamento das reformas por eles idealizadas.

O “otimismo pedagógico”, conhecido na história da educação brasileira e creditado à ABE, não esteve pautado somente em razões pedagógicas. Pelo contrário, a educação, para esse grupo de origem profissional tão diversa, “foi claramente valorizada, como instrumento de controle social” (Carvalho, 1986, p.15).

Carvalho assinala que o movimento da ABE, ainda que apresentado pelos seus organizadores como um movimento “apolítico”, sintetizado como “campanha cívica pela causa da educação”, possuía objetivos claramente políticos. Na opinião da autora, “no quadro de táticas que se apresentavam para os ideólogos da ABE, ocultava-se (...) uma maior vinculação político-partidária da campanha educacional”. Lembra que essa Associação fora projetada com claras intenções de ser transformada em um partido político de ação nacional, com objetivo de ocupar

espaço na vida política do país.⁵³ Partiram da ABE vários movimentos em prol da formação da nacionalidade. Um desses movimentos atribuía às “elites” o papel de condução das massas, definindo valores e atitudes que defendiam como necessários para a nova sociedade brasileira e, desta forma, esse mesmo movimento se “fazia como sugestão” para tal condução (Carvalho, 1986, p.22). Como veremos, Azevedo incluía-se neste grupo.

Outra organização envolvida com a educação, e que em parte também estava na ABE, foi o Centro D. Vital, criado em 1922, reunindo a intelectualidade católica. Os católicos pretendiam conquistar o espaço que lhes fora retirado pela Constituição de 1891. Esta, ao separar Igreja e Estado, definia o ensino como laico, transformando, como vimos, o ensino religioso em facultativo nas escolas públicas. No discurso católico não fora esquecida a formação da Nação. Procuravam demonstrar a necessidade de se estudar a História e a Geografia do Brasil, bem como valorizar a língua pátria, mas deixavam claro que, para se atingir a “brasilidade” ou para que o Brasil se tornasse a Pátria tão desejada, seria preciso que a instrução pública fosse aproximada do Catolicismo. Entendiam que a instrução nada seria sem a educação voltada para os interesses nacionais, e a educação nada seria sem a religião. A educação que não tivesse em seus programas o ensino cristão - a doutrina católica, no caso -, não passaria de uma instrução prejudicial e ociosa, instrução por instrução, não educação (Nagle, 1976:105).

A luta dos católicos para reaproximar a Igreja da instrução pública não trazia para a discussão o longo tempo em que foram eles os principais educadores no Brasil. Logo, foram também responsáveis pelo grande índice de analfabetismo e por uma educação extremamente conservadora e elitizante. Na realidade, sua preocupação estava além da instrução pública de qualidade. Atuavam claramente na defesa de seus interesses feridos com a Constituição Federal, que tornara laico o ensino e, ao mesmo tempo, possibilitara a outras instituições religiosas não católicas constituírem o ensino privado, retirando daqueles a exclusividade deste setor. Além disto, pretendiam também ocupar espaço junto ao poder público, do mesmo modo

⁵³ A discussão de Carvalho sobre as intenções políticas dos associados da ABE pode ser encontrada no segundo capítulo de sua tese – “O Partido do Ensino”, p.28 a 71.

que os renovadores o desejavam. Após a Revolução de 30, os católicos seriam apresentados por Azevedo, na sua reconstrução histórica daquilo que chamou “a grande luta pela educação e pelo novo” na década de 20, como os tradicionalistas e conservadores que procuravam emperrar a modernização do sistema educacional. Porém, tanto católicos quanto renovadores buscavam espaço no comando da organização política da sociedade, utilizando-se da escola como instrumento para as suas ambições.

Se muitos dos intelectuais renovadores não estiveram enquadrados na atuação político-partidária organizada, a disputa pelo campo educacional permitiu-lhes ao apresentarem como portadores do conhecimento científico voltado para os interesses da sociedade, procurar espaço nessa luta. Por não se considerarem “políticos profissionais” definiam-se “técnicos”, tratando a educação como a única possibilidade de salvação e de progresso da nação. Apresentavam a renovação cultural da nação adequada às transformações sociais industriais, sendo que a educação não era entendida na totalidade das relações sociais existentes, mas utilizada como campo de artilharia, por meio do qual se ocultavam os interesses políticos pelo “saber”.

Ocupando importante espaço na imprensa, como vimos, propagando o “modo técnico e científico” de reconstrução da escola não exclusivamente no *Estado de S. Paulo*, mas também nas conferências patrocinadas pela ABE, as propostas renovadoras possuíam um sentido modernizante, sem dúvida, porém, carregado de sentido político: o encaminhamento da sociedade para as novas condições postas pela sociedade industrial. Como lembra Moraes “nas insuspeitas” palavras de Azevedo, o movimento renovador dos anos 20 significava “a adaptação do sistema escolar às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial, em franca evolução para uma democracia social e econômica...” (Azevedo, apud Moraes, 1990, p.166).

À medida que o processo industrial se consolidasse, as metodologias de ensino deveriam, segundo os reformadores, ser mais eficazes, selecionando aptidões para que, posteriormente, os indivíduos pudessem ser encaminhados para as profissões diversificadas exigidas pela sociedade. Diante dessa constatação

apreensiva e porque não cautelosa, a escola, como assinala Carvalho, aparecia como fator de moralização do espaço urbano e interventora na criação de uma imagem ou de uma convivência harmoniosa entre as classes sociais. Segundo a autora, a intenção dos progressistas nada tinha de ingênua. Pelo contrário, eram portadores “de uma percepção aguda das possibilidades disciplinares dos novos métodos. Não se tratava do lugar-comum dos viajantes. Não escapava aos ‘renovadores’ que tais métodos tinham sido ‘gerados no seio das usinas’. A organização da escola e da sociedade sob o modelo da fábrica, foi um dos principais crivos da apropriação então efetuada (Carvalho, 1996, p.10 – grifos no original).

O discurso renovador, embora na aparência trabalhasse somente com os assuntos ligados à escolarização, caminhava ao encontro da nova sociedade em formação com base no crescimento urbano-industrial, no desenvolvimento do capitalismo no Brasil e nas necessidades por ele colocadas. A educação primária não era mais entendida como instrução, mas como formação ou doutrinação, como projeto pedagógico que deveria regenerar a sociedade, formando “verdadeiros cidadãos” para o engrandecimento da nação, formando indivíduos que pudessem participar ativamente do desenvolvimento econômico do país. Neste sentido, seria possível “formar” indivíduos e não apenas “instruir” aqueles que se tornariam os futuros trabalhadores da sociedade.

Para que a instrução almejada acontecesse realmente, fazia-se necessária a preparação do quadro de professores. Para tanto, a Escola Normal deveria passar por modificações com a finalidade de atender o novo ensino primário, naquele momento tão valorizado como o meio de “transformar a massa em povo”. A educação técnica profissional também foi extremamente debatida, uma vez que, depois do processo de alfabetização ou de formação primária, o ensino técnico era entendido por muitos educadores como a alavanca para o progresso, levando a mão-de-obra nacional a ser capaz de saber utilizar os recursos naturais, reconhecidamente abundantes. O projeto de nacionalização por meio da educação apresentava essa preocupação, uma vez que grande parte dos imigrantes existentes no Brasil já dominava algumas técnicas de trabalho, ou ainda, quando procuravam comparar o Brasil com outras nações economicamente mais desenvolvidas. A

conclusão que os braços precisavam dos cérebros, de inteligências dirigidas pelo saber técnico para o ingresso no mundo civilizado.

Fernando de Azevedo, ao construir a história daquele período, afirmava que, se o movimento posterior à Primeira Guerra Mundial não dividiu nitidamente o pensamento dos brasileiros, pelo menos criou uma “desconfiança em relação ao antigo estado de coisas e às idéias estabelecidas e uma aspiração, vaga ainda quanto ao conteúdo, mas nem por isso menos vigorosa quanto à vontade de destruição e de mudanças econômicas, sociais e políticas” (Azevedo, 1963, p.643). O “clima de mudanças” dos anos 20 representava, segundo ele, um clima “propício para um processo revolucionário” que o povo acompanhou “se não com um movimento de solidariedade, ao menos com simpatia e interesse”. Os anos que sucederam esses movimentos desenvolveram a mentalidade revolucionária que se vinha formando, numa atmosfera “carregada de eletricidade” (Azevedo, 1963, p.643). Para seu grupo de atuação, esta “eletricidade” deveria ser devidamente encaminhada para a adaptação pacífica e ordeira, pelo alto, por uma elite intelectualmente capaz de entender e encaminhar as transformações, instituindo e organizando as novas funções sociais, entre as quais a educação. Ou seja, era preciso revolucionar a educação para que as massas não revolucionassem a ordem estabelecida.

Com a Revolução de 1930, as posições e entendimentos de ordem e encaminhamento dos projetos de construção da nação deixariam expostas as diferenças ideológicas dos grupos que procuravam efetivar suas propostas junto ao Estado.

Os genericamente denominados reformadores – termo usado por Azevedo ao se referir ao movimento na década de 1920 (ressalvando-se que a formação era heterogênea⁵⁴) - passavam a defender o projeto de nacionalidade (construído, como vimos, como resposta às novas relações econômicas que se objetivavam no país), a organização do meio urbano, a fixação do homem no meio rural, e um ensino sob técnicas modernas retiradas das orientações européias e norte-americanas que

⁵⁴ Exemplo desta heterogeneidade pode ser encontrado em Azevedo, que defendia a formação de elites como base fundamental para a inserção do Brasil no mundo “civilizado” e tinha sua base teórica em Durkheim, como vimos e Anísio Teixeira, que defendia “uma escola única para todos” e que tinha em Dewey a sua inspiração teórica. Cunha os enquadra, respectivamente, no “liberalismo elitista” e no “liberalismo igualitário”, embora Azevedo tenha incorporado estas idéias ao se apresentar como o porta-voz do movimento reformador (Cunha, 1994, p.133)

chegavam ao Brasil, sendo que o ensino laico e a nova moral-ciência dirigiam o pensamento de muitos, mas não de todos os reformadores, tendo em vista a importância da religiosidade na fundamentação moral da constituição da nação.

A intelectualidade católica e “gentes da elite” brasileira defendiam a instrução religiosa como princípio moral para a formação do bom cidadão. Entendiam que, por ser a maioria da população brasileira formada por católicos, o ensino leigo era uma grande violência à consciência católica. Consideravam que o Brasil estava envolvido por duas crises fundamentais: a crise “moral”, creditada aos princípios agnósticos e racionalistas gerados pelos ideais positivistas da Primeira República e a crise econômica, gerada pelo industrialismo, aceito com reservas por esse grupo (Moraes, 1990, p.172). Diante destas questões, os católicos procuravam implantar um “intelectualismo católico” para sanar os males do Brasil, corporificados principalmente no comunismo, mais tarde definido como “heresia do século” (ibid., p.172).

No contexto católico, a educação foi entendida como meio indispensável para a preparação moral religiosa, com a finalidade de cura do mal intelectual que comprometia a construção da nação. Parte da elite católica, em princípio apreensiva com os rumos da Revolução de 1930, buscava pressionar o governo para implantar o seu projeto, da mesma forma que os reformadores, que apresentavam um projeto mais de acordo com os propósitos modernizantes do novo Governo. Prova desta aproximação foi a nomeação do reformador Francisco Campos para atuar no Ministério da Educação e da Saúde Pública, pasta recém criada por Getúlio Vargas.

As diferenças entre o projeto católico e o projeto reformador existiam, mas eram mais de superfície do que de fundo: “ambos se adequavam, cada um a seu modo, às relações econômicas vigentes e a forma de propriedade capitalista não era sequer posta em questão” (ibid., p.176). Contudo, na defesa de seus interesses, lutavam pela hegemonia de suas propostas junto ao Governo. Este, por sua vez, tinha interesses em somar apoio à instalação do “novo” Estado. Ao mesmo tempo em que sentia a pressão católica sobre as decisões governamentais, não descartava a aproximação com a Igreja e o seu poder de influência na população. Por outro lado, reconhecia os renovadores e seu prestígio como educadores na sociedade

brasileira. Com isso, Vargas e Campos procuraram “conciliar as reivindicações divergentes e, sempre que puderam, manipularam-nas em seu proveito” (Moraes, 1990, p.176).

A “conciliação” governamental teve como consequência o desvendamento das clivagens ideológicas existentes entre os renovadores, quando Vargas e Campos participaram da abertura da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, em dezembro de 1931. O objetivo apresentado para essa participação era passar aos educadores a incumbência de planejar a educação nacional que deveria ser regulamentada com a nova Constituição a ser instaurada. Esse objetivo, no entanto poderia ter em si outras intenções. Segundo Cunha, “não é descabido supor que esse apelo tivesse o propósito de explicitar e aprofundar a divisão dos educadores, questão que o ministro da educação Francisco Campos conhecia bem como diretor da instrução pública de Minas Gerais...” (Cunha, 1994, p.136). De um modo ou de outro, os oradores que se manifestaram na Conferência passaram a defender posições pró e contra a laicidade do ensino público, sem que as bases da nova política educacional fossem elaboradas devido à falta de consenso.

Divididos provavelmente não só pela questão do ensino leigo, parte dos educadores publicaria, em 1932, um documento dirigido “ao povo e ao governo” – *O Manifesto dos Pioneiros da Educação* – redigido por Azevedo e assinado por vários educadores⁵⁵. O Manifesto reiterava a escola leiga, pública, obrigatória e gratuita, enfatizava a “escola única” e movia-se no âmbito da educação nova, pautando-se nos aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional. Tudo isso num texto repleto de teorias incompatíveis, onde a “educação era definida segundo concepções funcionalistas dos durkheimianos Georges Davy e Celestin Bouglé e, ao mesmo tempo, conforme a tradição

⁵⁵ Assinaram o documento, além de Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casanta, Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes (Azevedo et alli, 1984, p.425).

socialista” (Cunha, 1994, p.140).⁵⁶ Carvalho assinala ainda a utilização de Fichte e Dewey como exemplo de incompatibilidade teórica. Em Fichte, encontrava-se a possibilidade de o projeto estar voltado para a unificação nacional através da escola, e em Dewey, dava-se forma às vozes que “se antepunham a esse projeto”, na medida em que compatibilizava interesses diversos. A justaposição desses autores era “subordinação prática de Dewey a Fichte” (Carvalho, 1989, p.303).

A proposta de educação inserida no Manifesto criticava o Estado por ter permitido o “assalto de poderes estranhos, capaz de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais”, sujeitando a educação a “ideais secundários e interesses subalternos” (Azevedo, et alli, apud Penna, 1987, p.191). Contrário a essas “forças estranhas”- que podem ser entendidas desde a educação religiosa até educadores considerados incapazes de construir uma política educacional porque desconheciam a ciência tão cara a esse grupo ou a Azevedo - defendia uma educação submetida a uma ação científica e objetiva, com “princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular (...) todos os nossos pensamentos e nossas ações”, fazendo com que os educadores deixassem de “viver frivolamente e envoltos em bruma”. Se por um lado apontava a resolução dos problemas educacionais, por serem analisados cientificamente tal qual os problemas da

⁵⁶ O Manifesto criticava a educação brasileira, “montada para uma concepção burguesa”; frisava que “toda a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo em cada época, a filosofia predominante, que é determinada, a seu turno pela estrutura da sociedade”; denunciava o “divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior (...) reduto dos interesses de classe, que criaram e que mantêm o dualismo dos sistemas escolares”. O Manifesto abandonava seu diagnóstico socialista e assinalava que “a educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todas os grupos sociais (...)”. A escola era entendida como meio “de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano (...) de acordo com uma certa concepção de mundo”. Dentro do espírito da “escola nova” enfatizava: “A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considere o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (...) se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente os interesses das classes”. Ao Estado caberia aceitar esta sugestão e empreender tal obra “pública”, permitindo que as “instituições privadas idôneas” continuassem a educar os filhos das classes privilegiadas. Todo o processo de organização realizado pelo Estado deveria ser dirigido por “homens com espírito científico”, verdadeiros educadores que “entendiam a realidade”, e não por “forças estranhas” (Azevedo, apud Penna 1987, p.186-187).

“engenharia e das finanças”, apresentava uma visão romântica da realidade educacional - “as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação” (ibid, p.201).

Essa concepção romântica estava muito próxima do projeto de nacionalidade dos educadores renovadores e foi defendida por Azevedo, como veremos. É possível perceber, como lembra Moraes, que ao “nível das providências legais o Manifesto realizava a defesa da doutrina federalista e criticava a centralização, o seu projeto cultural e político era de unificação” (Moraes, 1990, p.178).

A visão unificadora apontava para uma escola gerada no “seio das usinas” - ou das fábricas - para servir aos interesses da coletividade, comprometida com o trabalho - “fundamento da sociedade humana” - organizava-se para reconstruir e restabelecer entre os homens “o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes”. (Azevedo, et alli, apud Penna, 1987, p.188).

Destacava ainda que tal educação era dever do Estado e deveria ser conduzida por “técnicos e educadores” com “responsabilidade na direção e administração da função educacional”; ela daria “a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los”, pois “entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana” (Azevedo et alli, apud Penna, p.201). Neste contexto apresentado pelos renovadores, a educação seria o cimento da unidade nacional e, ao mesmo tempo, o antídoto contra os conflitos e antagonismos de classe. Em relação à essa questão, Carvalho aponta que as fórmulas estrangeiras muitas vezes pareciam corretas “porque podiam dar forma a projetos de dominação” (Carvalho, 1986, p.306).

A organização de universidades foi definida como “necessária e urgente” nesse projeto de dominação voltada para incentivar o “estado de ânimo nacional”, sendo que a elas caberia “criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos”. Definida como “centro de alta cultura” e de “estudo científico dos

grandes problemas nacionais” a universidade deveria construir a sociedade democrática formando a elite - “o vértice de uma pirâmide de base imensa” -, elite esta selecionada não por “diferenciação econômica ou sob o critério da independência econômica”, mas pelas capacidades naturais: “sob a diferenciação das capacidades favorecidas pela educação mediante a ação biológica e funcional”, indivíduos “com aptidões naturais” para “exercer influência efetiva na sociedade e afetar, desta forma, a consciência social” (Azevedo, et al. apud. Penna, 1987, p.197). Como veremos, este foi o grande ideal defendido por Azevedo, já que não pertencia à elite econômica da época e sim a uma elite cultural da qual se sentia representante, haja visto ter redigido este Manifesto em nome dos renovadores.

A divulgação do Manifesto provocou contra-ataques da direita católica fazendo com que esse grupo abandonasse a ABE à medida que os renovadores ganhavam a hegemonia na sua direção.

Estas divisões provocaram intensos debates, preparando as forças que participariam da Assembléia Constituinte de maio de 1933. Diante da correlação de forças que impedia a vitória de católicos ou renovadores, os debates encaminharam-se para a conciliação de interesses divergentes, que seria incorporada pela Constituição de julho de 1934.

Os renovadores conseguiram a aprovação de suas propostas de um ensino primário obrigatório, gratuito e universal, de ampliação da competência da União – resguardada a autonomia dos Estados e municípios para “adaptar” as determinações federais às condições locais – através do Conselho Nacional de Educação, instituído por Francisco Campos em 1931. A Constituição atribuiu ao Conselho a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação, concebido originariamente pelos educadores da ABE e intermediado por aquele órgão governamental. Esse Plano foi apresentado por Capanema em dezembro de 1935, quando era Ministro da Educação e Saúde Pública (Moraes, 1990, p.180).

O grupo católico, por seu lado, teve atendidas suas reivindicações no que se refere ao ensino religiosos nas escolas, à manutenção da liberdade de ensino e ao

reconhecimento de estabelecimentos particulares. Uma conciliação, enfim, cujo maior beneficiado foi o Governo de Vargas.

Cury enfatiza que o Estado “permitiu o conflito, em certo sentido o estimulou e por fim o arbitrou na medida em que as disposições de ambos os grupos foram incorporadas à Constituição” (Cury, 1978, p.122 e 123). Os renovadores continuaram ocupando cargos importantes na estrutura burocrática do Governo, e suas propostas continuariam a ser defendidas, ao menos ao nível de discurso - como veremos, esta seria a atitude tomada por Azevedo. Conscientes da importância da Igreja para o Estado, esses seguiram em estado de mútua “colaboração”, inclusive na pessoa de Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, defensor dos ideais renovadores mas também do ensino religioso nas escolas - talvez um dos maiores exemplos dessa conciliação.

Horta assinala que os defensores do Estado autoritário, entre eles Francisco Campos, justificavam a implantação do ensino religioso nas escolas como parte fundamental para restaurar e implantar a autoridade estatal. Aponta que, para Campos, “a doutrina católica não era apenas uma doutrina religiosa, mas uma doutrina de Estado (...) um instrumento capaz de garantir a preservação da hierarquia e da autoridade, mas também um instrumento de luta ideológica”. O autor relata que, para Campos, essa ideologia permitiria preservar o nosso “caráter próprio”, nacional, reagindo contra as “doutrinas anti-patrióticas e anti-nacionais”, e justificava sua atitude em prol do ensino religioso “senão pela religião, por patriotismo”. Horta finaliza afirmando que o ensino religioso defendido por Campos, voltado para a “recuperação de valores” aqueles “ligados à religião, à pátria e a família”, ou seja, “os mesmos valores que serviam de bandeira para os regimes totalitários” e que no Brasil “eram constantemente invocados nos discursos anticomunistas” (Horta, 1996, p.150-151).

Foi com as seguintes intenções que o ensino religioso foi implantado no Brasil: “um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base ideológica do

pensamento político autoritário” (ibid., p.151). O esquema de implantação de uma pedagogia autoritária, consequência dos ideais governamentais para a época, teve início em 1931 com a Reforma Campos, encontrando seu ponto máximo em 1937, quando ocorria uma forte repressão do Estado às tentativas de organização dos setores mais politizados da sociedade.

Interessa-nos agora conhecer como a Sociologia foi utilizada nesses momentos definidores de (re)constituição da sociedade brasileira. Para tanto, veremos o idealismo de Azevedo e a forma como se utilizou da Sociologia e, principalmente, da Sociologia da Educação, para “conhecer a realidade e as realidades sociais brasileiras” e, a partir desse conhecimento, elaborar suas propostas de reformas do ensino para posterior aplicação na sociedade como um todo.

2.3 CAPÍTULO III. SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1926-1934)

2.3.1 Fernando de Azevedo – Um Estudioso da Sociedade

A apresentação de Fernando de Azevedo por Antonio Cândido é carregada de respeito e admiração. Antonio Cândido foi aluno de Azevedo e durante dezesseis anos seu maior colaborador na Universidade de São Paulo, convivendo ao seu lado por mais de trinta anos. Cândido diz que Azevedo foi

Fruto típico da geração nascida por perto da proclamação da República, ... tinha a religião do saber e procurava fecundar de maneira construtiva e atual a tradição “ilustrada”, visando a superar o passado sem renegá-lo, concentrando o melhor da sua força na transformação do presente como preparo para o futuro. Quando falo em geração da República, penso em homens que apostaram na possibilidade de mudar para melhor a vida em sociedade, certos de que as utopias dão acesso ao real (Cândido, 1994:9).

Fernando Azevedo nasceu em Minas Gerais (São Gonçalo do Sapucaí), a 2 de abril de 1894, e faleceu em São Paulo a 18 de setembro de 1974. Foi educado pelos jesuítas, primeiro no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, onde cursou o Ginásio, e depois em Campanha, Minas Gerais, onde cursou durante cinco anos o Seminário da mesma ordem. Com os jesuítas, aprendeu a desenvolver uma rigorosa disciplina que o acompanhou durante toda a vida. Durante o período em que estudou nesses colégios, aprofundou-se nas Línguas Grega e Latina, Literatura Antiga, Filosofia e História. Desde cedo, deu grande importância ao saber científico percebendo-o como a formação mais adequada à mentalidade moderna.

A renúncia em relação à vida religiosa levou Azevedo a matricular-se na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, transferindo-se depois para Belo Horizonte (1914-1917) e São Paulo (1917), onde diplomou-se em Ciências Jurídicas e Sociais em 1918. Jamais, porém, exerceu a profissão. Quando ainda cursava Direito, foi professor de Latim e Psicologia no Ginásio do Estado, em Belo Horizonte e, em São Paulo, lecionou Latim e Literatura na Escola Normal da Praça (1921-1927). Foi também em São Paulo que iniciou sua atividade como jornalista, primeiro no jornal *Correio Paulista* e depois em *O Estado de S. Paulo* (a partir de 1923), publicando artigos de crítica literária. Este jornal, dirigido por Júlio de Mesquita, foi o porta-voz dos dissidentes do Partido Republicano Paulista, abrindo espaço para o debate político que se instaurava no país. Nele, Azevedo publicou o Inquérito sobre a instrução pública no Estado de São Paulo no ano de 1926, o qual ficou conhecido como “Inquérito de 1926”.⁵⁷

A partir do Inquérito, a atuação de Azevedo na educação se intensificou. No período de 1926 a 1930, ocupou a direção da Instrução Pública do Distrito Federal, onde projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino, definida por ele como a mais importantes, para a época. De volta a São Paulo, reuniu livros relacionados à educação na coleção intitulada Biblioteca Pedagógica Brasileira (B.P.B.), em 1931 e, nesse mesmo ano, organizou a coleção de estudos brasileiros - *Brasiliana* - da

⁵⁷ O Inquérito foi transformado em livro publicado em 1937 sob o título *A educação pública no Estado de São Paulo*, e em 1960 foi reeditado com o título *A Educação na Encruzilhada* (Venâncio Filho, 1994, p.35).

qual foi diretor durante mais de quinze anos. Ainda em 1931, lecionou Sociologia Geral e Educacional no Instituto Pedagógico de São Paulo (Instituto Caetano de Campos) que, em 1933, seria transformado no Instituto de Educação, resultado de uma proposta de Azevedo quando ocupara a função de Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. O Instituto concretizava o sonho de alguns participantes do Inquérito de 1926, o de Azevedo inclusive, qual seja, o de preparar professores secundaristas em nível superior. Nessa instituição, além de ocupar a posição de Diretor, Azevedo lecionou Sociologia Educacional⁵⁸, continuando nessa função após o Instituto ter sido incorporado à USP (Universidade de São Paulo), em 1934. As experiências individuais de Azevedo, enquanto professor de Sociologia, foram reunidas em duas obras: *Princípios de Sociologia*, publicada pela primeira vez em 1935, e *Sociologia Educacional*, publicada em 1940. Estes “manuais sociológicos” foram utilizados pelos que ministrariam a disciplina Sociologia na preparação dos professores durante muitos anos, tanto no segundo grau (Escolas Normais) quanto no ensino superior.⁵⁹

Mediante o aprofundamento teórico em Sociologia, Fernando de Azevedo passou a se interessar pela questão educacional adquirindo uma visão “renovada”, contrária à educação autoritária e conservadora que recebera de seus mestres. Sua orientação sociológica era “positiva” (não positivista, como o próprio Azevedo gostava de frisar), o que “suscitava grandes reservas das tendências conservadoras” (Candido, 1994, p.9).

Na verdade, Azevedo voltava-se para a ordem e a solidariedade na sociedade industrial. Sua atuação intelectual nas décadas de 20 e 30 esteve marcada pela preocupação em reformar a educação, entendida por ele como o grande

⁵⁸ Os dados biográficos sobre Fernando de Azevedo foram retirados das informações fornecidas por Antonio Cândido e acrescidos por outras indicações (principalmente datas) do livro AZEVEDO, F. de. *Fernando de Azevedo, História de Minha Vida*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1971.

⁵⁹ Além dos livros de Azevedo, Fernandes cita ainda, como primeiras “tentativas de sistematização dos conhecimentos sociológicos”, destinadas a contribuir para o progresso da teoria sociológica no Brasil ou para servir à formação teórica dos alunos das Escolas Normais e Superiores, as seguintes obras: Pontes de Miranda: a) *Introdução à Sociologia Geral*, 1926; b) *Introdução à Política Científica ou Fundamentos da Ciência Positiva do Direito*, 1924; Delgado de Carvalho: a) *Sociologia*, 1931; b) *Sociologia Educacional*, 1933; c) *Sociologia Experimental*, 1934; d) *Sociologia Aplicada*, 1935 (Fernandes, 1977, p.43).

impulso transformador da sociedade ou, ainda, como o meio mais adequado de adaptação social aos novos caminhos que se desenhavam para a organização da sociedade brasileira.⁶⁰ A educação seria a agenciadora de uma nova consciência moral, ao mesmo tempo em que propiciaria ao indivíduo desenvolver suas potencialidades para o trabalho ou para a atividade intelectual, dependendo de suas aptidões naturais, tornando-o cada vez mais capacitado para viver em sociedade. Somente uma “educação adequada” ao desenvolvimento da sociedade industrial e da divisão do trabalho poderia compor e sustentar um Estado diferente daquele que os renovadores consideravam elitista, oligárquico e ultrapassado na transmissão da cultura. A elite dirigente do país, segundo Azevedo, ao permanecer presa aos conchavos políticos, não percebia a importância da ciência para o embasamento teórico de uma política educacional. Uma política que ele pensava conhecer. Por outro lado, sentia na educação a melhor forma de instruir a população e de prepará-la para os novos tempos.

Em sua opinião, a “vida da sociedade reduz-se a um sistema de funções” que visam a atender às suas necessidades, à defesa de sua própria existência como conjunto harmônico. Para ele, além das funções econômicas, que atendem às questões materiais, qualquer sociedade que procurasse “assegurar o progresso” deveria satisfazer as “necessidades espirituais” de seus membros pela ação de uma “elite incessantemente renovada, de indivíduos sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa formação social, acima e fora das classes”. A esses intelectuais caberia a “função de produzir valores” e bens espirituais de forma a expandi-los a um número cada vez maior de pessoas, possibilitando a “organização da vida moral” em bases renovadas. Para Azevedo, a tarefa mais nobre e fecunda da sociedade seria a propagação da cultura pelos sábios, representada por um

⁶⁰ Para a análise positivista (ou “positiva” como preferia Azevedo), importa sempre conhecer os fatos e, mediante o conhecimento obtido, apontar os fins como hipóteses “reais” e universais – definidas mediante o objeto de estudo. Neste sentido, as mediações são descartadas, ocultando os conflitos e as contradições, uma vez que os conflitos são considerados resultados naturais de uma sociedade que precisa ser orientada cientificamente. Um dos exemplos deste modo de pensar o social é o livro de Azevedo, *Novos Caminhos e Novos Fins*, escrito em 1931, relato de sua experiência como Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal, deixando clara a sua forma de entender o real e apontar soluções para o social por intermédio da educação como a reforma no ensino por ele realizada nos anos de 1927-1930.

“esforço de criação, de crítica e de aperfeiçoamento, como de difusão e de ideais e valores espirituais” (Azevedo, 1996, p.34). Logo, a renovação da elite dirigente era vista como fundamental para que as novas “influências civilizadoras” impulsionassem o clima favorável à implantação de uma nova moral, regulando as relações entre os indivíduos.

De acordo com Azevedo, a educação deveria ser integral, o que significava considerar o ser humano não só como “instrumento de trabalho” – embora a preparação para o trabalho, a seu ver, fosse indispensável a uma sociedade em vias de inserir-se no mundo industrial. Ao contrário, a educação deveria aproveitar todas as forças ideais e morais que integram a sociedade, levando os indivíduos à complementariedade entre os deveres individuais e os interesses da comunidade. Só mediante uma educação onde o indivíduo aprendesse seus deveres perante a sociedade – como idealizara Comte e também Durkheim -, ele poderia adaptar-se e servir a essa mesma sociedade. Azevedo sentia-se capacitado, como “conhecedor da sociedade” e das suas necessidades, a orientar a educação, definindo o lugar de cada indivíduo dentro do desenvolvimento da vida industrial. Neste sentido, afirmava que:

Eu tenho da vida, e, portanto da educação, uma concepção integral, que não permite considerar o homem apenas como “instrumento de trabalho”; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as idéias, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana, e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual aliás ele tanto mais se adaptará e servirá, como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos. Se os problemas da educação se devem resolver “em função da sociedade” e se a educação deve servir para edificar a sociedade nova, não é menos certo que só redundará em proveito da sociedade o indivíduo cuja personalidade atingir o “máximo de desenvolvimento” e, portanto, de eficiência dentro de suas aptidões naturais. Não vejo onde colidem e se opõem os interesses do indivíduo e da sociedade... (Azevedo, 1931: p 25-26-grifos no original).

Segundo Cândido, a concepção de educação integral de Azevedo completava-se com uma visão clara da política. Propagava uma República democrática e igualitária e, em muitos casos, colocara-se como um “socialista” não

partidário, um “socialista progressista”, principalmente quando se punha a defender o alargamento das oportunidade de acesso à escola para todos, ao ensino secundário por “indivíduos competentes”, independentemente de seu grupo de origem, pois a “instrução deveria preparar membros conscientes no seu conjunto, e não guias seletos de massa tutelada” (Cândido,1994, p.10). Neste sentido, Azevedo afirmava que o ensino secundário deveria abandonar a sua característica antidemocrática, “montado para uma classe” e transformar-se em um ensino “acessível aos mais bem recrutados na massa da população escolar, segundo os seus méritos e aptidões e não conforme o seu grau de fortuna” (Azevedo, 1958b, p.147).⁶¹ Logo, o secundário serviria como uma espécie de “profilaxia”, onde a “hierarquia democrática” seria substituída pela “hierarquia das capacidades” e, por meio dele, formar-se-ia a pequena parte dirigente da sociedade, separando-se a grande parte, destinada à formação para o trabalho não intelectual. Assim, a democracia requerida por Azevedo era aquela que proporcionaria a elevação moral do indivíduo, preparando os mais capazes para a condução da sociedade e instruindo a massa para uma consciência dos deveres para com a sociedade.

As idéias relacionadas à democracia, ao processo constante de busca da igualdade por meio da “meritocracia” e à elevação da cultura pela instrução, que Azevedo compreendia como ideais socialistas, foram inspiradas nos escritos de

⁶¹ Antonio Cândido e Florestan Fernandes foram assistentes de Fernando de Azevedo na disciplina Sociologia Educacional e Sociologia I e II, a partir de 1942. Nesta data, Cândido já terminara seu curso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e Fernandes era ainda estudante. O depoimento de Fernandes sobre sua vida acadêmica, aliás importante para o campo da Sociologia no Brasil, tendo em vista o intelectual que foi e suas posições coerentes em relação à vida econômica e política do país, representa, em nossa opinião, um exemplo daquilo que Azevedo enfatizou como “democracia no ensino”, sendo que o tomamos pela sua aproximação com Azevedo e seu propagado espírito seletivo e renovador. Diferentemente de Cândido, Fernandes relata que era “muito pobre”. Declara que ficou surpreso quando Azevedo o chamou em sua sala na USP, para lhe comunicar: “Você tem sido um aluno especial. Você atraiu a minha atenção por causa dos comentários que fizeram sobre seus trabalhos... eu queria ajudá-lo, e ponho à sua disposição a minha biblioteca, a minha orientação e o dinheiro que você precisar para resolver qualquer problema que tenha que enfrentar”. Fernandes escreveu que a conversa com Azevedo deu um novo sentido à sua vida intelectual: “O fato é que a relação com Fernando de Azevedo foi um choque para mim, porque instigou uma ambição que eu não carregava comigo: a de ser algum dia professor da Faculdade de Filosofia” (Fernandes, 1994, p.184 e187). Tanto Cândido como Fernandes tornaram-se professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Não obstante os méritos, Azevedo não reconhecia o fundamental numa sociedade de classes: alguém com capacidade intelectual necessitar do patrocínio solidário para continuar seus estudos.

Émile Durkheim. O auto-retrato realizado por Azevedo em *História de Minha Vida*⁶² e os seus “manuais” voltados para a educação e a preparação do professor mostram a sua aproximação com as idéias e o método daquele autor. No entanto, a escolha de Durkheim como seu orientador intelectual ocorreu bem antes das suas preocupações em relação à sistematização sociológica e aos estudos sobre a educação.

Em 1917, Azevedo trabalhou no controle de cargas e descargas de mercadorias como conferente do Lóide Brasileiro no Cais do Porto, no Rio de Janeiro. Essa função o teria aproximado dos “trabalhadores braçais, saudáveis e fortes”, talvez pela primeira e única ocasião. Segundo seu relato, o convívio no Porto o levou a tornar-se “amigo dos operários”, passando a admirá-los, ouvi-los e aconselhá-los em relação às suas atividades e à educação de seus filhos. Resguardava, porém, as devidas diferenças intelectuais e sua superioridade em relação aos trabalhadores. Em suas palavras:

Tinham todos para comigo atenções especiais. Faziam-me perguntas sobre muitos assuntos, pediam-me conselhos sobre problemas de família, davam-me suas opiniões sobre o que eles viam ou observavam, em casa, na sociedade e no Cais do Porto. Não direi que chegava a conversar com eles ombro a ombro, de igual para igual. Eles não se permitiram uma tal liberdade, pelo respeito e quase veneração com que me olhavam. Mas esses inesperados encontros humanos, além de contribuírem para me dar uma visão global, mais objetiva, de nossa sociedade, levaram-me a olhar com maior e mais vivo interesse os problemas vitais das classes pobres, oprimidas e tantas vezes injustamente encaradas como setores sociais em que fermentam revoluções. Sofridas e sofredoras, aguardavam então (há mais de meio século) a hora de sua redenção, - aquilo a que chamamos, a hora de maior justiça social (Azevedo, 1971, p.50).

⁶² O livro *História de Minha Vida* foi publicado em 1971 pela Editora José Olympio. A obra é autobiográfica (ou auto-imagem), enfatizando a sua atividade de “líder político, um revolucionário, um cientista, ou, como neste caso, um escritor, jornalista, sociólogo, que fui também, e talvez sobretudo, um reformador e político de educação... (Azevedo, 1971, p.XII). Os enfoques estão relacionados às suas atividades de jornalista n’*O Estado de S. Paulo*, ao Inquérito realizado no mesmo sobre educação em 1926 e a sua atuação como Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal (1926 a 1930), fundador e Diretor do Instituto de Educação e um dos fundadores da Universidade de São Paulo. O autor apresenta-se como um indivíduo que, pelo desejo constante da renovação e de ações reconstrutoras, conseguiu representar a sociedade em que viveu, e não a ele mesmo. Por isso a importância da *História de Minha Vida*.

De acordo com Azevedo, a partir dessa experiência com os trabalhadores foi possível conciliar melhor suas leituras sociológicas inspiradas em Durkheim, fazendo com que seu conhecimento teórico pudesse ser relacionado à “realidade”. Neste sentido escreve:

Esses novos contatos humanos, com estivadores do Cais do Porto, as leituras das obras, que mandei buscar, do sociólogo Émile Durkheim e de sua escola, deram-me novos olhos para ter da sociedade e de meu país uma visão mais completa e mais profunda. Estava atento a tudo o que se passava entre nós, naquela sociedade burguesa, satisfeita consigo mesma, mas em via de transformações de que ainda não tinha consciência muito clara. Minhas incursões no campo da Sociologia, em que procurava aprofundar-me cada vez mais, trouxeram-me contribuição sumamente importante para o conhecimento da sociedade brasileira e de seus problemas, econômicos, sociais e políticos. O que importava, antes de tudo, era saber o que éramos, na verdade, e para onde íamos. Pois é na imagem mais agradável das cousas que infelizmente preferimos sempre acreditar. Mas, minha dolorosa experiência humana, meus estudos e pesquisas sociológicas, parecia-me que já me tinham feito entrar um pouco mais na realidade de que andava à procura, em meus estudos, pesquisas e reflexões sobre nossos problemas fundamentais” (Azevedo, 1971, p.51).

Azevedo, desde sua saída da Ordem Religiosa, vinha lendo duas obras que descreveu como sendo “quase inteiramente desconhecidas” no Brasil: “as de Karl Marx e de Engels, de um lado, e a de Émile Durkheim, de outro” (Azevedo, 1971, p.210). Desde logo percebeu as diferenças que julgou fundamentais entre essas obras: “aquelas, as de Karl Marx sobre o Socialismo, a luta de classes e a ditadura do proletariado”, - e esta, a de Durkheim, sobre uma ciência, a Sociologia... Não havia dificuldade nenhuma, ao menos para mim, distingui-las: as de Karl Marx, levam à tomada de ‘posição política’, em face de suas análises, da estrutura social e econômica, e a de Durkheim, estabelece a natureza social e os fundamentos de uma nova ciência, - a Sociologia, que, sendo uma ciência, não implicava nem podia implicar qualquer idéia ou atitude política” (Azevedo, 1971, p.210).

A partir dessas leituras, Azevedo tornou-se, em suas palavras, um “socialista sob a inspiração de Karl Marx” e, sob a influência de Durkheim, “um sociólogo e um dos fundadores da Sociologia no Brasil”. Posicionando-se rigorosamente fiel ao princípio que impõe distinção entre “ciência e ideologia”,

indica que o contato com os trabalhadores do Porto o levaram a perceber, com maior clareza, a diferença de classes –“a riqueza enfatuada e egoísta, da burguesia, e a pobreza resignada e ainda quase sem protestos da classe operária. E tornei-me então um socialista tão fiel às idéias políticas, quanto fiel aos princípios, objetivos e métodos de uma ciência, como a Sociologia, cujo ensino tanto contribuí para introduzir nas Escolas Normais, nas Faculdades de Filosofia e Ciências e nas Universidades do país” (Azevedo, 1971, p.210 e 211).

Desta maneira, não obstante a leitura das obras das duas linhas de pensamento, é clara sua opção pela Sociologia de Durkheim e não pela interpretação da sociedade capitalista de Karl Marx, o que não impediu que Azevedo adotasse um ideal “socialista”, como por exemplo, quando acusava a burguesia brasileira de deter uma riqueza “enfatuada e egoísta”. Mas esse socialismo está mais próximo daquele analisado sociologicamente por Durkheim, cuidadosamente entendido como um fenômeno social e apresentado como um dos encaminhamentos naturais possíveis na solução dos problemas relacionados ao individualismo gerado pela sociedade industrial. Ou seja, não se tratava de socialismo, mas de um ideal socializante dentro do capitalismo como veremos.

Como Comte, Durkheim considerava a atividade econômica a característica principal da sociedade industrial, e também criticava os economistas, teóricos do liberalismo, por incentivarem o individualismo. Pensava que a organização econômica deveria exercer influência decisiva na sociedade principalmente na busca da solidariedade e não incitar a rivalidade entre os homens. Assim, a origem dos problemas sociais que se apresentavam na sociedade industrial não estaria na economia mas, sobretudo, na falta de consenso e de sentimentos comuns entre os indivíduos, impedindo a criação da estabilidade social. Os problemas sociais seriam resolvidos à medida que o egoísmo fosse atenuado e o indivíduo encaminhado para a coletividade, inculcando-lhe “o respeito pelos imperativos, pelas obrigações e proibições sem as quais a vida coletiva se tornaria impossível” (Aron, 1997, p: 346).

O “socialismo” ou sociedade democrática foi entendido por Durkheim, como um processo educativo de “organização e moralização” desta sociedade.⁶³

Azevedo, embora reconhecendo o conflito de classes, propunha a adaptação dos indivíduos à sociedade industrial emergente no Brasil, por meio da educação. Em seu entender, o conflito entre as classes se resumia à falta de oportunidade educacional, impedindo as “massas” de entenderem as suas posições na sociedade. Diante da crise que envolvia a sociedade brasileira na década de 20, Azevedo compreendia que o conhecimento científico deveria despertar e orientar uma nova ordem moral - na verdade, um novo projeto de sociedade -, unindo os interesses individuais a um mesmo sistema de idéias e de sentimentos ou seja, aos interesses que ele definia como sendo da comunidade, elaborando a coesão social e buscando uma perfeita harmonia a égide da solidariedade. A educação deveria despertar no indivíduo o interesse pela iniciação na vida econômica e social, o culto ao trabalho, o gosto pela ciência e pela máquina, pois, a seu ver, estes só adquiriam sentido humano quando percebidos como indispensáveis à criação de novos ideais e de valores culturais.

Esse projeto “ideal” de educação articulou-se à compreensão de “realidade” de Azevedo. Por conseguinte, orientou a sua ação sociológica:

⁶³ O grande ideal de Durkheim em relação ao Estado democrático, era a organização da sociedade em corporações. Com a crescente divisão do trabalho, entendia que os grupos profissionais juntar-se-iam em torno de um esquema moral comum, dentro do qual participariam tanto empregados como empregadores da indústria ou do comércio, ou de outras atividades desenvolvidas com a sociedade industrial, preenchendo a lacuna deixada pela família e religião. Entendia que sindicato e corporação se diferenciavam. No primeiro caso, o interesse era mais político e econômico, representado por lutas salariais, em detrimento de outros e mais importantes interesses coletivos. As corporações, por outro lado, representavam a reconceituação de democracia. O governo, dirigido por uma minoria, seria mais ou menos democrático quanto mais se aproximasse ou não das corporações, através das quais as leis seriam estendidas a todos de maneira clara e específica, pondo fim a qualquer poder invisível do Estado. Logicamente as corporações se comporiam por indivíduos com *status* elevado, capazes de reconhecer, de modo “racional”, o objetivo das leis para o bom andamento da sociedade (Bellamy, 1994, p.163-164). Para Durkheim socialismo “não se reduz a uma questão de salários, ou como se diz, de estômago. É antes de mais nada, uma aspiração de rearranjo do corpo social que tem por efeito situar de um outro modo o aparelho industrial no conjunto do organismo, tirá-lo da sombra em que funcionava automaticamente, chamá-lo à luz e ao controle da consciência” (Durkheim, 1993, p.61).

A nossa concepção de ideal é estreitamente ordenada à nossa representação da realidade. Ora, se o jogo das causas econômicas e o progresso das máquinas desenvolveram, na sociedade atual, o predomínio da indústria que criou uma civilização em mudança, o alargamento quantitativo das sociedades, com a multiplicação dos círculos e dos contatos sociais, trouxe em consequência o desenvolvimento das idéias igualitárias, que produzem a nossa evolução social. A educação nova, nas suas bases, na sua finalidade e nos seus métodos, não podia, pois, fugir, de um lado, às idéias de igualdade, de solidariedade social e de cooperação que constituem os fundamentos do regime democrático, e por outro lado às idéias de pesquisa racional, trabalho criador e progresso científico, que guiam a sociedade cada vez mais libertada da tirania das castas e da servidão dos preconceitos. Se a educação é a socialização do indivíduo, se ela tem por objetivo sobrepor uma natureza social às naturezas individuais, é no estudo das realidades sociais, é nas reflexões que resultam dessas realidades, que se tem de buscar os ideais e lançar os fundamentos de suas reformas (Azevedo, 1931, p.21).

A literatura corrente aponta uma certa ambigüidade em Azevedo. Definia-se como “socialista” ao falar em “escola socializada” e apontava para uma “sociedade democrática”, “idealizada” e controlada por “homens eminentes” ou conhecedores “das realidades sociais”. Como se sabe, a Sociologia de Durkheim analisa o socialismo “cientificamente” e incorpora-o à moderna sociedade industrial, não considerando, porém, a luta de classes como impulsionadora da história. As lutas sociais são substituídas por “grupos heterogêneos”, discriminados pela função social que ocupam hierarquicamente na sociedade, sendo que alguns se destacam pelas atividades diretoras na construção do Estado. Na perspectiva durkheimiana, Azevedo afirmava que o progresso da civilização, ao multiplicar esses grupos, possibilitava a “solidariedade na sociedade moderna” ou sociedade “orgânica”. Se por um lado a “divisão do trabalho e a especialização das funções” reforçaria a interdependência dos indivíduos, tornando-os “dissemelhantes”, por outro propiciaria a elevação da “personalidade moral, permitindo a cada um ter uma esfera de ação que lhe seja própria, por conseguinte uma personalidade, libertando o indivíduo” (Azevedo, 1958, p.43). A divisão do trabalho significaria, neste caso, a emancipação dos homens e à educação caberia criar este novo homem, assim idealizado e justificado por Azevedo:

(...) em toda e qualquer sociedade, a coesão social é fundada não só sobre certa conformidade de todas as consciências particulares a um tipo comum (solidariedade mecânica ou por semelhança), como sobre a diferenciação de indivíduos e grupos que se complementam reciprocamente, dando lugar a um outro tipo de solidariedade a que Durkheim chamou “orgânica ou por dissemelhança”... se a educação tem por fim assegurar a perpetuação de uma dada sociedade, seja ela qual for, deve, por isto mesmo, realizar entre seus membros certa homogeneização (preparação para o meio social geral) e diferenciá-los em seguida (preparação para os meios especiais). É que a sociedade, à medida que se complica, precisa, para manter e perpetuar a sua unidade, da diversificação de funções à base de um ideal comum: ela uniformiza e diferencia, mas, especializando, coordena, completa e harmoniza, de modo que, a par das semelhanças essenciais, reclamadas pela vida coletiva, se assegura a persistência dessas diversidades impostas pela divisão do trabalho social, que é uma das causas mais ativas da diferenciação dos grupos (Azevedo, 1964 p,181-182 – Durkheim,1955, p.31)

O desenvolvimento da vocação individual deveria estar subordinado a uma autoridade forte o suficiente para manter a existência das diferenças entre os indivíduos. Isso era necessário porque que a solidariedade orgânica, característica da sociedade moderna, podia ser abalada pelo desejo de satisfação individual, facilitado pelas novas relações sociais. Neste sentido, a disciplina imposta pelo Estado era fundamental para a limitação dos desejos, disciplina composta por um “corpo de regras puramente jurídicas que determinam a natureza e as relações das funções divididas, cuja violação não supõe mais que medidas reparadoras...” (Durkheim, 1995, p.267). Azevedo inspirou-se nesses princípios de Durkheim. A intenção, como vimos, era a de influenciar o processo de elaboração de uma nova moral, por isso reivindicou para si e para seu grupo de ação renovadora, a interferência junto ao Estado, tendo em vista “medidas reparadoras”, no caso educacionais.

Concluimos não obstante as interpretações correntes, que Azevedo não foi tão contraditório como se quer fazer crer. Sua orientação metodológica para a interpretação da sociedade toma como base a Sociologia “renovada” de Durkheim. Para uma aproximação maior com essas idéias, passamos agora a indicar alguns aspectos da metodologia utilizada por Azevedo para conhecer e orientar os estudos relacionados à constituição ou a sistematização da nação brasileira e sua legitimação no mundo capitalista.

2.3.2 A Utilização da Sociologia para o Conhecimento da Sociedade Brasileira

Vale lembrar que Azevedo, em seu ecletismo intelectual, indiscutivelmente leu várias obras que deram suporte teórico para seu discurso “socializado e elitista”. Entre alguns autores, citamos John Dewey, Pareto, Ortega y Gasset, Marx e Anatoly Lunatcharsky, este último “um dos expoentes da educação soviética do período leninista” (Cunha, 1994, p.147). Tais autores são citados com frequência por Azevedo em suas obras. Contudo, como assinala Thompson, “o interrogador é a lógica histórica” e “essa lógica não se revela involuntariamente” (Thompson, 1981, p.49). Por isso - que é tudo -, interessa-nos sobremaneira apontar, na prática, o método utilizado por Azevedo, que representa a forma como ele se dirigiu à história tendo por inspiração o método de Durkheim.

Em *Princípios de Sociologia*,⁶⁴ Azevedo assinala como a ciência poderia analisar e definir os novos caminhos para orientar a organização da sociedade, ou para o que ele chamou civilização. Seu discurso dirigia-se ao modelo político existente, por ele considerado “velho” e, portanto, sem condições de acompanhar o progresso civilizatório da sociedade ou promover a organização de uma nova moral social, principalmente entre os trabalhadores.

Nessa obra, Azevedo definia a Sociologia como “ciência da realidade e das realidades sociais” com a sua finalidade de “descobrir a verdade, por meio das relações de causa e efeito no mundo objetivo”. Para tanto, segundo Azevedo, a Sociologia deveria revestir-se de feição “marcadamente teórica, no sentido da investigação pura e desinteressada dos fenômenos sociais, isto é, na observação objetiva dos fenômenos e na explicação das relações que os ligam”. Como as outras Ciências Naturais, mediante o conhecimento experimental das suas leis, a

⁶⁴ O livro *Princípios de Sociologia* estava programado para ser publicado em 1932, segundo a listagem de obras de Azevedo que consta de seu livro *Novos Caminhos e Novos Fins*, de 1931. No entanto, a sua primeira publicação data de 1935, sendo que a edição utilizada neste trabalho é a 8ª edição, de 1958.

Sociologia estaria voltada “não somente para previsão dos fatos, como ainda o domínio e difusão do domínio das forças sociais utilizáveis (Azevedo, 1958, p.120).

O conceito de Sociologia em Azevedo, dá “vida” ou ação ao sujeito que conhece a sociedade. Para ele, o estudo “desinteressado da realidade” é aquele que revela a verdade sobre a constituição de uma sociedade, servindo como apoio às outras Ciências Sociais e à própria comunidade que, conhecendo os fenômenos que a constituíram, passam a viver de modo solidário. O pesquisador da sociedade, aquele que “conhece a realidade” - que na verdade passa a ser idealisticamente uma criação desse pesquisador ao analisar as causas (no passado cristalizado) e identificar os efeitos (no presente) - pode auxiliar no desenvolvimento da comunidade ao apresentar metas a serem utilizadas para o bem estar coletivo.

Seguindo tais orientações metodológicas, Azevedo considerava que, para o estudo sociológico e, conseqüentemente, para a definição de metas a serem atingidas, o cientista social deveria estudar a vida em sociedade distinta da vida dos indivíduos. Neste sentido, o estudo deveria estar voltado para os “fatos sociais”, “maneiras de pensar, de sentir, de agir que são determinadas pela natureza do grupo e que acusam a sua natureza extra-individual não somente pela complexidade de suas formas, como pela maneira pela qual se impõe aos indivíduos” (Azevedo, 1958, p.119).

O estudo dos fatos sociais seria possível, porque, segundo Azevedo, as tendências coletivas se cristalizam na estrutura e nas instituições de uma sociedade por sofrerem “forças” ou “coerção” que se impõem aos indivíduos de forma exterior e constituem uma realidade objetiva. Essas forças, em épocas “orgânicas” da vida coletiva, ou em épocas em que se tornam estáticas e disciplinadas pelo Estado e aceitas coletivamente, podem ser reconhecidas nas leis, na organização da vida civil, nas formas que estruturam a sociedade. As estruturas se definem por determinados sistemas de relação entre os indivíduos de um certo grupo, que regulam as atividades no interior desse grupo. Segundo Azevedo, esses “períodos

estacionários da evolução” permitem “pôr o acento nos fatos estruturais e institucionais” que devem ser estudados pela Sociologia (Azevedo, 1958, p.57).

Mas considerava que o estudo sociológico não deveria se deter nos fatos sociais “cristalizados na estrutura”. Ao contrário, o campo de pesquisa deveria abranger também as diversas atividades ou “funções” dos indivíduos de um grupo e dos grupos entre si que influíram ou devem influir na estabilidade e nas mudanças da estrutura. Pesquisando essas atividades, ajustadas às formas estruturais ou apresentando grupos descontentes em relação a essa estrutura é que se pode, segundo Azevedo, “adquirir uma inteligência mais clara das estruturas e de suas transformações” (Azevedo, 1958, p.56).

É nesse ponto que o estudo sociológico se torna interessante para Azevedo, o que se justifica, pois ele percebia na sociedade uma desconexão entre a estrutura e as novas funções que deveriam dar um novo sentido e uma nova organização à sociedade brasileira. Azevedo afirmava que, nos períodos críticos em que predominam “as correntes coletivas, criadoras e renovadoras, o que passa ao primeiro plano são os processos de interação e, em consequência, as modificações que sofrem as estruturas em função das mudanças do meio social, econômico e político” (Azevedo, 1958, p.57). É neste momento de “crise” que as “forças renovadoras”, “organizadas em grupos”, tendem a modificar ou a quebrar as forças da tradição, tentando organizar as relações entre os homens e suas atividades. Ele considerava que o estudo das funções ou das atividades sociais representava “a própria vida social e, para ela, a adaptação tem maior importância que a evolução”. Sendo assim, as novas funções sociais deveriam ser organizadas dentro da estrutura para impulsionar o desenvolvimento da vida social (Azevedo, 1958, p.64).

No caso, a educação ou a transmissão da cultura representou o campo de batalha para Azevedo. Foi ainda em Durkheim que ele encontrou a possibilidade de analisar a educação como especialidade e, ao mesmo tempo, como forma de pressionar a reorganização do Estado.

Seguindo o método durkheimiano,⁶⁵ Azevedo afirmou que os fenômenos sociais se distinguem um dos outros por causa da “função especial que devem preencher em categorias diferentes e específicas” (Azevedo, 1958, p.29). As categorias diferentes seriam os fatos econômicos, domésticos, religiosos, morais, jurídicos, políticos, lingüísticos e pedagógicos, que constituem objetos de um ramo particular da “sociologia geral” e partem-se como ramos de uma mesma ciência. Isso facilitaria a pesquisa sociológica, pois esta não poderia abranger totalmente a realidade da sociedade, voltando-se “a certos fatos observáveis” limitados para melhor dominá-los. A unidade das ciências sociais se daria pela unidade fundamental dos fatos sociais, não esquecendo, portanto que a “realidade é uma totalidade interdependente e dinâmica”, onde “todo o fenômeno é causa de outro” e todos são “manifestações da mesma realidade que é a realidade social” (Azevedo, 1958, p.60 e 61).

Importa observar que, neste método, não só a ciência social é repartida, mas também a própria totalidade. O ponto de partida é a comparação entre a estrutura e as funções cristalizadas em uma época, que resulta, mediante as análises realizadas,

⁶⁵ Moya, ao analisar a contribuição funcionalista de Durkheim ao diagnóstico social positivo, definiu-a como estrutural-funcional. A seu ver, Durkheim é o fundador da análise estrutural-funcional na Sociologia, convertida na perspectiva categórica da Sociologia pelos seus herdeiros Radcliffe-Brown, Parsons, Merton, entre outros. Segundo Moya, “o positivamente dado - a atualidade do sistema estabelecido enquanto sistema de fatos empíricos” constitui, no funcionalismo de Durkheim, o fundamento último para estabelecer critérios que definam a “positividade prática” de toda a situação social singular. Assim, a análise estrutural-funcional possui uma pretensão pragmática, que é o “diagnóstico científico da situação social, com a missão de informar uma possível e ulterior terapêutica política”. Essa análise representa a possibilidade de processar praticamente a realidade social temporal, determinando objetivamente suas dimensões normais ou patológicas. Ainda de acordo com Moya, Durkheim ordena seu campo de investigação “a partir da espaço-temporalidade limitada da estrutura social de um sistema dado, com limites tão definidos como qualquer outro sistema biológico natural” configurando a importância de classificar as sociedades “em tipos estruturais” onde o modelo espaço-temporal é a constituição e duração biológica dos organismos (...). O sistema dado, enquanto sistema funcional, é o horizonte absoluto dentro do qual assume relevância causal ou funcional toda variável analítica”. Toda a mudança estrutural, na análise de Durkheim e assinalada por Moya, implica “sempre numa mudança na consciência coletiva”, determinando as novas condições de equilíbrio na sociedade. No método de Durkheim, “não existe funcionalidade senão com relação à manutenção e duração de um certa estrutura; não existe estrutura se não é estrutura funcional” (Moya, 1977, 1970, p.56-64). A Sociologia, no campo da positividade, procura encaminhar a sociedade, não o indivíduo, para a nova funcionalidade. Obviamente, essa era a intenção de Azevedo.

em propostas de reformas voltadas para adaptar a estrutura da sociedade às novas condições do presente, ou no momento em que as crises ocorrem, tentando romper certas tradições que dificultam o processo de evolução determinante. É preciso reconhecer na sociedade, segundo Azevedo, os problemas ou os casos “patológicos” que dificultam as reformas ou o processo de evolução geral (Azevedo, 1958, p.72). Não se trata de revolucionar a estrutura mas, a partir dela, diagnosticar se as atividades e os grupos que dominam o “cérebro social” são ou não “funcionais”. Como afirma Azevedo, em momentos de crise, algumas atividades - e somente algumas, porque a estrutura não deveria ser abalada em sua base - como a educação, deixam de ser “materiais” para serem “ideais”, reagindo sobre as formas sociais, contribuindo para a sua “modificação” e para uma nova consciência coletiva (ibid., p.61).

Para reforçar a importância do papel do sociólogo perante a vida comunitária ou a sociedade idealizada, Azevedo apresentou a Sociologia como “um evangelho de esperança”, como a indicadora do “caminho para uma nova e melhor vida social”, aquela ciência que dá “força aos homens para trabalhar para o melhoramento nacional e humano”. O estudioso da sociedade não só idealizaria uma sociedade mais “sábua” como trabalharia para tornar realidade esse ideal. Assim, em sua opinião, o sociólogo deveria

(...) fornecer os meios, pela aplicação de suas conclusões, para tornar cada vez mais racionais os ajustamentos, reajustamentos e reformas de um programa de ação (política social); disciplinar e regular o esforço e a ação social, econômica, política e jurídica, etc.; e se procura ter consciência das leis sociais é, em última análise, para estabelecer regras de ação, como a aplicação de suas teorias, e utilizar, não só por instinto, mas conscientemente, e até racionalmente, as forças sociais e conduzir a vida social em geral ou em qualquer de suas manifestações especiais (economia, política, direito, etc) pela corrente da lei natural, ou por uma corrente determinada como resultante do conhecimento e da utilização das leis naturais, lutando contra elas ou fazendo-nos servir por elas (Azevedo, 1958, p.120 e 121).

O estímulo à pesquisa “desinteressada” e, conseqüentemente, à ação do sociólogo, estaria intimamente ligado à apresentação de soluções para os problemas postos pela sociedade moderna, contribuindo para o progresso da ciência e das políticas sociais, desde que observado o rigor científico.

Azevedo toma como exemplo a realidade educacional afirmando, que essa “realidade” deveria ser analisada desde os tempos primitivos até o momento atual para se conhecer a sua funcionalidade ideal. Conhecer a educação em relação à estrutura da sociedade possibilitaria conhecer a sociedade ou o meio social, porque as relações pedagógicas derivam de relações que o meio social exerce sobre o indivíduo ainda imaturo, “para modelá-lo à sua imagem, essa pressão de todos os instantes, esse esforço contínuo para lhe impor maneiras de ver, de sentir e de agir, às quais não teria espontaneamente chegado” (Azevedo, 1964, p.87).

Se o caminho metodológico – nesse caso o durkheimiano - procura a solidariedade entre os homens na sociedade e se, por outro lado, a sociedade se torna mais complexa, o sociólogo que segue este método aparece como um “conservador reformista”, procurando encontrar o equilíbrio social que no passado mantinha a sociedade e manter esse equilíbrio de modo dinâmico, “reformado” – por isso não tradicionalista. Foi assim que Azevedo se apresentou: definitivamente um reformador.

Com convicção de quem adotou um comportamento científico na análise da sociedade e, principalmente, no campo da “política educacional”, afirmou: “Tendo tido responsabilidade no lançamento da Sociologia, - do estudo do ensino e das pesquisas sociológicas no país, não me descuidei de alertar contra o “sociologismo”, para salvaguardar a seriedade, a eficiência dos métodos e técnicas de investigação” (Azevedo, 1971, p.51). Um rigor científico inspirado, como vimos, no método de Durkheim.

Azevedo o reconhecia como “um pesquisador de alto quilate”, uma vez que introduzira “com notável precisão e lucidez, o ponto de vista sociológico nos estudos dos fatos sociais” ligados especificamente à educação. Utilizando-se da Sociologia como ponto de partida, examinou-a sob a luz das organizações sociais, possibilitando, com isso o entendimento da sociedade de um certo tempo e lugar (Azevedo, 1964, p.2). A Sociologia Educacional apresentou-se para Azevedo como “um conjunto de pesquisas, de análises e de teorias que constituem um campo de investigação sociológica que pode ser realmente fecundo”, não só na orientação de como analisar a educação na estrutura de uma sociedade, mas também na orientação dos professores que educam para a vida coletiva (Azevedo, 1964, p.25). A possibilidade do estudo da educação de modo científico foi o que levou Azevedo a reconhecer, em Durkheim, o grande sociólogo. Não se esqueceu, no entanto, dos méritos de Comte.

Creditou importância a Comte por compreender que a realidade social deveria ser tratada como realidade natural, ou seja, cientificamente. Contudo, criticou-o por tomar a humanidade como o “verdadeiro ser Real” e, deste modo, a Sociologia se tornou “generalizadora e sistemática”, desviando-se do terreno da pesquisa. Azevedo entendia que a lei dos três estados e a evolução histórica para a análise da sociedade eram “vagas demais” para fornecer uma idéia “diretriz” e verdadeiramente fecunda nas ciências sociais, dentro de uma realidade específica (Azevedo, 1958, p.99).

De certo modo, Azevedo procurava justificar a sua aproximação com o “novo positivismo” de Durkheim, pois, mediante ele, a educação

tornara-se uma “ciência prática” e especializada, um “ramo da ciência social”, no âmbito do qual seria preciso produzir conhecimento.⁶⁶

Nas obras de Durkheim e já na sociologia especializada,⁶⁷ principalmente em Educação e Sociologia, Azevedo encontrou a base para analisar a educação como ciência dentro de uma realidade determinada, a realidade brasileira já em

⁶⁶Para Durkheim a “filosofia da história” não pode ser considerada ciência, mas isso não significa que Filosofia e História não façam parte da pesquisa dos fatos. Porém, elas devem ser purificadas pela ciência. Neste sentido, Azevedo frisou tanto em *Princípios de Sociologia* quanto em *Sociologia Educacional* a necessidade da imparcialidade do cientista e do professor perante “a especulação filosófica”, lembrando que a história não é ciência, nem as teorias históricas exprimem o que realmente ocorre. Segundo Azevedo, “os juízos, as crenças e as opiniões, como os desejos e as tendências” impedem o cientista de entrar no estudo “dos fatos sociais” com o mesmo espírito do físico, do biólogo, dos químicos. Azevedo procurou mostrar a importância de se entender “as realidades sociais”, afastando a “intromissão do sentimento e do preconceito”. Mas resgatou o que Durkheim falara sobre a pesquisa consciente, na qual as “especulações filosóficas” apareceriam na história das estruturas sociais e a responsabilidade do pesquisador seria a de reconhecer como elas entram em relação íntima com a experiência da vida social, indicando como e porque essas teorias foram elaboradas. No entanto, o pesquisador deve sempre se ater aos “fatos sociais”, desprendendo a Sociologia da Filosofia. Em suas palavras: “Por vivermos em sociedade e dentro dela, e sermos não só espectadores, mas atores da vida social, temos freqüentemente a ilusão de conhecer e de poder explicar os fatos da vida social, que nos envolvem como a atmosfera que respiramos, e a tendência, pelo sentimento ou pelo interesse, às adesões, às soluções cortantes ou generosas, mas simplistas, que não levam em conta as realidades sociais. As crenças, as opiniões e os pontos de vista filosóficos nos levam a tomar, em face das coisas e dos fenômenos, não a observação, de dúvida metódica e de estrita imparcialidade que, desde Descartes, se impõe a toda a ciência, mas a atitude parcial de procurar nos fatos argumentos para justificar as próprias idéias, explicá-los pelos nossos desejos e ajustá-los, como em leitos de que transbordam, ao sistema de idéias preestabelecidas” (Azevedo, 1958, p.2). Essa exposição serve para lembrar que o campo da educação sempre foi tomado como campo prático, que não supõe a pesquisa. Para Fernando de Azevedo, bem como para a sua geração, o campo educacional não poderia dispensar a pesquisa e a produção do conhecimento. A formação técnica do professor, dentro dos mais rigorosos preceitos científicos, foi uma luta articulada por Azevedo e sua geração, que se efetivaria com a criação do Instituto de Educação, em 1933, em São Paulo. Evangelista assinala que, quando o Instituto foi incorporado à USP, em 1934, coube a ele ser também “um centro de pesquisas, nos diversos campos de estudos e investigação... os professores atuavam no ensino, na pesquisa e na extensão...” (Evangelista, 1997, p.24).

⁶⁷ Durkheim demonstrou que Comte já sentira a necessidade de dividir a Sociologia, representando-a pela Estática – em que consistiam os laços solidários –, e a Dinâmica – que considerava a sociedade na sua evolução, empenhando-se em descobrir a lei do seu desenvolvimento (lei dos três estados). Para facilitar o estudo sociológico, Durkheim dividiu a Sociologia em aspectos exteriores – *Morfologia Social*, que compõe o estudo da base geográfica dos povos em suas relações com a organização social, o estudo da população, seu volume, densidade e distribuição geográfica – e a *Fisiologia Social*, que estudaria as funções dos órgãos de uma certa população em um certo território. Segundo ele, é nela que se encontra a pluralidade da ciência para ser analisada pelo sociólogo em sua especialidade (religião, moral, economia, educação). Por último, representando a síntese da ciência social, aparece a *Sociologia Geral*, como a base de um “mesmo gênero” o que caracteriza o fato *in abstracto*, as leis mais gerais que proporcionam o estudo da ciência particular (Durkheim, apud. Rodrigues, 1995, p.41-45).

processo de complexificação das novas funções sociais. Nessa obra, Azevedo reconhece que

(...) a educação consciente e organizada só começa quando a cultura mental e moral adquirida pela humanidade chega a ser demasiado complexa e representa um papel excessivamente importante na totalidade da vida comum para que pudesse deixar ao acaso das circunstâncias o cuidado de assegurar sua transmissão de uma geração à seguinte. Não é, de fato, senão nas altas civilizações que a educação, como modo de formação intelectual e moral sistemática, é isolado do complexo de outras funções sociais (Azevedo, 1964, p.178).

Assim, à medida que a sociedade brasileira se “diversificava”, a educação passou a interessar como campo específico de debates do qual Azevedo participava. Considerava necessária a elaboração de uma política educacional “adaptada em função não somente da estrutura global em que [as sociedades] se enquadram, como também do movimento espontâneo da vida social que está sob essas organizações”. Assim, a escola não podia cristalizar-se nas “formas organizadas sob a tradição” que empobreciam o conteúdo, tornando-a estática. A escola precisava desenvolver-se ou organizar-se de acordo com a crescente divisão do trabalho, ou seja, de acordo com o desenvolvimento da sociedade industrial.

Com Durkheim, assinalava que “a cada momento há um tipo regulador da educação do qual não nos podemos separar sem vivas resistências que restringem as veleidades dos dissidentes (...) não há ninguém que possa fazer com que a sociedade tenha, num momento dado, outro sistema de educação senão aquele que está implicado em sua estrutura; da mesma forma é impossível a um organismo vivo ter outros órgãos ou funções senão os que implicam em sua constituição” (Durkheim, apud. Azevedo, 1964, p.181).⁶⁸ Demonstrava, assim, que as causas do ensino eram exteriores ao indivíduo e que a educação dependia, portanto, da organização e do poder coercitivo estabelecido pela estrutura social. A sua orientação metodológica o levou a reconhecer que o cientista, ao estudar a educação de uma certa nacionalidade, não poderia esquecer sua ligação a “um meio social

⁶⁸ A citação pode ser encontrada em Durkheim, 1955, p.28.

determinado, a um tipo definido de sociedade e é nos caracteres distintivos desse tipo que é preciso buscar as causas do fenômeno considerado” (Durkheim, apud. Azevedo, 1964, p.85). Isso seria possibilitado pela Sociologia Educacional – um ramo da Sociologia dedicado ao estudo da educação.⁶⁹

Azevedo sintetizou o objetivo durkheimiano da ciência da educação ou da Sociologia Educacional:

(...) o estudo objetivo e desinteressado dos fatos, das práticas e das instituições de educação; das semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos de cada povo; dos tipos genéricos de educação correspondentes às diversas espécies de sociedade; da maneira por que se formam ou se constituíram as instituições pedagógicas; de como, uma vez formadas, funcionam; quais as relações entre sistemas pedagógicos e o sistema geral e quais as leis que dominam os sistemas educativos etc., constitui o objeto da ciência da educação, ou da sociologia educacional. Todos esses fatos passíveis de observação e outros que seria fácil desde já indicar, relativos à gênese, à estrutura, ao funcionamento e à evolução dos sistemas de educação, abrem à especulação científica ou sociológica um vasto campo de estudos, quase por explorar (Azevedo, 1964, p.29).

Para Azevedo, as sociedades se mantêm pela transmissão das idéias, dos sentimentos, dos hábitos e práticas que demonstram um “ideal social”, assegurando a estrutura da sociedade em oposição ao “espontâneo”. A “transmissão” de todo o patrimônio social faz-se pela educação, mesmo que não exista, ainda, um sistema educacional institucionalizado (educação nas sociedades primitivas). A educação é

⁶⁹ A sociologia educacional aparece nos textos de Azevedo algumas vezes como “ciência da educação”, “sociologia da educação” e apesar de achar que este termo fosse o mais correto, utilizou com maior frequência “sociologia educacional”, aparecendo inclusive no título de seu livro. Com isso, precisou “justificar” várias vezes que a utilização do termo nada tinha a ver com os intelectuais norte-americanos e com o sentido que eles deram à sociologia educacional. Ao utilizar o termo sociologia educacional, estaria dando a mesma importância a que dera Durkheim à “ciência da educação” como um campo da Sociologia ou como um estudo sociológico da educação, enquanto que os americanos davam à terminologia “um caráter essencialmente descritivo e pragmático e é mesmo dominado frequentemente menos pela idéia de observar e refletir sobre ela do que pela de empreender a sua reforma ou a sua reconstrução” (Azevedo, 1964, p.27). Para Azevedo, a Sociologia Educacional norte-americana possuía um sentido utilitário, buscando mostrar o estado educacional americano, os seus sistemas e programas escolares. Foi para isso que a sociologia fora introduzida no ensino de todos os graus como Escolas Normais, Colégios e Universidades, onde era entendida como uma disciplina de ensino prático do estado social americano. Azevedo colocava que para ele, bom entendedor da proposta de Durkheim, a sociologia era uma “disciplina científica, de fins desinteressados e cuidadosa, antes de tudo, do método crítico” (Azevedo, 1964, p.27).

a via social para assegurar “a vida orgânica da sociedade” e, para tanto, “age de forma poderosa, impondo aos grupos e aos indivíduos uma ação freqüentemente irresistível a que Durkheim chamou seu ‘poder coercitivo’” (Azevedo, 1964, p.145-146). Assim, a educação é uma verdade verificável pela observação e estudar a educação, relacionando-a à “estrutura social cristalizada”, significa perceber “as formas organizadas ou institucionais da vida coletiva” em um período. A história da educação, respeitando a análise científica pelo método sociológico, poderia levar a conhecer, pela transmissão da cultura, a história de um povo e de suas estruturas sociais, de modo indireto, buscando as causas do presente na organização social passada.

Em *A Cultura Brasileira*,⁷⁰ Azevedo evidencia sua leitura da história, reduzindo a vida da sociedade “a um sistema de funções que tendem à satisfação de suas necessidades fundamentais”, necessidades que na sua “realidade” julgara fundamentais. Para tanto, cristalizou os fatos históricos, seguindo a recomendação metodológica por ele escolhida, e concretizou a sua grande obra de “síntese” sobre a cultura brasileira.

⁷⁰ O livro *A Cultura Brasileira* foi escrito sob encomenda do Presidente Getúlio Vargas, para servir de introdução ao censo de 1940. Carvalho afirma que, nesta obra, Azevedo não só cristaliza os fatos históricos, como consagra a memória oficial sobre a história recente do país. Nela, Azevedo apresenta-se como protagonista e porta-voz do movimento educacional dos anos 20, apresentado como um movimento ascensional pelo “novo”. A autora aponta as acepções que caracterizam o “novo” para Azevedo: “1º) permeabilização do país aos valores culturais da Europa e dos Estados Unidos do pós-guerra, com destaque especial para as ‘reformas educacionais com que se sonhava forjar uma humanidade nova em que se concentravam 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 um novo tipo de civilização’”; 2º) “adaptação do sistema escolar ‘às exigências de um sociedade nova, de forma industrial, em franca evolução para uma democracia social e econômica’, sem que fosse descurada sua adaptação às condições específicas do meio social brasileiro, ainda não profundamente atingido pelos efeitos da revolução industrial’”; 3º) “unificação do sistema educativo em nível nacional por uma ‘política orgânica traçada pelas elites governantes’, em outros termos, o que era entendido por uma ‘política nacional de educação’”. No desenvolvimento da obra- Parte Terceira, cap.III e IV -, Azevedo vai além de traçar a sua história da educação. Praticamente expõe as suas propostas educacionais como ideais para o desenvolvimento da sociedade. Carvalho enfatiza ainda que Azevedo despolitiza o movimento do embate educacional, e esta obra, ao ser utilizada como referência aos que se dedicam ao estudo da educação brasileira, em muitos casos perpetua a homogeneização dos movimentos educacionais. A construção da nação que permeou o discurso educacional procedeu-se na luta pela efetivação de um projeto marcadamente elitista e particular da sociedade, não privilegiando o caráter excludente da escola. (Carvalho, 1986, p.3-7).

Ainda, considerava a cultura como vida social. Pela cultura e sua transmissão, analisou a estrutura e o comportamento humano no tempo e no espaço brasileiros, traçando as linhas “essenciais” da “evolução da sociedade brasileira”. Para tanto, selecionou as influências que agiram sobre ela: “o meio físico e étnico (o país e a raça), o meio econômico, social e político, o meio urbano (tipos e vida das cidades) e a mentalidade particular do povo”, esta determinada por aqueles fatos que, segundo ele, “condicionaram a sua formação” (Azevedo, 1996, p.35). Como estudioso de Durkheim, afirmou que realizar a síntese da sociedade brasileira, ou o estudo da cultura brasileira, não se restringia ao estudo dos quadros “sociais, econômicos e políticos da história do país ou aos fatos particulares da nação”. O que importava era ligá-los ao movimento “geral”, o universal ou a fonte comum, marcado pelo ideal de “civilização” humana. Neste sentido, a evolução da civilização brasileira foi articulada às grandes “idéias que sobre ela influíram” como “as correntes religiosas, políticas e filosóficas do Ocidente” (Azevedo, 1996, p.38 e 39).

Sendo a cultura a manifestação intelectual por excelência, a obra apresentou “o estudo da educação desde as suas origens até o estado atual” (1940), procurando dar sua visão política do conjunto da sociedade brasileira. Para Azevedo, estudar a educação representava estudar e conhecer a sociedade, uma vez que a educação garantiria a existência da consciência coletiva, afirmou Azevedo lembrando as observações de Fauconnet.⁷¹ Sustentava que o estudo da transmissão da educação “mostra o que uma geração faz para criar os seus sucessores” ao mesmo tempo em que se pode conhecer “o segredo da alma e traçar o quadro de uma sociedade”. O passado da educação e sua transformação indicam o grau de evolução desta sociedade, as forças coercitivas que sobre ela se manifestaram, agilizando ou retardando sua transformação. Apresentada por Azevedo como obra de síntese, *A Cultura Brasileira* se propôs a ser a síntese da evolução social com um duplo objetivo: “unificar os conhecimentos dispersos até hoje no trabalho de detalhe e abandonar tudo o que é secundário, inexpressivo, acessório, para fixar o essencial e

⁷¹ Paul Fauconnet foi discípulo e continuador de Durkheim, tendo escrito o prefácio do livro *Educação e Sociologia*, de Durkheim, traduzido para o português por Lourenço Filho.

indicar as grandes linhas do desenvolvimento” (Azevedo, 1996, p.41 e 42). Por isso, a obra foi dominada por um mesmo ângulo científico de “observação”, fortemente inspirada em Durkheim.

Para traçar a síntese, Azevedo afirmou que agira com “sentido vigoroso” e uma “consciência profunda da complexidade e interdependência dos fenômenos sociais e, portanto, da ligação dos fatos e das atividades especificamente culturais com os outros fenômenos coletivos de categorias diferentes”, como a economia e a política, preferindo sempre o “fato humano”. Por esse caminho metodológico, Azevedo realizou seu trabalho sentido-se “útil ao país” (Azevedo, 1996, p.43 e 44)⁷².

Cabe salientar que *A Cultura Brasileira*, nos traz a visão de Azevedo sobre a história da educação brasileira, construída sobre uma auto-imagem revolucionária e renovadora. Nessa obra, seus leitores são conduzidos a ver, nas suas propostas e em alguns momentos naquelas divididas com os renovadores aglutinados na ABE, os responsáveis pelas discussões que tiveram importância na democratização do ensino. Sabe-se, porém, que o “projeto democrático” de educação desse grupo era um projeto elitista e, portanto, excludente, como veremos no decorrer deste trabalho.

A “utilidade” do conhecimento sociológico, suposta por Azevedo, esteve presente em outros momentos importantes para a sua definição da sociedade capitalista através da educação, principalmente quando expõe a superioridade da Sociologia Educacional que julgava dominar teoricamente, em relação a outras atividades educacionais, atividades estas que delinearemos a seguir.

⁷² Em *Sociologia Educacional*, Azevedo explicou a importância do conhecimento sociológico para o educador, afirmando que este deveria atentar-se para “esses três fatos fundamentais: a) a natureza sociológica do fenômeno da educação; b) as relações dos fatos sociais e pedagógicos e dos outros fenômenos coletivos; c) e as variações, em consequência, segundo os povos e sob pressão das condições sociais, não só das instituições escolares, como também dos tipos de mentalidade ou dos ideais que se transmitem pela educação”(Azevedo, 1964, p.32-33).

2.3.3 A Sociologia Educacional como Base Científica para a Formação do Professor

Quando Durkheim, dentro de um “novo positivismo”, analisou a educação de um período como ideal àquele período e, nesse contexto, mostrou a necessidade de uma nova moral que conciliasse ou tornasse solidária a convivência no interior da sociedade republicana liberal de sua época, pensou a Sociologia, ou a introdução das Ciências Sociais, como ingrediente básico para a escola de qualificação para professores. A escola deveria formar a opinião pública, estabelecendo as normas ideais de convivência “normais”, dentro de princípios científicos, considerando “anômalas” as doutrinas que combatiam a ordem republicana. O comportamento individual deveria ser dirigido para a composição do espírito coletivo, sendo que as Ciências Sociais, nesse contexto, foram apresentadas como imprescindíveis na formação do professor.

Em 1887, Durkheim implantou os estudos de Ciências Sociais e Pedagogia na Universidade de Bordeaux. A Sociologia de Durkheim buscava a fórmula para controlar as relações entre capital e trabalho, tendo como ponto principal demonstrar que a “moralidade da cooperação” era inerente à organização do trabalho. A Sociologia, dentro das universidades, forneceria a base científica para determinar a solidariedade - sua visão de socialismo - e não o conflito entre classes. O que não significava defender o retorno aos valores tradicionalistas, às convenções e crenças metafísicas, que subordinavam o indivíduo totalmente à coletividade, o que, para ele, representava a pregação comunista. Assim, formar professores para atuarem junto às camadas inferiores serviria para frisar que certos valores refletiam uma ordem social determinada. Não se tratava de demonstrar a moral universal, mas uma certa moral a ser aplicada à organização da sociedade industrial. Ao sociólogo caberia mostrar como as transformações sociais exigiam uma nova moral social,

demonstrando a possibilidade do equilíbrio harmônico entre as partes, primeiro na Universidade para depois atingir as massas.⁷³

Do mesmo modo que Durkheim, também Azevedo afirmava a “utilidade” das Ciências Sociais e sua aplicação no momento em que aparece o “novo” ou o “fato”, que nas Ciências Sociais é representado pelo “fato social” e sua necessária orientação. Referindo-se a Comte, Azevedo afirmava que este havia demonstrado que os fatos dos quais trata o conhecimento científico articulam-se segundo relações necessárias, o princípio determinista, que teria sido verificado em todos os reinos da natureza, desde o reino das matemáticas até o reino do social. Quando emergiu na história uma nova ordem de fatos, “os sociais”, ordem da qual não se ocupara nenhuma ciência anteriormente constituída, aplicou-se a eles o mesmo princípio do determinismo universal: os “fatos sociais se encadeiam uns aos outros segundo relação de causa e efeito, definidas e invariáveis, que o sábio procura resolver”. Surgia assim a ciência social. No entanto, lembra Azevedo, se o determinismo suscitou debates, muito mais resistência e polêmica causou o que levantou Durkheim: as sociedades deixaram de aparecer como uma espécie de “matéria maleável e plástica que os homens podem, por assim dizer, modelar à vontade; era preciso, daí por diante, ver nelas realidades, cuja natureza se impõe a nós e que não podem ser modificadas, como todas as coisas naturais, senão em conformidade com

⁷³ O discurso proferido por Durkheim na aula inaugural de Ciências Sociais dirigida à formação de professores na Universidade de Bordeaux enfatizava a importância da Sociologia nas universidades: “A nossa sociedade deve retomar a consciência de sua unidade orgânica; de modo que o indivíduo perceba esta massa social que o envolve e penetra... e este sentimento sempre dirige a sua conduta; não basta que ele seja apenas inspirado por ela de vez em quando, em circunstâncias particularmente cruciais ... Senhores, acredito que a sociologia, mais que qualquer outra ciência, esteja em condições de restaurar estas idéias. Ela possibilitará ao indivíduo a compreensão do que é a sociedade, de como ela o completa e o quanto ele é pequeno se for deixado aos seus próprios esquemas. Vai ensinar-lhe que ele não é um império dentro de outro império, mas o órgão de um organismo, e mostrar-lhe como é bom desempenhar conscientemente o seu papel de órgão. Ela o fará sentir que não há perda de posição em se ligar [solidaire] aos outros e deles depender, em vez de pertencer inteiramente a si mesmo. Sem dúvida, estas idéias só possuirão uma real eficácia ao se difundirem entre as camadas inferiores [couches] da população; mas para que isso ocorra, devemos primeiro elaborá-las em termos científicos dentro da Universidade. Minha principal preocupação será contribuir para atingir esse resultado, dentro dos limites de minha capacidade, e para mim não poderá haver felicidade maior do que conseguir um mínimo de sucesso nesse objetivo” (Durkheim, apud Bellamy, 1994, p.133 – grifos no original).

as leis que as regem”. Dessa maneira, Durkheim demonstrara que “os homens são incapazes de modificar a sociedade” e “por conseqüência, eles não podem agir sobre a sua história”; por outro lado, “as ciências, ao mesmo tempo que proclamam a necessidade das coisas, nos põem nas mãos os meios de dominá-las” (Azevedo, 1964, p.12 e 13).

Em *Sociologia Educacional*, Azevedo, consciente do papel da ciência e citando Durkheim, escreveu que a ciência só “começa desde que o saber, seja ele qual for, seja procurado por si mesmo”. Mas o “sábio” não desconhece que “as suas descobertas são suscetíveis de utilização futura”. Quando um indivíduo se dirige a um ponto de preferência, o faz porque lhe parece que seus estudos irão satisfazer necessidades que a sociedade coloca como urgente (Azevedo, 1964, p.28). Para Durkheim, o amadurecimento da Sociologia como ciência chegara quando os fatos sociais passaram a ser estudados sem uma preocupação prática, ou seja, quando a ciência e a arte (arte não no sentido estético, mas no sentido técnico, de atividades práticas) apresentaram-se distintamente.⁷⁴ Nesse processo de afirmação científica da Sociologia, a Sociologia Educacional elevou-se à ciência e a Pedagogia à sua arte, utilizando-se das pesquisas desinteressadas sintetizadas pelo conhecimento sociológico e psicológico.

Da mesma forma, a Pedagogia foi explorada por Azevedo como uma atividade que não é educativa em si, nem ciência especulativa da educação. Foi definida como a obra da reflexão da pesquisa na Psicologia e na Sociologia, nas quais encontraria os princípios para a prática ou reforma educacional, uma ação refletida possibilitada somente pelas Ciências da Educação. Sua importância seria maior ou menor quanto mais se aproximasse ou se afastasse do conhecimento científico. Em relação a essa “dependência científica”, Azevedo afirmou: “Ora, enquanto a sociologia educacional, como ciência pura e especulativa que é, descreve e explica **o que é e o que tem sido**, o objetivo da pedagogia ou das teorias pedagógicas é de determinar o que deve ser”. (Azevedo, 1964, p.29 – grifos no original). Em outras palavras, da Sociologia Educacional passavam a depender não só a Pedagogia como também a escola, pois seria na escola que a arte seria aplicada.

⁷⁴ O livro *Educação e Sociologia*, de Durkheim, traz no capítulo II a discussão envolvendo os termos educação, pedagogia, ciência da educação, e a pedagogia como arte aplicada, nas páginas 45 a 59, que são também comentados na introdução escrita por Fauconnet; tais termos e conceitos foram muito utilizados por Azevedo no livro *Sociologia Educacional*.

Mais que isso, da escola dependeria a reorganização da sociedade, uma vez que nela deveria se impor e irradiar uma nova moral coletiva.

A possibilidade da utilização da Sociologia Educacional como meio de retirar a escola de seu “estado estático” e conduzi-la para o meio “essencialmente mais dinâmico da vida” ou da sociedade caracterizada pela maior divisão do trabalho foi apresentada por Azevedo em sua proposta renovadora para educação. Em *Novos Caminhos e Novos Fins*, sugeria que a escola deveria servir como “instrumento de adaptação a situações sociais novas, e, portanto, de transformação social”, encaminhando a sociedade brasileira ao ritmo da civilização (Azevedo, 1931, p.109 e 116). Reconhecia que a Sociologia Educacional já fornecera conhecimento suficiente para que a escola deixasse suas bases de adaptação a um modelo preexistente, voltando-se para o novo. Neste sentido, afirmava: “A estrutura da escola tradicional, montada para uma concepção já vencida, não podia, na sua rigidez, satisfazer aos fins que se propõe a educação nova, sob o impulso vigoroso dos ideais sociais. Não se pode ajustar um motor possante a um velho tilbury da praça, montado para rodar, à pequena velocidade, em ruas ermas e sonolentas...” (Azevedo, 1931, p.117)

Diante do fortalecimento industrial e, simultaneamente, da permanência das velhas estruturas oligárquicas na vida política, considerava que a transformação na estrutura escolar poderia mobilizar a sociedade para a adaptação solidária ao novo. Para ele, a necessidade da nova escola podia ser percebida nas “aspirações comunitárias”, nas exigências da divisão e preparação para o trabalho, na necessária elevação cultural do povo para que entendesse o novo e não se entregasse à “anarquia”, no progresso da máquina e, principalmente, na formação da nacionalidade. Com uma interpretação sociológica afinada com as novas condições da civilização industrial que, para ele, definiam a necessária “modificação” de estrutura e técnicas educacionais, afirmava que qualquer reforma educacional, ao procurar adaptar a escola à “civilização”, não podia perder de vista as “condições específicas do próprio meio social” para a “adaptação das novas teorias”. A seu ver:

Todos os males que verificamos no meio brasileiro, social, político e econômico, são conseqüências da estrutura social da nação que só poderão ter remédio se nos metermos a transformar essa estrutura por um conjunto de reformas políticas, econômicas e educacionais, rigorosamente concatenadas e impelidas numa direção firme e uniforme. Povo de formação comunitária,

que tudo se habituava a pedir à comunidade e ao Estado; incapaz de descobrir, por si mesmo, as suas fontes de atividade; amando mais as funções liberais do que as funções usuais (agricultura, indústria e comércio), mais as lutas políticas do que as competências da produção, nunca tivemos um aparelho de educação em condições de reagir eficazmente contra os nossos males sociais, nem uma elite dirigente que soubesse numa larga visão do problema, associar as reformas econômicas e educacionais, para, a um tempo, infundir nas gerações novas o gosto e a capacidade para as funções produtoras e abrir novos campos de atividade, que desviassem os cidadãos das funções liberais, para lhes dar o modo de ser, os hábitos, os princípios e os ideais das nações particularistas. Sofrendo uma “crise de formação social” agravada pelo dualismo das elites do interior (rurais, conservadores e nacionalistas) e das elites de beira-mar (inquieta, cosmopolita e progressista), do homem do sul, com seu individualismo aventureiro, e do homem do norte, com seu nomadismo patriarcal, desenvolve-se a vida nacional, numa constante instabilidade, numa flutuação permanente como um povo que ainda não teve a consciência de si mesmo e não encontrou o caminho para a realização de seus destinos (Azevedo, 1931, p.119 e 120 – grifos no original).

A crítica de Azevedo se estendeu a todos os setores sociais, demonstrando que a reforma necessária no Brasil deveria ser abrangente, uma reforma estrutural que dependia da transformação ou criação de “grupos funcionais”. De seu ponto de vista, isso dependia de uma atitude prática e útil para toda a estrutura social – acelerar a reforma educacional acompanhando as reformas econômicas do país, engendradas por “uma consciência nítida da realidade social brasileira”. Em suas palavras: “A solução progressiva dessa crise, que parece ter atingido a fase aguda, não se pode encontrar senão na resolução prática e simultânea dos problemas de educação e dos problemas econômicos, com que, ensinando-o a trabalhar, se proporcionem ao povo ‘novos meios’ de trabalho, nos campos de atividades produtoras (Azevedo, 1931, p.120 – grifos no original).

Se as mudanças econômicas já eram visíveis no final da década de 20, o mesmo não ocorrera com a reforma educacional, fato que Azevedo considerava um grande problema, uma vez que as transformações econômicas e educacionais deveriam ocorrer ao mesmo tempo, para o bom funcionamento da sociedade, definindo o papel de cada em seu interior. Azevedo, como indicamos, entendia que o “estado social” que se constituía na Primeira República preparara mal as estruturas, não definindo fins reais para a sociedade, o que já não era possível naquele período. Aquele Estado não cuidara da educação das massas e não

preparara também uma elite condutora. Por isso, mantinha-se sob as formas tradicionais.

Considerava que, com o passar do tempo, o próprio “conceito de educação” não somente se ampliara sob a influência das novas idéias sociais, como também tomara um “sentido mais profundo” (Azevedo, 1931, p.109). Tal novo conceito de educação era o de Durkheim: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política em seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine” (Durkheim, 1955, p.32 – Azevedo, 1964, p.218-219). Esse conceito de educação “variável”, em que o destino dos homens deveria ser traçado pela escola e por intelectuais que definiam o que era viver em sociedade e a moral ideal para a coletividade, acompanharia Azevedo em toda a sua obra e nas suas propostas reformadoras.

Mediante o entendimento do papel da Sociologia em relação à educação moderna e, por certo, não fugindo do conservadorismo inerente ao seu conceito de educação, afirmava que a finalidade dessa educação não era somente adaptar o indivíduo ao estado social “mas dar-lhe uma capacidade de adaptação a quaisquer situações novas que venha a criar uma civilização em movimento e em mudança” (Azevedo, 1958 a, p.19). Assim, para Azevedo, adaptação dos indivíduos à sociedade industrial não seria adaptação “mecânica e automática”, mas a preparação para a sociedade orgânica, a adaptação no “movimento” daquele momento de “evolução e de progresso social” do qual ele fazia parte e ao qual apresentou-se como capacitado, teoricamente, para traçar “os novos fins e os novos meios da educação”.

Analisando sociologicamente os movimentos sociais da década de 20, Azevedo entendeu que era fundamental educar as massas, evitando não só o despreparo para as novas funções sociais como para o controle das suas reivindicações no processo democrático. Para ele, os indivíduos, sem entenderem os limites da democracia, lutavam por direitos dentro do Estado, fazendo com que a sociedade corresse o risco de um maior rebaixamento político e cultural. Com o objetivo de formar “novas vigas mestras” para a sociedade, defendeu a necessária transformação do ensino secundário. Este ensino deveria expandir seu acesso aos

indivíduos mais capazes, não importando a origem social, e ministrar “um preparo de humanidades completo”, com o intuito de elevar a cultura de um grupo social, preparando uma “reserva de intelectuais” apontada como fundamental para a “evolução social” brasileira.⁷⁵ Neste sentido, em 1925, em artigo no jornal *O Estado de S. Paulo*, escreveu:

Já demonstramos mais de uma vez, e hoje não haverá ninguém que não esteja disso convencido, que a instrução secundária feita com bases sólidas e sério propósito de ministrar um preparo de humanidades completo, de jovens gerações, é o programa principal de todos quantos almejam para o país um futuro condigno de seus destinos e de sua importância histórica (...) Quando um materialismo onímodo satura quase todas as manifestações da atividade humana, mais se faz necessário preparar, num país ainda em formação como o nosso, uma reserva de intelectuais, de idealistas, digamo-lo sem medo de falsas interpretações do termo, que garantam o futuro do país contra a hipótese sempre possível de um rebaixamento geral do caráter nacional, desamparado das vigas mestras que o sustentam e lhe dêem o prumo em que deva sempre permanecer (Azevedo, apud Limongi, 1989, p.148-149).⁷⁶

A formação dessas “vigas mestras” da sociedade dependia da preparação de professores com a responsabilidade de colocar a sociedade no “prumo” certo. Logo, a formação da nova elite só seria possível quando precedida pela formação do professor, baseada no conhecimento científico, com a adesão de novos métodos sob

⁷⁵ Nas obras de Azevedo, o Humanismo é freqüentemente citado e sempre ligado à formação de elites, portanto não destinado à “massa” da população. Aparece como uma assimilação crítica do passado, de valores humanos, de estudos ligados à história e de aceitação da ciência como o fundamento de todos os estudos. Na verdade, a sua proposta é sempre o estudo da humanidade e da ciência em conjunto, o que ele chamou de *humanidades*. Na opinião de Limongi, a discussão relacionada às humanidades e elevação cultural no Secundário, realizada pelos “educadores profissionais”, entre eles Azevedo, em nada lembrava a extensão da cidadania. Na sua opinião, os “educadores” se mantinham presos, tanto no discurso como na prática, à aprimoração do sistema educacional, voltado para a formação do professor, no qual a questão central é a qualificação destes em curso superior, com intuito de, a partir daí, formar as novas “classes desinteressadas”. Assim, segundo o autor, a grande questão não se resume à constituição do Secundário baseado no humanismo ou na oposição idealismo-materialismo, mas numa disposição dos “educadores” em controlar a formação dos profissionais para este setor educacional (Limongi, 1989, p.148 e 149).

⁷⁶ Este artigo foi escrito em defesa da criação do Liceu Franco-Brasileiro, publicado em 18-2-1925 no jornal *O Estado de S. Paulo*. O referido liceu, criado em 1925 em São Paulo, foi a concretização da proposta de George Dumas, apoiado pelo governo francês, quando de sua vinda ao Brasil em 1917/1918. Na opinião de Dumas, os liceus franceses deveriam ser organizados como os liceus de Paris e, nas suas palavras “associar o Brasil a nós não é absolutamente tentar a conquista intelectual deste país... é simplesmente aconselhá-lo...” e completa afirmando que os interesses franceses e brasileiros são os mesmos, o Brasil “é latino como nós...” (Dumas, apud., Massi, 1989, p.415). O Liceu Francês no Rio de Janeiro data de 1916.

a luz da Ciência da Educação e das Ciências Sociais, propiciando a interpretação do real aos que ocupariam os centros diretores do país (Azevedo, 1931, p.107-110).

Azevedo entendia, entretanto, que qualquer reforma no ensino deveria ser iniciada pela “direção de ensino”, cargo de extrema importância que não poderia ser ocupado por um “simples administrador”. Para ele, o diretor de ensino deveria ser um “educador no mais alto sentido da expressão (...) semeador de ideal e de energia, estimulador do trabalho e da produção”, fazendo surgir entre os professores o “espírito crítico e vigilante, uma elite laboriosa e fecunda de educadores” (Azevedo, 1960, p.113).

A visão sociológica reformadora de Azevedo esteve direcionada para a formação do professor como necessidade vital para a reorganização da sociedade. A discussão sobre essa formação apresentou-se, inclusive, como uma disputa política, já que, como vimos, a criação de universidade para a formação do professor dependeria da atuação de “novos técnicos” no poder, uma discussão bem de acordo com o espírito da época. O debate sobre a preparação do professor encaminhava para a criação da universidade, voltada para a formação de “elites condutoras”, principalmente após o Inquérito de 1926.

As idéias sobre a formação de uma nova elite intelectual foram reforçadas no Brasil sob a orientação de intelectuais franceses, entre os quais Georges Dumas,⁷⁷ principalmente no que se refere à criação das universidades. Evangelista relata que Paul Fauconnet, ao visitar o Brasil em 1927, demonstrou surpresa pela ausência de um centro intelectual onde se pudesse discutir e resolver questões da educação, entendendo que essa discussão era uma tarefa cívica, de responsabilidade

⁷⁷ O francês George Dumas foi importante impulsionador da criação de universidades no Brasil, nos anos 1919-1920, proferindo palestras sobre a universidade francesa e sugeriu, na ocasião, a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. As reuniões foram realizadas na Escola Normal da Praça e as conversas “menos formais sobre cultura” ocorreram na redação do Estado de São Paulo. Dessas conversas participaram os renovadores entre eles Dória, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (Limongi, 1989, p.145). Dumas construiu sua carreira entre a Medicina e as Letras, sendo filósofo, médico e psicólogo. De 1894 a 1902, foi professor de Filosofia no Collège Chaptal, na França. Estudou Comte e Saint-Simon e foi, principalmente, um “durkheimiano”, tendo realizado a aproximação do “Grupo do Estado” com as idéias de Durkheim. Os contatos de Dumas com o Brasil tiveram início em 1907-1908, quando foi convidado a dar palestras no Rio e em São Paulo na “Sociedade de Psicologia”. Retornou ao Brasil em 1917/1918, enviado pelo governo francês como médico do exército, oportunidade em que detalhou o plano de criação de liceus franceses no Brasil (Massi, 1989, p.414, 415, 431).

não só da Sociedade de Educação, onde a palestra fora proferida, mas também das Faculdades de Ciências e Letras, ainda inexistentes (Evangelista, 1997, p.58).⁷⁸

Evangelista assinala ainda que os intelectuais que participaram do debate promovido por Azevedo, em 1926, tinham em comum a docência, sendo homens renomados no meio acadêmico e político. A grande preocupação de Azevedo e de seus colegas renovadores estava ligada à formação de “elites dirigentes” e seus convidados, mediante seus aprofundamentos teóricos e suas interpretações da realidade brasileira, tinham mais do que opiniões a dar sobre a temática da formação do professor em nível superior. Neste contexto, trataram da questão de “modo global”, “articulada aos acontecimentos educacionais do momento e referida ao sistema de ensino, destacando em um extremo a universidade e em outro a escola primária”, sendo que o ponto de ligação do debate foi representado pela formação do professor (Evangelista, 1997, p.49-50). Porém, a autora observa que “nem todas as posições somaram preparo técnico e pedagógico com produção do conhecimento, reduzindo a qualificação do professor ao primeiro”. Nos depoimentos, pode-se perceber um encaminhamento para a separação de instituições, ou seja, preparar o professor em nível superior e lutar pela universidade como centro de produção do conhecimento científico e de pesquisa (ibid., p.56).⁷⁹

Isso demonstrava que a grande preocupação dos renovadores não esteve centrada nos problemas que resultavam do ensino dual e da grande exclusão dos indivíduos da escola, como Azevedo faz crer em sua obra *A Cultura Brasileira*.

⁷⁸ A Sociedade de Educação foi fundada em 1922 e contava com a participação bastante expressiva dos renovadores: Sampaio Dória era o secretário geral da entidade; Renato Jardim, o vice-presidente; Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Breno Ferraz e Leo Vaz cuidavam da edição da Revista da Sociedade, publicada pela editora de Monteiro Lobato (Moraes, 1994a, p.93).

⁷⁹ Evangelista lembra que, na terceira parte do Inquérito de 1926, a fundação da universidade derivava da necessidade de qualificar o mestre, o que poderia ser resolvido mediante a organização de “institutos universitários”. A autora escreve que Azevedo indicava a preparação do professor marcando-a com uma faceta técnica, mas articulada com a pesquisa, sendo que esta deveria definir tanto os conteúdos quanto o local da formação, podendo ser este um instituto. Frisa porém, que não havia, no Inquérito, uma definição da instituição a que Azevedo se referia (Evangelista, 1997, p.60). Em sua tese, encontramos que um dos depoentes no Inquérito, Lourenço Filho, desconsiderou a formação do professor em nível superior, sugerindo que esta formação fosse realizada a partir de uma reforma das escolas normais, instituindo um curso de aperfeiçoamento de dois anos, com um recorte técnico, no próprio ensino secundário. Em 1931, Lourenço Filho, ao reformar a Escola Normal de São Paulo, criou um curso de aperfeiçoamento a nível pós-médio, preparando o professor secundarista (ibid., p.56).

Pelo contrário, acentuavam esta distância, uma vez que o interesse ou a condução do debate renovador era a formação de elites dirigentes e, como Azevedo enfatizava, “a marcha resoluta para uma política de educação” realizada por esse grupo.

Os debates encaminharam para a formulação de objetivos e criação de uma Faculdade de Educação, da qual dependeria a reforma secundária, e também para a criação de uma universidade. Em alguns depoimentos, como o de Lourenço Filho, a Escola Normal Superior voltada para a formação do professor secundarista, aparece como um complemento do ensino normal, com mais dois anos de estudo em nível superior.

Essas idéias começaram a tomar forma, pelo menos para Azevedo, quando foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal,⁸⁰ onde, ao reorganizar a educação popular, deixou claro que o requisito para a elevação cultural das massas passava pela reorganização das Escola Normais e pela preparação do professor em um curso mais aprimorado. Ao pensar a reforma da Escola Normal, voltada para “a massa”, Azevedo já apontava para a criação de um “Instituto de Formação Profissional”, mais elitizante, cuja organização foi apresentada não só como meio definidor das finalidades pedagógicas e de um educação renovada, mas, com o objetivo de ser o centro de estudos em que se elaboraria a cultura geral e profissional do professor, bem como a preparação técnica daqueles que se empenhariam no campo educativo sob a inspiração de

⁸⁰ Azevedo foi Diretor Geral da Instrução Pública, no Distrito Federal, Rio de Janeiro de 1927 a 1930, a convite do prefeito Antônio Prado Júnior. Em relação a essa função, Azevedo escreve o seguinte: “Não veio procurar o Governo da República, ou mais precisamente o Presidente Washington Luís, por lhe parecer ser eu um ‘homem novo’, capaz de restaurar a educação no Distrito Federal sobre novas bases e segundo novas diretrizes. Creio ter sido mais uma questão de confiança pessoal” (Azevedo, 1970, p.75). Azevedo substituiu e foi indicado por Renato Jardim, amigo do Presidente e de Azevedo (um dos participantes do Inquérito), que preferiu não aceitar a Diretoria da Instrução para ficar como diretor nomeado da Casa da Moeda. Apesar de afirmar sempre a sua aversão à política, Azevedo é todo elogios quando se refere ao Presidente Washington Luís (1926-1930) em seu livro *História de Minha Vida*, do qual retiramos a citação acima. Com a “Revolução de 30”, e a deposição de Washington Luís, Azevedo perderia seu cargo. O novo governo confiou o posto de Diretor Geral de Instrução Pública a Raul de Faria, que interrompeu as reformas de Azevedo. Em 1931, Anísio Teixeira criou uma nova universidade, completando o complexo educacional do Distrito Federal.

novos ideais, um verdadeiro “núcleo de todas as reformas escolares” – inclusive da Escola Normal (Azevedo, 1931, p.87). Logo, a “elevação cultural” das “massas” dependeria da implantação desses centros de “alta cultura”.

Nos Institutos de Formação Profissional se conciliariam, em princípio, “a cultura utilitária e os estudos desinteressados, o espírito científico e o espírito literário e as necessidades de cultura geral e do preparo especializado” (Azevedo, 1931, p.88). Ao se aprofundar no discurso que projetou a reforma da Escola Normal, Azevedo idealizava a futura “especialização” do professor não restrita a um caráter profissional e utilitário, mas, uma preparação intermediada pelas idéias gerais ou pela cultura geral através da qual os professores se elevariam, mediante a pesquisa, acima de suas tarefas cotidianas, dominando o ensino e, conseqüentemente, organizando a sociedade. Esses centros de estudos não se constituíam ainda em Faculdades, onde, na opinião de Azevedo, elaborar-se-ia a ciência ou seja, a educação da elites. No entanto, “podem e devem, dentro do seu caráter profissional, transmitir o conhecimento e a prática dos métodos científicos” (Azevedo, 1931, p.92).

Sem ser uma Faculdade, mas sem deixar de possuir um caráter científico, a futura Escola de Professores delineada por Azevedo na Reforma do Distrito Federal, teria duração ampliada para cinco anos, sendo posterior a um curso complementar de dois anos. Durante três anos os futuros professores receberiam uma cultura geral e propedêutica e nos outros dois, receberiam a especialização, com a ministração das “matérias profissionais”, como Psicologia Experimental, Didática, Pedagogia, História da Educação, Sociologia e Higiene e Puericultura. Com caráter prático e experimental, seriam criados laboratórios e “escolas de aplicação”, visando à demonstração, à experimentação e à prática do ensino em todos os graus (Azevedo, 1931, p.88 e 89). A Sociologia, como disciplina inserida nesse plano de ensino profissional, serviria para propiciar ao mestre as diretrizes da sua função social. Segundo Azevedo, através de pesquisa nessa área, o aluno poderia confrontar o sistema pedagógico com as novas necessidade sociais,

compreendendo melhor não só lugar da escola no meio social como também reconhecendo os “reformadores e os deformadores” do ensino e da sociedade.

Neste sentido, o novo professor era apresentado como “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 suas tendências pessoais, e tirando partido de seus próprios defeitos para a expressão original de seu pensamento” (Azevedo, 1931, p.52). Antes de tudo, o professor foi apresentado como o formador da nova moral social, principalmente aquele que deveria lidar com as “massas”.⁸¹

Unindo as “funções sacerdotais” de mestre e educador, e consciente de sua função voltada para o interesse coletivo, o professor idealizado por Azevedo deveria contribuir constantemente para a elevação moral e cívica do aluno, pois na nova educação não haveria matéria, atividade escolar, solenidade que não desse ensejo a uma lição de moral ou de civismo. Nessa escola voltada para a construção democrática da sociedade, segundo Azevedo, os educadores, “unidos pelo ideal comum e empenhados por um profundo sentimento cívico”, preparariam o cidadão consciente dos seus deveres, formando-lhe o caráter e o espírito de brasilidade, fazendo-o amar a sua terra e revelando, como prova maior desse amor, o espírito de sacrifício, a disciplina e o hábito do trabalho, resumindo “o cumprimento do dever” (Azevedo, 1931, p.53). Esse professor, enfim, seria o educador das “massas”,

⁸¹ Durkheim escreveu, em *Educação e Sociologia*, que “a autoridade moral é a qualidade essencial do educador (...) A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque, ser livre, não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever. Ora, é justamente com o objetivo de dotar a criança desse domínio de si mesma que a autoridade do mestre deve ser empregada. A autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão. A criança deve habituar-se a vê-la na palavra do educador, reconhecendo-lhe a força moral; só assim saberá, mais tarde, encontrá-la nos ditames da própria consciência, a quem, então, de vez se entregará” (Durkheim, 1955, p.43 e 44). A responsabilidade do mestre e o reconhecimento da sua importância na formação de uma nova moral e no cumprimento dos deveres, foi tanto quanto em Comte, enfatizada por Durkheim e reconhecida por Azevedo, para a constituição da sociedade capitalista. Segundo Bellamy, a crença na “reforma moral” fez com que Durkheim, nos anos de 1904 a 1913, realizasse conferências sobre as “funções do professor para a elite do sistema educacional francês na *École Normale Supérieure*. Era o momento auge de sua carreira, pois Durkheim havia-se tornado o apóstolo da religião cívica da França republicana, cujos ‘sacerdotes’ seculares eram os professores” (Bellamy, 1994, p.174).

preparado numa Escola Normal reformada. Não se tratava, aqui, da formação das elites dirigentes, lembremo-nos...

Percebe-se que as observações de Azevedo partem sempre de uma sociedade idealizada e de uma educação e formação do professor também consideradas por ele como ideais. A sua realidade - a sociedade industrial e a educação para esta sociedade - é generalizadora e colocada como uma verdade que deveria ser legitimada dentro de um processo de evolução existente. O seu projeto de educação esteve centrado na grande cidade, e nessa “realidade” apreendida, elaborou “cientificamente” as metas ideais da educação: uma educação para as massas e outra para as elites dirigentes.

Esse “ideal científico”, não só da Sociologia, como das outras Ciências Sociais, efetivar-se-ia, em princípio, com a criação do Instituto de Educação de São Paulo, voltado para a formação do professor em nível superior, ocorrida quando Fernando de Azevedo assumiu a Direção do Ensino, em 1933. Este Instituto derivou do “amadurecimento” desenvolvido por Azevedo em relação à educação, que foi decorrente do Inquérito e da Reforma no Distrito Federal, participações estas que acentuaram a sua preocupação com a formação profissional do professor em nível superior.⁸² Com a “efervescência do novo” causado pela Revolução de 1930, não só o Instituto mas a universidade sondada e sonhada pelos renovadores se tornaria realidade.

⁸² A tese de doutorado de Evangelista, intitulada *A Formação do Professor em Nível Universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934 – 1938)*, é uma importante fonte sobre o discurso da educação nesse período, bem como o que o antecede, ou seja, a década de 20, que prepara a efetivação da formação do professor em nível superior. Nela encontramos os depoimentos que compõem o Inquérito de 1926, com os discursos e análise daqueles que, já naquele período, preocupavam-se com a formação do professor. Ao mesmo tempo, mostra como esse discurso se processou dentro de um ambiente de disputa política pelo comando da educação que, quem sabe, “poderia render outros frutos além dos pedagógicos” para os que por ele lutavam (Evangelista, 1997, p.67).

2.3.4 A Renovação das Elites: Uma Necessidade para a Legitimação da Sociedade Industrial

O discurso que defendera a formação do professor, apontava para a criação de uma universidade em São Paulo. Na universidade, seria completada a formação do professor e de uma nova elite condutora, voltada para a pesquisa e orientação técnica das políticas educacionais e de outras funções modernizantes que o Estado deveria exercer, na opinião dos renovadores. Para tanto, a universidade foi delineada como “centro de estudos desinteressados”,⁸³ formando esses novos profissionais para a organização da sociedade.

Azevedo enfatizava que as sociedades são sempre organizadas por elites ou minoria. Afirmava que a essência do regime democrático estava menos no alargamento dessas elites e mais na sua seleção, pois o alargamento das elites faria com que fossem “perdendo o seu caráter específico”, confundindo-se “com a massa quando se deixa passar para elas o que um crivo mais rigoroso, pela seleção de valores, teria retido” (Azevedo, 1958a, p.90). A elite no entanto, deveria ser incessantemente renovada, sendo que esta renovação seria a única forma de impedir que as classes se transformassem em classes parasitárias (Azevedo, 1958 a, p.90).

Acusava os partidos políticos ou, no caso brasileiro, “o partido político”, de organizarem-se em torno de interesses particulares e não de idéias ou “programa de valores” voltados para o interesse da comunidade. Em sua opinião, para se evitar o conflito entre o Estado e os interesses da “comunidade”, aquele deveria ser, antes de

⁸³ Os estudos “desinteressados” foram definidos como um ensino superior não voltado para a formação em uma determinada profissão (engenheiro, médico, advogado, etc.) mas de uma carreira científica, na qual os estudantes se dedicariam exclusivamente a elaborar, produzir e transmitir a cultura. Significaria também uma preparação a estudos ulteriores, se tais estudos fossem transmitidos no secundário. Segundo Azevedo, os estudos desinteressados serviam para a “pesquisa e o culto da verdade em si, o espírito crítico e experimental, o gosto da descoberta, a aventura da criação; é a erudição dos estudos fortes, a limpidez e a exatidão do pensamento, a ciência da antiguidade apanhada em toda a sua graça; é o espírito geométrico, e o espírito de finura, a curiosidade filosófica, a repulsa a todos os dogmatismos e a dúvida metódica; é o sentido do que há de mistério no real e de que a ciência coabita com o inexplicado e o inexplicável, e, portanto, além da paixão pela ciência, é a reverência pelo incognoscível, a inquietação do mistério que envolve a vida e o destino” (Azevedo, apud. Penna, 1987, p.73).

tudo, um “órgão ouvidor” das “classes condutoras”, primeiro sofrendo ações, para depois imprimi-las.⁸⁴ O papel do Estado seria o de chamar para si novas classes condutoras, fortalecendo e ampliando a sua ação, que deveria ser voltada para a organização e desenvolvimento da sociedade industrial, entendida como ideal.

Pensando desta forma, Azevedo reduziu a complexidade dos problemas resultantes das relações sociais vigentes na Primeira República. Para ele, a administração burocrática e retrógrada de “políticos profissionais”, impossibilitados culturalmente de organizar um ensino “harmônico e integral”, teria encaminhando a educação escolar através de uma legislação incapaz de acompanhar “os intuitos sociais e educativos com plasticidade de adaptação às correntes renovadoras do pensamento moderno” (Azevedo, 1960, p.32). Por isso a educação não tivera uma “evolução orgânica”, encaminhada que fora sem nenhum cuidado técnico, mas através de “enxertos, retoques e achegas, variáveis segundo a fantasia e os caprichos individuais e tendências às mais das vezes criadas não por convicção de uma elite orientadora, mas por circunstâncias políticas na composição precária do ensino” (Azevedo, 1960, p.32).

Em sua análise sociológica, concluía que o governo, ao reorganizar a República, não percebera que o futuro da nação dependia de um “aparelhamento de ensino e educação” organizado cientificamente, sendo que essa organização poderia ser encontrada nas “iniciativas particulares esclarecidas”, capazes de contribuir para a renovação educacional e, de modo geral, para a formação da nação brasileira (Azevedo, 1960, p.34). A modernização das novas funções do Estado, dependiam, para se reorganizarem, da participação de “técnicos de responsabilidades definidas” provenientes de uma nova “elite orientadora”, afastando-se os políticos profissionais do poder e inserindo-se, nas decisões educacionais, o conhecimento

⁸⁴ Para Durkheim, essa seria a grande diferença entre o “socialismo enquanto teoria econômica” e o socialismo que ele idealizara. Para ele, os socialistas pregavam as ações do Estado sobre as funções da sociedade – em seu entender, isso representava a “anarquia”. O “verdadeiro socialismo” seria aquele em que o Estado sofreria primeiro as ações de grupos econômicos ou outros grupos, para depois imprimi-las, modificando conseqüentemente o seu funcionamento (Durkheim, 1993, p.53 e 54). Na verdade, uma minoria contribuiria para impor tais ações modificando o funcionamento do Estado em favor de seus interesses, o que entendemos como um reforço do liberalismo e não socialismo. Para ele, isso poria fim ao individualismo desenvolvido pelo pensamento liberal.

científico. Este foi sempre destacado por Azevedo como único caminho para a “evolução orgânica” da sociedade e deveria traçar o caminho para finalidades determinadas _ “para onde vamos”- criando para isso “um tipo de cultura original” (Azevedo, 1960, p.32).

Pensando assim, Azevedo subordinou a reforma do sistema de ensino e a constituição de uma nova moral social à criação da universidade. Afirmava:

Não haverá quem não sinta a falta, no Brasil, de uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano. Mas, se todos sentem e proclamam a ausência dessa cultura, nem todos reconhecem, na criação das Universidades, o único meio de sairmos da situação de inferioridade em que o descaso nos colocou (...) A preparação das elites intelectuais precedeu sempre, em toda parte, à instrução das massas (Azevedo, 1960, p.267, 268).

Não se tratava, porém, de uma formação em qualquer universidade que pudesse ser comparada aos cursos superiores que já existentes na época. A universidade que ele e alguns de seus companheiros do Inquérito propunham era entendida como centros de “ação e orientação, não apenas científicos, mas sociais e políticos”, verdadeiras “forças vivas do país e centros germinadores e orientadores de correntes de opinião”, dos quais dependeria “visceralmente a formação da cultura nacional” (Azevedo, 1960, p.191). Esse centro de “ação” seria composto por “um núcleo de homens de fé e de cultura, francamente abertos aos grandes ideais da educação”, homens realmente renovadores, repletos de um “entusiasmo fecundo que impele à produção intelectual”. A tarefa desses “homens de fé e de cultura” seria a de fazer desaparecer a pedagogia “retrógrada encastelada na rotina e amparada de preconceitos” (Azevedo, 1960, p.112). Essa tarefa delineou-se como projeto político ou, como Azevedo observou, com a intenção de “purificar as atmosferas políticas”. Nas suas palavras:

As verdadeiras democracias, se não quiserem permanecer no regime do empirismo, no manejo dos negócios públicos, precisam, para constituírem suas classes condutoras e para as orientarem, a atividade prática e a sábia assistência de homens eminentes, habituados a encarar de alto, de um ponto de vista idealista e científico, as grandes questões técnicas, cada vez mais complexas, que os governos são chamados constantemente a enfrentar e a resolver. É destes focos de cultura e de altos estudos que se irradiam, em todas as direções, as poderosas correntes de idéias, com que se carregam e purificam as atmosferas políticas, para despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação. Aliás, não há nação que se preze que não se esforce, por todas as formas, por se colocar em condições de poder contribuir, pelo seu aparelho de cultura, para o progresso incessante do saber humano (Azevedo, 1960, p.191).⁸⁵

Na verdade, a universidade idealizada por Azevedo e a formação da nova classe condutora estavam inseridas na análise da crescente divisão do trabalho entendida como fonte de solidariedade. Segundo Durkheim, a ciência social e moral, a verdadeira “ciência do conhecimento humano”, deveria constituir-se em um sistema particular de investigação e ser introduzida no rol das ciências positivas, e não sintetizá-las. Essa nova ciência deveria unir o jurista, o psicólogo, o antropólogo, o economista, o lingüista, o historiador, pois as suas realidades eram semelhantes, faltando formar um conjunto ou organizarem-se não nos gabinetes, mas nas universidades. Cada sábio, aprofundando seus conhecimentos em um ramo da Sociologia, teria condições de encaminhar ao Estado a nova “fórmula” da

⁸⁵ Em Durkheim, a idéia de democracia articulava-se com a superioridade moral que, ao ser desenvolvida, permitiria ao cidadão maior consciência na aceitação dos deveres e respeito para com as leis do país. O Estado se legitimaria não porque fizemos as leis ou porque ela foi decidida por votos. A lei, segundo Durkheim, deveria ser respeitada por ser uma “boa lei, adequada à natureza dos fatos, porque é tudo o que devia ser e porque confiamos nela”. Assim, a democracia não seria autogoverno, mas uma autonomia que envolveria, principalmente, autocontrole. Nas palavras de Durkheim: “A autonomia que um indivíduo pode desfrutar não consiste em ele se rebelar contra a natureza; tal revolta é absurda e estéril, se dirigida contra as forças do mundo material ou aquelas do mundo social. Para o homem, ser autônomo significa compreender as necessidades em benefício das quais ele tem de se curvar e aceitá-las em pleno conhecimento de causa. Não podemos transformar as leis em outras leis, mas podemos nos libertar delas pensando sobre elas, ou seja, tornando-as nossas, por intermédio do pensamento”. A base moral da sociedade não podia ser decidida pelos cidadãos. Ela deveria ser conhecida, pensada e aceita, uma vez que já existiria como fato “objetivo”, incorporada às relações sociais. Também o Estado não deveria traduzir os anseios da coletividade, correndo o risco de causar a anarquia, uma vez que expressaria o pensamento “irrefletido da multidão”. O papel do Estado seria o de “sobrepôr a este pensamento irrefletido um pensamento mais ponderado, que por sua vez, não pode ser senão diferente” (Durkheim, apud. Bellamy, 1994, p.162, 167 e 171).

consciência coletiva, ou nova moral necessária para a unidade da sociedade, que se encontrava dispersa pela progressiva divisão do trabalho. Era preciso primeiro constituir a ciência social dentro da diversidade imposta pela divisão do trabalho e concretizar a aproximação desse “novo” sábio com o Estado, sendo que ao Estado caberia traduzir para uma linguagem comum as leis e consagrá-las. Em seu entender, “o cérebro (Estado) não cria a unidade do organismo, mas lhe dá expressão e a coroa”(Durkheim, 1995, p.424 e 432).

Como vimos, Azevedo entendia que o Estado não acompanhara o desenvolvimento dos interesses relacionados à educação, não se “organizando para as novas funções” que deveria exercer.⁸⁶ Por isso, justificava um novo poder de opinião ou de um “novo público” organizando e “restaurando o Estado” sobre “a base dos interesses de comunhão e a expandir-se nas linhas de seu destino” (Azevedo, 1958a, p.90 e 91).

O novo público a que Azevedo se referia correspondia na verdade à introdução de novas elites condutoras na reorganização do “destino” do Estado. O papel dessa nova elite seria o de garantir que a política, com tendências de fragmentar-se cada vez mais em uma “multidão de maneiras de pensar particulares”, fosse dirigida por ela dirigida, pois teria a capacidade de reorganizar e

⁸⁶ Para Durkheim, o Estado representava o órgão da disciplina moral impessoal, não como representante dos interesses da classe dominante. A reforma moral, ou transformação interna do cidadão, deveria preceder qualquer reforma política, e o Estado deveria ser guiado pelos sábios (neste caso, os educadores da ciência humana) nessa reforma, quando eles definissem a nova moral. Assim, a funcionalidade da sociedade industrial deveria ser organizada para que o Estado fosse reorganizado. Ele afirma: “Mudanças profundas se produziram, e em muito pouco tempo, na estrutura de nossa sociedade; libertaram-nos do tipo segmentário com uma rapidez e na proporção que não existe outro exemplo na história. Por conseguinte, a moral que corresponde a esse tipo social retrocedeu, mas sem que outra se desenvolvesse bastante rápido para ocupar o terreno que a primeira deixara vazio em nossas consciências. Nossa fé se quebrou; a tradição perdeu seu império; o juízo individual se emancipou do juízo coletivo. Mas, por outra parte, as funções que se dissociaram no transcurso da tormenta não tiveram tempo de ajustar-se umas às outras; a nova vida que se desenvolveu como de golpe não pôde organizar-se por completo, e, sobretudo, não se organizou na forma que satisfaça à necessidade de justiça, que desperte o mais ardente em nossos corações. Sendo assim, o remédio ao mal não é buscar que ressuscitem tradições e práticas que, não respondendo às condições presentes do estado social, não poderiam viver mais que uma vida artificial e aparente (...) Em uma palavra, nosso dever atualmente é fazermos uma moral. Semelhante obra não deverá improvisar-se no silêncio dos gabinetes; só por si mesma pode elevar-se, pouco a pouco, sob a pressão de causas internas que a fazem necessária. Mas para o que a reflexão pode e deve servir é assinalar o fim que precisa alcançar. Tal é o que nós temos tentado fazer” (Durkheim, 1995, p.479 e 480).

coordenar seus interesses não sob o “ponto de vista estreito de suas finalidades particulares mas sob o ponto de vista de uma vida variada, mais livre e mais ampla”. Os interesses dessas elites estariam voltados para os interesses comuns do “aparelho social” - como a política educacional, que era seu campo de “ação” -, fazendo desaparecer todo o conflito entre as classes. Através dela, o Estado tornar-se-ia uma força reguladora, “harmonizando” todas as forças sociais e constituindo a “verdadeira” sociedade democrática. (Azevedo, 1958a, p.83).

Ao mesmo tempo que a circulação de elites⁸⁷ era demonstrada como necessidade, a universidade se apresentava como o local de sua preparação, desde que transformada em uma “instituição verdadeiramente ‘civilizadora’”, destinada a “educar e a cultivar a razão”, onde os dados da “ciência e da vida” encaminhariam para a convivência harmônica, “elevando e disciplinando o indivíduo politicamente”. Contudo, a universidade “idealizada” dependia, antes de tudo, da reforma no ensino, o que seria possível com a mudança das elites no poder, pois essas deveriam, segundo Azevedo, ser possuidoras de “uma consciência lúcida das necessidades do meio social em que vivem, sabendo corresponder a essa necessidade” (Azevedo, 1964, p.199).

Colocando-se como conhecedor da “realidade e das realidades” da sociedade, Azevedo apontou os propósitos científicos de um reformador do ensino: acalmar os espíritos que não entendiam a nova organização econômica; “resolver” os problemas das classes superiores e coordenar as reivindicações “obscuras e violentas” das classes populares. O seu projeto de adaptação de homens e mulheres à sociedade industrial foi apresentado da seguinte forma:

⁸⁷ Embora a análise da sociedade em Azevedo estivesse ancorada no pensamento de Durkheim, tanto no projeto da escola única como no modo de perceber o novo e de buscar meios para a adaptação mediante a educação, foi em Pareto, segundo o próprio Azevedo, que ele encontrou a orientação para a necessária “circulação de elites”. Com base nesse autor, ele concebia a circulação das elites como um “movimento contínuo, ascendente e descendente a um tempo, no interior do grupo social, dos indivíduos bem dotados que tendem a elevar-se e dos inaptos que descem sob a pressão das necessidades sociais”. (Azevedo, 1958 a, p.120 e 121).

A civilização industrial, com todas as suas conseqüências, a multiplicação e o crescimento das aglomerações urbanas, os conflitos e as colisões das classes sociais e as técnicas modernas de transporte e comunicações, (...) alteraram e alargaram singularmente o papel atribuído à luta contra a ignorância e à formação dos quadros culturais e técnicos que exigem as sociedades modernas para a sua continuidade e desenvolvimento. É preciso adaptar o país a uma organização econômica, cada vez mais complexa e delicada, acalmar os espíritos aos quais desconcertam ou irritam formas novas de vida e de atividade e resolver os problemas que suscitam os interesses das classes superiores e as reivindicações populares, às vezes obscuras e violentas. Nessa obra urgente e difícil, que é todo um programa de reconstrução social e política, é de uma importância primordial o papel que cabe à educação (...) se todas as classes, superiores, médias e inferiores, constituem com seus órgãos diversificados, um todo coerente e orgânico que é o povo e a nação, as grandes reformas suscetíveis de durar serão somente aquelas em que os problemas de educação e cultura tiverem sido resolvidos não com um “espírito de classe”, mas com um espírito coletivo, não no sentido unilateral de grupos ou camadas sociais, mas na direção que indicarem o sentimento de interesse público e a consciência de que todos os problemas sociais, o da educação é exatamente o que, interessando a cada indivíduo e a cada classe em particular, interessa sobretudo, e de maneira vital, à comunidade inteira: a toda a nação (Azevedo, 1964, p.199 e 200 – grifo no original).

Como vimos, Azevedo descartava a possibilidade de qualquer conflito de classes. Para ele, o conflito estaria na disputa entre a “velha elite” e a “nova elite”. A elite que tentava se manter no poder era incapaz, em sua opinião, de elaborar os ideais nacionais, pois não reconhecia a nova situação que envolvia a sociedade. Por outro lado, a “nova elite” era definida como aquela composta por “políticos de vocação”, capazes de entender a finalidade da educação voltada para os interesses da sociedade e possuidora dos verdadeiros ideais da nação, apta a construir o Estado no sentido mais alto de organização. Neste sentido, Azevedo reconhecia que a luta pela educação era uma luta política. Mas diferenciava e elevava “a sua política” como a melhor, a mais correta, aquela que partia do “alto”, dos “homens eminentes”, dos cientistas sociais, a política ideal para a sociedade nova – a sociedade do trabalho. Para ele, a “política de vocação” era a tarefa dos reformadores entre os quais, logicamente se auto- incluía (Azevedo, 1958a, p.146).

Lembrava que a política de educação nacional deveria respeitar um “tipo de civilização” que atingisse os valores universais da humanidade, mas, antes de tudo, era preciso que se desenvolvesse em nível nacional, inspirando e sendo inspirada na

constituição orgânica de cada nação e de cada Estado. Assim, ao mesmo tempo em que encaminhava para o universal, particularizava-se, ligada à situação de uma certa sociedade, no caso a brasileira, e às “aspirações de um grupo determinado” e organizado (Azevedo, 1958 a, p.144). Como indicamos, não estava em discussão a orientação geral da civilização – a sociedade capitalista – mas o projeto de “formação de uma nação” voltada para os interesses do modo de produção capitalista.

Para tanto, Azevedo afirmava que a reorganização do Estado e uma nova política educacional só poderiam partir de um “público novo, pela força das conseqüências benéficas, verificadas e reconhecidas, de idéias novas produzidas por particulares” (Azevedo, 1958a, p.82). Esses “particulares” ao entenderem o “real de modo científico”, apresentariam as suas tendências e ideais para serem legitimados pelo Estado. O fim da universidade seria o de formar esse “novo público”. Antes porém, os fins da educação universitária e da sua aplicação seriam definidos pela elite intelectual da época, nela incluído Azevedo, que nunca escondera o seu interesse em participar da construção da “nova” sociedade brasileira que passava pelas propostas de reformas na educação, no Estado e, conseqüentemente da sociedade.

Trata-se agora, de apresentar as propostas de Azevedo como reformador do ensino. Para tanto, é necessário antes conhecer o que foi por ele sintetizado, a partir do Inquérito de 1926, como “problemas da educação”, a partir do que apontou as reformas educacionais consideradas “adequadas” à realidade brasileira - “realidade” que acaba por ser também uma construção de Azevedo. Veremos que essas propostas abrangeriam desde a educação das “massas” até o ensino universitário, e eram voltadas para a elevação e formação de uma nova cultura nacional “renovadora” e “reformadora”, contrária àquela administrada pela política oligárquica, que ele definia como ultrapassada e vinculada à tradição.

2.4 Um Inquérito para a Apreensão dos Problemas Educacionais Brasileiros

Em 1926, Azevedo coordenou uma pesquisa relacionada à instrução pública no Estado de São Paulo, promovida por Júlio de Mesquita Filho, diretor do *jornal O Estado de S. Paulo*.⁸⁸ Tal Inquérito envolveu questões relacionadas ao Ensino Primário e Normal, Ensino Técnico e Profissional e Ensino Secundário e Superior, com a intenção de levantar propostas para uma reforma educacional naquele Estado, abrangendo toda a estrutura do ensino⁸⁹. Elaborado com o objetivo de detectar os problemas educacionais através do “conhecimento científico” Azevedo buscou, via questionário e análise, não só apontar os problemas da educação como a solução para eles. Como organizador do Inquérito, formulou questões, introduziu e concluiu cada parte relativa a assuntos específicos a cada grau de ensino, deixando claro os seus princípios sociológicos na interpretação da sociedade. Além disto, o Inquérito apresentou-se como uma disputa política, uma vez que busca demonstrar a incapacidade dos “políticos profissionais” em perceber o “novo” e a necessidade de uma organização educacional adaptada às mudanças sociais decorrentes do capitalismo.

⁸⁸ O jornal *O Estado de S. Paulo* reuniu em suas edições, artigos de dissidentes ou opositores do Partido Republicano Paulista. Durante a década de 20, o “Grupo do Estado” posicionou-se como “liberal reformador” em contraposição à política militante, por eles considerada “degenerada e carcomida”, colocando-se como representantes da “elite intelectual do país”(Moraes, 1994a, p.81). Para Mesquita Filho, o PRP ou “a política militante” que dava contorno a esse partido não estava à altura dos intelectuais de São Paulo da década de 20. À medida que reconhecia, no PRP, a representação de ideais anacrônicos, propagava que, quanto mais os intelectuais estivessem afastados da política militante (do PRP), “mais próximos estariam de grandes realizações”, impossíveis dentro da velha política. Neste sentido, Mesquita Filho falava em nome de uma “elite cultural” paulista, observadora das transformações sociais de sua época, e o fazia com base nos estudos realizados em Sociologia, introduzida em São Paulo por George Dumas (Limongi, 1989, p.119).

⁸⁹ Um outro Inquérito relacionado à educação foi realizado em 1928, desta vez organizado pela Associação Brasileira de Educação – ABE, sediada no Rio de Janeiro, tendo como objetivo principal um levantamento sobre o ensino universitário brasileiro e a formação de professores (Evangelista, 1997, p.48). É possível perceber que o Inquérito da ABE tinha sido motivado pelo Inquérito de 1926, onde já se apontava a necessidade da formação do professor mediante um curso superior.

Parte da “elite cultural”⁹⁰ que participou do Inquérito, possuía vínculos importantes com a Liga Nacionalista que, na década de 20, contara com importantes “empresários culturais” como Monteiro Lobato e os Mesquita do O Estado de S. Paulo. A direção deste jornal, em algumas ocasiões, esteve muito próxima do PRP, embora tal aproximação tenha sido interrompida diversas vezes (principalmente em 1915, quando o jornal passou por uma crise financeira causada por desses rompimentos), levando a sua direção a encontrar, nos membros e nos ideais da Liga Nacionalista, apoio no combate aos “políticos profissionais”, acusados de almejam “o poder pelo poder” (Limongi, 1989, p.120-121).

Segundo Moraes, esses intelectuais “iluminados” da década de 20, que sugeriram e apoiaram o Inquérito, associavam as reformas políticas à reforma educacional, seguindo os mesmos passos da propaganda republicana. Como antes, a educação popular assumira importância nas suas argumentações, embora com um tratamento mais complexo porque mais complexas se encontravam as relações sociais. Os “iluminados”- assim considerados nesse contexto -, inseriam na análise do “real” a questão da direção política e econômica do país, através da formação de uma elite cultural e de sua educação. Os renovadores se apresentaram como “um grupo político específico, a ‘elite intelectual’ da nação, enraizada historicamente, herdeira dos ideais mais autênticos da nacionalidade e portadora da única interpretação racional e correta da sociedade, porque alicerçada no saber legítimo proporcionado pela ciência” (Moraes, 1994a, p.83). Entendiam que a crise vivida no país - política, grande número de imigrantes, emergência da indústria e do proletariado, “regeneração da raça”, o que estaria muito ligada à questão do negro - se resolveria com a aproximação entre a “elite cultural”, da qual Azevedo fazia parte, e a classe política, sem o que não ocorreria a emancipação nacional.

Segundo Azevedo, o impulso renovador originou-se na geração nascida com a República e nas que a seguiram. Aquela geração, reconhecida por ele como “revolucionária”, pretendia substituir “uma democracia de nome por uma democracia de fato”, sobre novas bases (Azevedo, 1960, p.27). Na sua opinião, o

⁹⁰ A posição de “elite cultural” foi tomada, em princípio, pelos membros da Liga Nacionalista, sendo que nela foi acrescida a participação de jornalistas e educadores. Esta auto-denominação foi, durante toda a década de 20, reforçada pela imprensa liberal, principalmente o jornal *O Estado de S. Paulo* (Limongi, 1989, p.119).

Inquérito, mais que renovador, representou a abertura do caminho para a educação democrática, apontando para reformas reais relacionadas a um momento de transformações importantes para a sociedade. Apresentou os participantes do Inquérito como “elementos de alta qualificação e muitos de larga experiência no magistério e nos tratos do problema com o ensino” (Azevedo, 1960, p.18). Participantes de “uma fase de transição”, segundo o autor, os depoentes, ainda envolvidos pela “mudança de atmosfera resultante das transformações que se operavam na estrutura econômica e social”, incentivadas pelo pós-Primeira Guerra Mundial, apresentaram-se “conservadores ainda presos ou fiéis a idéias e tradições antigas, ou, ao menos, hesitantes entre o velho e o novo e de certo modo, pouco dispostos a tomar um compromisso na linha dominante de renovação social e pedagógica; renovadores, de posição ainda mal definidas, que parecem dar preferência sobre as reformas de base, às de métodos e técnicas, e reformadores inclinados a soluções radicais em que as idéias novas já se tinham enraizado...” (Azevedo, 1960, p.19). Resguardando as diferenças, as idéias dos depoentes, mostraram-se, segundo Azevedo, “incidentes” com as suas próprias “idéias e reflexões”, principalmente a crítica ao antigo sistema de ensino. Ocorria assim, uma “zona de concordância” (Azevedo, 1960, p.21 e 22).⁹¹

⁹¹ Para esta pesquisa, o destaque maior cabe às idéias de Fernando de Azevedo e não à exposição de cada um dos participantes no Inquérito. Afinal, é Azevedo quem pergunta, introduz e conclui. No entanto, não podemos deixar de citar os participantes e suas profissões (lembrando que as informações foram retiradas do livro de Azevedo sobre o Inquérito), uma vez que isto nos mostra quem foi convidado para o Inquérito e quem falava sobre a educação num momento em que se questionou a ordem oligárquica e a formação da nacionalidade mediante uma nova política educacional. Em relação ao Ensino Primário e Normal os depoentes foram: Almeida Júnior- médico em São Paulo e professor da Escola Normal do Brás; Francisco Azzi - “aberto à renovações”, advogado e professor da Escola Normal da Casa Branca; Renato Jardim – ex-professor e ex-diretor do Ginásio de Ribeirão Preto e da Escola Normal da Capital; José Escobar – ideais renovadores, professor da Escola Normal da Praça da República; Sud Menucci – ex-delegado regional de ensino. Ensino Técnico e Profissional: Paulo Pestana - Secretaria da Agricultura; Navarro de Andrade – chefe do Serviço Florestal da Companhia Paulista, especialista em silvicultura; Melo Moraes – professor da Escola Agrícola de Piracicaba, química agrícola; Roberto Mange – professor, engenheiro mecânico, diretor da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios – Escola Politécnica de São Paulo; Teodoro Braga – pintor (fauna e flora), tapeceiro, classificado por Azevedo como nacionalista; Paim Vieira – pintor e ceramista. Ensino Secundário e Superior: Lourenço Filho, engenheiro, professor da Escola Normal da Praça da República e reformador do ensino no Ceará; Rui Paula Souza – professor da Escola Normal da Capital, fundador e primeiro diretor do Liceu Franco-Brasileiro; Mário de Sousa Lima – professor de Português no Ginásio da Capital; Amadeu Amaral – jornalista e identificado como “o estudo e a experiência de um técnico no Inquérito”; Ovídio Pires de Campos – professor da Faculdade de Medicina, presidente da Sociedade de Educação; Raul Briquet – médico e professor na Escola de Medicina de SP; Teodoro Ramos – engenheiro, professor de Matemática na Escola de Engenharia de SP; Reinaldo Porchat – advogado e professor na Faculdade de Direito; Artur Neiva – cientista do Instituto Osvaldo Cruz e fundador do Instituto Biológico de SP (Azevedo, 1960).

Os participantes do Inquérito, imbuídos de espírito científico e com conhecimentos no campo da higiene, da psicologia, do direito, da sociologia, das novas técnicas para o trabalho, estavam interessados na formação da nacionalidade e da sociedade por meio da educação. Neste sentido, deram a sua contribuição intelectual e profissional. Por isto, o Inquérito, segundo Azevedo, não se resumia a um documento histórico. Ele inaugurou a luta pela renovação da educação nacional, apresentando-se como “um grande divisor de águas” entre duas correntes educacionais - tradicionais e renovadores - apreendendo, no momento preciso, “um período e uma situação em que se cruzam os caminhos, e a educação se mantém indecisa em face de rumos a seguir” (Azevedo, 1960, p.17). Segundo o autor, em 1926 a educação estava numa verdadeira “encruzilhada”, e o Inquérito marcava a participação daqueles que se enfrentariam a partir dele, nas campanhas em prol da cultura e da educação nacional. Como coordenador do Inquérito, e de forma auto-laudatória, Azevedo definiria o Inquérito da seguinte maneira:

De fato, em 1926, o autor desta obra (A Cultura Brasileira), então redator d'O Estado de São Paulo, organizou e dirigiu, nesse grande diário, o maior Inquérito que se promoveu entre professores sobre o ensino de todos os graus, orientando os debates nos seus artigos de introdução e nos seus questionários, comentando os depoimentos nos seus artigos finais, levantando as questões educacionais de maior interesse e encarando-as, como o fizeram alguns professores interrogados, não somente do ponto de vista pedagógico, mas ainda sob seus aspectos filosóficos e sociais (Azevedo, 1996, p.635)

Não obstante ter sido um Inquérito realizado sobre a educação em São Paulo, Azevedo informa que se tratou, em última análise, dos problemas da educação no país. As questões levantadas e devidamente selecionadas estavam permeadas pela discussão entre a educação tradicionalista, o “velho” e as “novas” idéias inseridas no que ele definiria como “mudança de atmosfera cultural”, ocasionada pelas transformações econômicas e disputas políticas em torno de cargos ligados à educação, ou disputas políticas em geral. Para Azevedo, esses problemas, embora visíveis, ainda não tinham tocado de modo decisivo “a mentalidade do professorado”, muito menos conquistado o aparceiramento

institucional. Em sua opinião, a inquietação que marcava os educadores com “espírito renovador” levou-os a tomar “consciência da realidade” e a propor reformas radicais em relação ao ensino (Azevedo, 1960, p.19).

Escreveu também que, até aquele momento, a sua preocupação com o ensino era mais fundada na intuição, mas que, a partir do Inquérito, encontrou “nitidamente definidas, as suas grandes diretrizes que orientaram daí por diante o meu espírito, quer no exame dos problemas e de suas soluções, quer nas reformas escolares de que (tive) iniciativa e a responsabilidade, no Rio e em São Paulo”. Asseverou que as suas propostas não surgiram “sem raízes” mas desabrocharam “frescas e vivas de um sistema de idéias que constituíram uma política de educação, coerente e orgânica, e cujas raízes se embebem no humo fértil daqueles estudos e debates” (ibid., p.27).

Na introdução do Inquérito, Azevedo afirmou existirem dois tipos de reformas educacionais: as que definia como circunstâncias políticas (e aqui está uma das críticas aos “políticos profissionais”) produzidas em gabinete e que de lá saíam prontas para receber a aprovação do Legislativo, e as que atendiam a uma política de educação, calcadas em princípios tecnicamente fundamentados e levadas a cabo por profissionais da educação. Dizia que a educação, organizada por políticos “do mesmo partido”, sem a “colaboração de técnicos de responsabilidade definidas e sem debate público” ocorria aos “arrancos”, compondo um caráter fragmentário. Por isso, as escolas brasileiras organizadas naquele período já marcado por uma atmosfera de transformação social “não educam; instruem apenas, quando instruem”, alertando que não se podia confundir “instrução com educação. Só a educação cria forças vivas; a instrução não pode servir senão para dirigi-las” (ibid., p.32 e 33).

Entendendo que as “idéias amplamente renovadoras” sopravam “de todos os quadrantes”, Azevedo acusava o governo de não percebê-las, de não buscar “um grande ideal orientador formado no sentimento profundo das realidades e necessidades nacionais e vivificado ao sopro das idéias científicas de educação”, com largas perspectivas sociais, encaminhando a educação para uma “evolução

orgânica”. Argumentava que “a escola pode e deve contribuir para influir sobre a formação do tipo social, uma vez que tenha conhecimento dos defeitos de caráter que se propõe a corrigir, e seja orientada, neste sentido, por um esforço conjunto da família, da imprensa e dos poderes públicos” (idem).

Ao se referir à “educação familiar” Azevedo apontava para um outro problema: a “educação da mulher do povo”. Segundo ele, a educação da mulher não fazia parte das preocupações da sociedade. Neste sentido, reconheceu que a educação familiar deveria envolver um projeto ainda maior, que dependeria, antes de tudo, da “mudança de ambiente”, de uma transformação nos costumes, fato que estava longe de acontecer. As suas sugestões para a educação da mulher do “povo” envolvia atividades “domésticas” como trabalhos manuais, economia doméstica, higiene alimentar, puericultura, oferecidas desde a escola primária. Apontava, ainda, para a criação de “escolas domésticas”, com “escolas maternas e creches anexas”, possibilitando à mulher “uma educação mais completa, em base científica” (Azevedo, 1931, p.156).

Assim como Comte, Azevedo percebia a importância do papel da mulher na educação de uma nova moral. Neste sentido, afirmou que a influência da mulher na educação dos filhos e dos “homens” fora sempre, desde a antiguidade até os tempos modernos, fator principal e profundo na evolução da personalidade humana. Com a industrialização crescente, a atividade da mulher não estava mais reduzida à vida “recatada da família”, mas multiplicara-se, obrigando-a a dividir seu tempo entre encargos domésticos e outras funções diversas. Apesar disso, a mulher não perdera o “exercício da sua tradicional influência na educação do homem”. Como por “instinto”, segundo ele, a mulher se dirigira para a escola, onde continuou a ser o “nosso árbitro”, educando crianças e adolescentes que decidiriam a existência. Essa dupla função de mãe e professora primária coroaria a “função moral” da mulher, na educação popular (ibid., p.103).

Mas, pelo próprio crescimento da industrialização, o papel da escola na educação das novas gerações tornava-se maior. Passava por ela a introdução de uma nova moral social, a qual deveria ser regida pelo Estado. Neste sentido, sem romper

com a ordem estabelecida, a educação deveria ser ajustada às necessidades modernas, deveria ser “reformada”, “reorganizada sob novas diretrizes” e o dever do reformador, dentro do Estado, segundo Azevedo, seria “fazer por meios pacíficos o que faria por violentos uma revolução” (Azevedo, 1931, p.157). Os “meios pacíficos” eram uma nova política educacional.

No entendimento de Azevedo e de seus parceiros no Inquérito, se a fábrica era algo racional, assim como a divisão do trabalho e da sociedade em classes, era preciso que a escola deixasse de ser um luxo, inacessível para muitos, abrangendo ou preparando um número de pessoas cada vez maior, respeitando as diferentes aptidões para a vida coletiva.

Para tanto, Azevedo considerava que o papel do Estado seria o de criar uma “escola única”, para todos, porém diversificada, ou seja, reconhecer as diferenças entre grupos e indivíduos, saber da necessidade do desenvolvimento industrial, sem esquecer das muitas atividades que compõem a sociedade. Por isso a função do Estado deveria ser a de propiciar ao indivíduo uma educação que pudesse incutir nele a capacidade de desenvolver suas aptidões. A preparação para tarefas diferentes significava educar indivíduos diferentes, com objetivos diferentes, mas sem deixar de educar. Equivaleria a buscar, através da educação, a formação da solidariedade coletiva, criando uma moral não individual, mas preparando para essa coletividade ou, como várias vezes disse Azevedo, tratava-se de “adaptar o indivíduo ao novo”. A nacionalidade só poderia ser alcançada com a integração das diferenças, colocando-se acima de tudo o interesse coletivo para o bem da sociedade.

O que estava em jogo, para os “renovadores” e estudiosos das Ciências Sociais, era a formação da nacionalidade e a constituição da sociedade orgânica por eles idealizada, visível principalmente em Azevedo. Em *Princípios de Sociologia*, Azevedo afirmava que:

(...) a divisão do trabalho, que é também união do trabalho, é um princípio não de dispersão, mas de coesão da sociedade, pela mútua dependência dos seres, que se dividem as funções no conjunto social. É este um dos seus maiores efeitos morais que Durkheim faz ressaltar, quando opõe a solidariedade mecânica ou por semelhança das consciências individuais, a solidariedade orgânica ou por diferença, que decorre da divisão do trabalho (...) “na solidariedade orgânica, os indivíduos de um grupo são tanto mais solidários quanto mais diferem e é em função da especialização crescente de cada personalidade que é assegurada a harmonia do conjunto”. A divisão do trabalho é, pois, tanto um princípio de emancipação do indivíduo, como de coesão social, comportando os progressos do indivíduo para a liberdade e igualdade (Azevedo, 1958, p.72).

Azevedo entendia que um Estado bem orientado deveria funcionar como um órgão moderador na constituição da sociedade. Assim, o Estado não poderia acomodar-se a um certo “liberalismo sem disciplina”,⁹² mas tratar de cuidar de todas as instituições que formam a estrutura social, não só econômicas ou políticas, mas também educacionais. A realidade imediata que essa geração apontou como prioridade a ser atendida naquele período histórico era a da escola. Não foi em vão que Azevedo escreveu: “a escola pode “tudo” e que “dominar a escola é dominar toda a sociedade”(Azevedo, 1931, p.90).

Os principais problemas levantados pelo Inquérito foram: a falta de uma universidade, o Ensino Secundário voltado apenas para uma pequena parte da sociedade e a necessária organização da educação popular para o trabalho. A criação do ensino universitário, como vimos, foi apontada como algo de extrema necessidade para a preparação das “classes dirigentes” com a finalidade de “purificar as atmosferas públicas”.

O Inquérito, liberal em suas colocações, não concebia que uma democracia verdadeira pudesse esquecer a formação de uma “classe média”. Para a efetivação da “real democracia”, seria preciso desenvolver essa classe, o que seria possível

⁹² Expressão utilizada por Azevedo em *A Educação e seus Problemas*, quando defende uma política de educação democrática, reconhecendo que nos anos 30 havia uma crise das instituições liberais e parlamentares e defendia o fortalecimento do poder executivo para romper com “o liberalismo sem disciplina”, aproximando o Estado de uma democracia mais direta, representada por instituições sindicalistas e corporações (Azevedo, 1958 a, p.155 e 156). Esta idéia aproxima-se à de Durkheim em relação ao que ele entendeu por socialismo, que pode ser encontrado nos livros *La División del Trabajo Social*, p.267-269 e *Definição e Origem do Socialismo*, nos quais Durkheim diferencia o que é, para ele, socialismo operário e socialismo de Estado.

através do Ensino Secundário, não mais preso aos interesses de um pequeno grupo formado pela elite econômica, que tinha acesso aos ginásios existentes na época e garantiam o seu acesso ao ensino superior, mas um ensino que desenvolvesse a “cultura geral desinteressada”, formando as camadas medianas da sociedade. Na classe média, entendida aqui como aquela parte da população recrutada em todas as camadas da sociedade e que, por seus méritos alcançaria o ensino universitário, depositava-se a esperança de que viesse a ser “um elemento assimilador e propagador de correntes de idéias e opiniões” (Azevedo, 1960, p.189). As “idéias e opiniões” seriam transmitidas pelas universidades que formariam os mais capazes para educar e elevar a cultura da massa popular.

A formação das novas elites ou de uma inteligência nacional estaria imbricada com a educação popular. Azevedo entendia que o tradicional sistema dual de ensino fizera com que a maior parte da população permanecesse ignorante, marginalizada não só da vida cultural como econômica. A grande massa da população, composta por diversas etnias, fora desprezada pela elite governante da época, sendo que essa massa deveria ser formada ou moldada mentalmente para ser incorporada no projeto de nação. O direito à cidadania – entendida como o reconhecimento dos deveres perante a sociedade, a formação da nação homogênea ou a comunhão dos ideais, e os princípios democráticos, interpretados sob a luz de um “novo positivismo” -, seria processado primeiro pelo direito à instrução, tão necessária para a concretização da igualdade de oportunidades idealizada por essa elite intelectual.

Numa sociedade diferenciada, os participantes do Inquérito propagavam a necessidade do ensino diferenciado, preparando e valorizando as camadas populares para as novas funções técnicas e industriais exigidas pela modernidade. A “escola ativa” defendida pelo Inquérito expunha a necessidade de preparar o indivíduo para o trabalho, percebendo-o como “atividade educativa” e, para tanto, o Ensino Primário deveria compor o seu programa com aulas de trabalhos manuais. A busca da homogeneização se daria pelo reconhecimento das diferenças sociais normais

num sistema de classes, preparando e efetivando esta diferenciação através da educação.

Em relação a esta questão, Azevedo salientaria a importância do ensino profissional como forma de valorizar o “elemento nacional” fazendo com que esse tivesse condições de concorrer com o “estrangeiro” - o europeu -, já assimilado pela indústria emergente, ao mesmo tempo em que seria criado, entre os brasileiros, o “gosto pelo trabalho”. Explicitou que uma boa formação especializada poderia combater a preferência, existente na época, por trabalhador estrangeiro.⁹³ Reconheceu que os “brasileiros” tinham qualidade fundamentais de caráter e indiscutíveis aptidões para o trabalho, mas que lhes faltava “orientação segura, perseverança metódica para incitá-los à atividade”. Na opinião de Moraes, o objetivo principal da escola profissional deveria ser a “moralização do trabalhador”, ou seja, “formar a mentalidade do operário, tanto quanto adestrar-lhe a mão” (Moraes, 1994a, p.87-89).

O ensino técnico – agrícola ou fabril – deveria ocorrer ainda nos primeiros graus do ensino, preparando o gosto pelo trabalho e respeitando as condições do meio (rural ou urbano). Esse curso técnico atenderia jovens que não tivessem aptidões individuais para cursar o Secundário e um curso superior de especialização. De qualquer forma, todos os cidadãos estariam sendo adaptados “ao novo momento”, ao mesmo tempo em que se reconhecia a capacidade indiscutível de todos para compor a divisão do trabalho, desde que lhes fosse dada uma orientação segura, abrindo novos horizontes para o trabalhador brasileiro e incutindo-lhe a nova moral do mundo do trabalho dentro da sociedade orgânica. Nas conclusões do Inquérito, Azevedo propõe um sistema de ensino que inclui todos os

⁹³ O grande contingente de imigrantes existentes no Brasil fez com que fossem utilizados não só na indústria emergente, principalmente na indústria têxtil, como no cultivo do café, substituindo a mão-de-obra da população formada por descendentes de escravos. Os motivos eram muitos para essa preferência: desde a preferência pelo homem branco, europeu, considerado mais disciplinado para o trabalho em relação ao “brasileiro” - a massa oriunda dos escravos, índios - discriminado pela sua “raça” e considerado incapaz para certas atividades; por terem sido os estrangeiros que iniciaram, em alguns setores, o processo industrial, procurando admitir seus conterrâneos; pela grande oferta de mão-de-obra por parte dos imigrantes, sendo que alguns dominavam técnicas desconhecidas pelos brasileiros. Por isso, o trabalhador estrangeiro representou o primeiro “trabalhador” no Brasil.

indivíduos: os que se dedicariam ao trabalho e aqueles que formariam a elite. A partir deste ponto, interessa-nos perceber como o discurso de adaptação dos indivíduos à nova sociedade se processa em relação ao Ensino Profissional e Primário, voltados para a educação popular, e como se definia o novo “elemento nacional”, o que seria necessário para que ele fosse integrado nas novas condições sociais.

2.4.1 As Sugestões para Formação do Trabalhador

Antonacci afirma que as referências teóricas, apreendidas e desenvolvidas na década de 20, provenientes da Psicologia, Biologia, Sociologia, Higiene Mental e do Trabalho, estiveram articuladas com a construção da fábrica e de uma nova sociedade sob a lógica da razão técnica. Os intelectuais envolvidos com estas teorias projetaram visões sociais entrelaçando seus conhecimentos científicos com a modernidade. Com isso, os conflitos provenientes da relação capital e trabalho foram afastados e, em seu lugar, apareceram os desígnios da competência e da inevitabilidade do andamento do processo industrial e de modernização do Brasil (Antonacci, 1993, p.11). A continuidade dessas idéias ou ideais modernizadores e científicos, foram aperfeiçoando-se cada vez mais durante o período, sendo que o ano de 1926, testemunhou uma onda de pesquisas junto às empresas, com o intuito de saber que trabalhador formar, como orientar para a escolha profissional, enfim, como produzir um trabalhador moral e tecnicamente adequado para as funções exigidas pelo mercado de trabalho.⁹⁴

Neste quadro, o Inquérito realizado por Azevedo possibilitou a exposição do seu conhecimento sociológico, contribuindo para a necessidade de uma

⁹⁴ Roberto Mange, um dos convidados a depor no Inquérito de Fernando de Azevedo, é apresentado por Antonacci como um dos organizadores de grupos de pesquisa voltada para a formação do novo trabalhador. As pesquisas envolviam psicólogos, higienistas, engenheiros e médicos que, mediante seus conhecimentos técnicos e científicos, podiam “acompanhar o constante movimento de ir e vir em torno de seus postulados teóricos e os resultados de suas atividades, que, continuamente avaliadas, foram compondo conhecimentos e estratégias em torno do novo tipo de trabalho e de trabalhador, requeridos pela expansão industrial da burguesia paulista” (Antonacci, 1993, p.68).

renovação do ensino que abrangesse o ensino profissionalizante. Para Azevedo, o conhecimento das “reais” necessidades industriais facilitaria a montagem dos cursos e a seleção dos estudantes, impedindo com isso, o surgimento de uma variedade de escolas que não comportassem as atividades industriais brasileiras.

Azevedo observou ainda que o ensino profissional “claro e moderno de finalidade” não se limitaria a “mero aprendizado de ofício”, mas deveria ser um ensino que visasse, acima de tudo, a contribuir para o melhoramento das condições físicas, econômicas e sociais do povo a quem deveria servir. Assim, defendia como ensino técnico e moderno aquele que tivesse por fim “elevar o nível moral e intelectual do operário, despertar e desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte, alargar-lhe a visão e aperfeiçoar-lhe a técnica no sentido de maior rendimento do trabalho, transformando-o por esta maneira num elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais” (Azevedo, 1960, p.128).

Entendendo que o ensino é sempre um “meio”, um instrumento que deve variar conforme a finalidade que tenta atingir, e de acordo com o conceito de educação de Durkheim, que lhe servia de condução, Azevedo recomendou a sua flexibilidade, “não rigidamente lógico e livresco, sem plasticidade para se furtar, na sua realização, às conseqüências de teorias absolutas” (Azevedo, 1960, p.128). Em sua opinião, a educação popular falhava na preparação do trabalhador por apresentar um Ensino Primário insuficiente na transmissão básica do conhecimento. A escola primária, sem ser propriamente profissional, não poderia descuidar de oferecer uma direção mais prática, preparando o aluno “para o seu papel social e fornecer os fundamentos das escolas profissionais, prepostas à preparação imediata para a vida em sociedade” (Azevedo, 1960, p.172).

A solução inadiável, para Azevedo, era a inclusão do ensino técnico profissional em um “sistema geral de ensino” ou em um plano geral de educação. Para tanto, a obrigatoriedade do ensino primário deveria ser estendida para o Ensino Técnico Complementar, sendo que no Primário as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais lançariam “bases sólidas e profundas” ao ensinamento que lhe

deveria suceder. Assim, longe de ministrar um único ofício, o Ensino Primário, estaria possibilitando a iniciação e o treino do trabalho produtivo, despertando o espírito de iniciativa e de esforço, o gosto pela observação e o enriquecimento de experiências que seriam coroadas pelo curso técnico com habilitação específica (Azevedo, 1960, p.172 e 173).

A educação popular deveria ser enriquecida pelo conhecimento científico da realidade a que se destinava e, segundo Azevedo, era “a preparação para a vida, procurada nas escolas de trabalho em que, ao lado do ensino da escrita, da leitura e da aritmética” deveria ainda ser ministrado o “ensino técnico elementar, agrícola ou fabril, conforme a variedade das condições locais” (ibid., p.172). Assim, as diretrizes da educação popular, voltada para aqueles que pela falta de “capacidade ou mérito” não se destinavam ao cursos secundário ou superior, transformaria as crianças brasileiras na força inteligente e ativa do país, senão tanto, pelo menos para aceitarem o processo civilizador em que estavam sendo incluídas.

A análise do ensino obrigatório ligado à perspectiva profissionalizante sugeria que este fosse estendido até os 16 anos. No entanto, Azevedo, com “um pé no real”, lembrava que a extensão do ensino obrigatório dependia da preparação de professores. Criticava as Escolas Normais de onde saíam os administradores e parte dos professores que atuavam nas escolas profissionais já existentes, reconhecendo que não eram devidamente preparados para formar o futuro trabalhador. Apontou ainda a necessidade do trabalho de dois profissionais com conhecimento científico, indispensáveis nessas escolas preparatórias para o ensino técnico: o psicólogo e o médico. Esses profissionais eram reconhecidos como aptos a selecionar e orientar profissionalmente o trabalhador, mediante a verificação psíquica e física de cada um, colaborando na obra de adapta-lo às aptidões naturais.

Por tudo isso, concluía, o mais importante seria atacar pela base os problemas que envolviam o ensino profissionalizante. A renovação da escola primária precederia as mudanças que, gradualmente, desenvolveriam e aperfeiçoariam o ensino profissionalizante. Por tanto, qualquer proposta de renovação do ensino deveria levar em conta as necessidades e as exigências do

desenvolvimento industrial, formando o trabalhador do amanhã. Como Durkheim em seu socialismo, Azevedo enfatizou que “os povos precisam não de leis ótimas, mas de leis apropriadas”, e lembrou que o Presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos (1926), adiantava-se aos saberes e discussões dos intelectuais voltados para a educação e sua relação com o mundo do trabalho, apresentando propostas modernizadoras em relação ao ensino. Citando parte de um discurso de Antônio Carlos, escreve: “Para que o escolar de hoje atue amanhã como força econômica, torna-se mister se lhe facilite o acesso ao ensino técnico, objetivando primeiramente a agricultura e a pecuária, nossas indústrias fundamentais, e em seguida a manufatura e o comércio. Os cursos técnicos, portanto, se possível anexos aos grupos escolares, apresentam-se indispensáveis à realização dos fins que se impõem aos planos de educação, modelados pelas exigências da vida contemporânea” (Antônio Carlos, apud Azevedo, 1960, p.174).

A discussão em torno da educação do povo para o mundo do trabalho, educação técnica e primária (fim do analfabetismo), corriam paralelas. Para Azevedo, eram duas faces de um único problema, ou “não são dois problemas que se sucedem; mas duas questões que se encadeiam” (ibid. p.172). A solução do “problema” estava na adaptação dos homens à sociedade industrial, preparados desde o ensino primário para uma função útil para a sociedade. Diferente de Comte, porém, não se tratava da educação do operário, mas da formação desse futuro operário. Na particularidade da organização da sociedade industrial brasileira, e na opinião do “educador sociólogo” Azevedo, a educação deveria ser o meio mais eficaz de adaptação ao “novo”, iniciando-se na “escola para todos”, que mascarava uma profunda distinção de classe: a idéia de uma certa educação viável para a parcela maior da população que, impedida por suas condições “naturais” (pobreza, falta de capacidade e aptidão) de aspirar ao ensino superior, não estaria nem mesmo destinados ao Ensino Secundário existente naquele período. Aliás, esse impedimento foi reforçado por suas propostas “renovadoras”, como veremos adiante.

Retirando dos depoimentos idéias que somassem ao seu projeto de educação para a sociedade brasileira, projeto que representava também os ideais do “Grupo do Estado”, Azevedo constatou que a escola primária “não educa, nem do ponto de vista da adaptação moral e higiênica, nem do ponto de vista da adaptação social, isto é, da preparação para a vida e para os deveres cívicos” (Azevedo, 1960, p.115). Para ele, a escola primária, mais do que ensinar a ler e escrever, deveria influenciar “o ânimo infantil... despertar a energia e o sentimento nacional, desenvolver a consciência cívica e entrar com responsável contingente na obra do nacionalismo e de assimilação do estrangeiro” (ibid., p.116).

Outros problemas que, para Azevedo, envolviam os futuros trabalhadores e deveriam ser resolvidos pela escola na construção da nação, foram apontados no Inquérito: falta de higiene da população; falta de preparação para o trabalho e fixação da criança e do jovem à sua comunidade; a heterogeneidade da população, causada, principalmente, pelo grande número de imigrantes; a necessária formação de professores que deveriam lidar com essas questões numa nova escola popular. Em sua opinião, em termos de educação higiênica, tudo estava por fazer, tanto sob o aspecto da “cultura corporal” intermediada pela ginástica e jogos, como na “criação de hábitos higiênicos”.⁹⁵

⁹⁵ Schwarcz escreve que, a partir da década de 20, a política da eugenia, no Brasil, voltou-se para a “cura das raças”, objetivando a composição da nação. A população brasileira era entendida como “uma raça em formação”, cujo bom resultado dependia de um aprimoramento biológico. O movimento de “aperfeiçoamento das populações” envolveu intelectuais, médicos e autoridades (contando inclusive com o incentivo de Washington Luis – governador de São Paulo de 1920-1924 e presidente da República de 1926-1930) na publicação de artigos que traziam a preocupação com a “regeneração da raça” e apontavam a prática da educação física como uma das maneiras para a “regeneração”. A nação idealizada pelos eugenistas como um corpo homogêneo e saudável deveria passar por um processo acelerado de mudança, cujos prognósticos faziam alguns higienistas partilharem do sonho de transformar a população mestiça em “gregos puros”, modificados em suas características físicas e morais (Schwarcz, 1995, p.232 e 233). Neste sentido, apontamos *Lições da Grécia*, de Fernando de Azevedo, escrita em 1923. No texto, a prática de esportes, baseada no exemplo grego, impulsionaria a nacionalidade. Mostrava que a “assistência à infância e a educação física da mocidade” poderiam se converter em duas sábias instituições, irmanadas pelo mesmo sonho de “regeneração da raça” (Azevedo, 1958b, p.30). Já em 1914, quando professor de latim e psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte, Azevedo criticou a educação física ministrada naquela instituição como uma atividade militar ou paramilitar, direcionada para apresentações festivas, quando uma verdadeira educação física deveria ser utilizada como “arte de exercitar o corpo para conservar a saúde física e mental” e para que a mocidade pudesse se “adaptar às novas condições e exigências da sociedade moderna”. Afirmou que sua crítica partia de conhecimentos realizados sobre História e Literatura Grega e, baseados neles, “enveredou como reformador nos domínios da educação”, propondo uma reforma “profundamente fundamentada” no ensino dessa disciplina em Minas Gerais, transformando a educação física em um processo educativo (Azevedo, 1971, p.37-39).

Em relação à heterogeneidade da população, sugeriu que as disciplinas ministradas no Primário possuíssem “um caráter marcadamente brasileiro”, para despertar os ideais cívicos (Azevedo, 1960, p.115 e 116). Para que o estrangeiro fosse assimilado como “brasileiro” por meio da escola, tornava-se imprescindível um sistema único de ensino em todo o país. A formação do professor apareceria novamente como fundamental. Acusou que o desinteresse dos políticos pela educação refletia-se na deficiente formação profissional realizada pelas Escolas Normais. Assim, qualquer reforma do Ensino Primário dependeria, entre outras medidas, da reformulação das Escolas Normais, como a sua redução e o seu aprimoramento, bem como a necessidade de adaptá-las às diferentes regiões. Uma reforma não poderia, acima de tudo, esquecer de valorizar cada indivíduo, demonstrando a importância de suas aptidões para o trabalho em cooperação.

No intuito de incentivar a cooperação social e despertar vocações, a escola ativa popular deveria permitir à criança o conhecimento das profissões, através de instrumentos que “a ciência já disponibilizara”, como o cinema, o rádio, pelas demonstrações práticas nas indústrias ou na lavoura, dependendo da região em que viviam (Azevedo, 1960, p.116). Envolvido ideal de modernizar a escola primária “popular”, chegou a propor que, “nos aglomerados urbanos, como nas pequenas cidades de vida industrial, conviria implantar nas escolas primárias pequenas indústrias, com o aproveitamento dos recursos e das riquezas naturais da região” (Azevedo, 1960, p.117). Em síntese, a escola popular deveria despertar o gosto pelo trabalho e a solidariedade entre as crianças, preparando o futuro trabalhador industrial solidário. Em relação a isso, Azevedo escreveu:

A escola primária em que as crianças trabalham em comum como “aprendizes-operários”, propõe-se a ensiná-las a se conhecerem e a se estimarem, abolindo os preconceitos e desenvolvendo o sentimento de solidariedade social que nos dá consciência dos deveres de altruísmo e da coesão assegurada às mais diversas realizações individuais, no trabalho e na profissão. Em uma palavra, (...) a escola tradicional, a nossa escola não serve para o povo e não o serve porque está montada para uma concepção social já vencida e, se não de todo, por toda parte estrebuchante (Azevedo, 1960, p.117).

Como Comte e Durkheim, considerava que a consciência dos deveres sociais, desenvolvida em sua proposta de escola popular, geraria o espírito de cooperação na divisão do trabalho, levando a criança a desenvolver o altruísmo, o que resultaria na coesão social e na solidariedade. No entanto, a política de solidariedade deveria estar voltada para a realidade brasileira representada por um imenso território e pelas diversidades regionais e culturais. Por isso, a preocupação com o “aprendiz-operário” nessa escola não se limitaria às perspectivas da vida urbana ou somente à preparação do futuro operário industrial.

Neste sentido, Azevedo reforçou um ponto que seria fundamental para o espírito solidário na divisão do trabalho, e que deveria ser considerado por um profissional da educação quando elaborasse uma reforma do ensino naquele período: “educar sem desenraizar”, ou seja, “conservar às populações do campo, das praias e dos sertões, todas as suas formas vivas” (Azevedo, 1960, p.117). Partindo do princípio de que as necessidades sociais são diferentes e, portanto, a sociedade requer indivíduos aptos para atividades variadas, o ensino deveria corresponder às diferenças “dominantes em cada região”, fazendo o possível para reter o indivíduo em seu lugar de origem. A escola rural aparecia então como “elemento eficaz de combate ao urbanismo” tomando como fim principal “reter o indivíduo à terra, fazendo-o compreender e amar a vida rural” (Azevedo, 1960, p.117).

A fixação do indivíduo à terra, além de ser importante para a divisão do trabalho, representava, para o grupo, um meio para diminuir a migração interna, evitando problemas urbanos que já se faziam presentes, como o desemprego e, conseqüentemente, o crescimento dos movimentos operários nas cidades. Pretendendo desenvolver o espírito solidário idealmente entendido como resultado da divisão do trabalho, a recomendação era que todas as atividades fossem desenvolvidas em grupo, visando a região em que a escola estivesse inserida, desenvolvendo o conhecimento do meio ambiente e das “atividades circundantes”. Segundo Azevedo, o amor à região despertaria o amor à pátria, este mais amplo e, por isto mesmo, mais vago para a compreensão infantil. O sentimento nacional de pátria seria o fim a que se dirige o culto da região, ampliando-se para o amor à

pátria e este desabrochando “como uma flor de cultura, no sentimento do amor universal, do amor à humanidade, de que se inspiram ‘os cidadãos do mundo’” (Azevedo, 1931, p.49).

A “nova escola” popular, pautada no “educar sem desenraizar” não abandonaria a uniformidade do ensino, considerada, a base comum dos estudos. Por outro lado, a “uniformidade” não significava inflexibilidade do ensino, como vinha ocorrendo até então. Assim, as áreas pesqueira, rural e urbana teriam uma base comum de estudos, sendo que “o novo” se apresentava como a possível e necessária “flexibilidade” no ensino, que representava e preparava as múltiplas e variadas formas da vida. Em suas palavras:

Adaptadas às necessidades regionais, sem quebra de sua unidade fundamental, é fácil compreender o serviço que prestariam às regiões, abrindo campo a experiências parciais e fomentando o gosto pelas atividades dominantes nos diversos meios. Pelo mesmo princípio reclama-se por toda a parte, nas regiões de fábricas e usinas, apropriação do ensino primário e dos professores ao meio (..) com o aproveitamento dos recursos naturais da região (Azevedo, 1960, p.117).

Assim, a adaptação da escola à região não significava, segundo o autor, isolar as escolas e nem as populações. Numa visão por ele considerada “racional” da realidade e das condições apresentadas pelo momento de transformações que deviam ser encaminhadas pelos cientistas sociais, Azevedo entendia e alertava que cada população, educada para servir praticamente às diferentes regiões, serviria fundamentalmente “ao Estado, na pluralidade de sua vida econômica, sob os mais variados aspectos” (Azevedo, 1960, p.117). Contrariando a política vigente, afirmava que a unidade absoluta de programas deveria ser substituída por uma unidade maior, que provém “de um ideal inspirador educativo, moral e cívico que faria convergir, para um leito comum, largo e impetuoso, a riqueza de afluentes, que antes de confundirem suas águas, já teriam banhado e fertilizado todas as regiões” (Azevedo, 1960, p.118). Mais uma vez a crítica voltava-se para os políticos de seu tempo, por não perceberem o verdadeiro ideal do ensino e desvalorizarem a observação “científica dos fatos”. Em seu entender, esses políticos não

compreendiam a “ação benéfica” que uma educação popular regional poderia trazer, cultural e economicamente, à sociedade, resultando, sobretudo, num “desenvolvimento lógico e harmonioso de atividades diversas para um ideal inspirador comum” (Azevedo, 1960, p.118).

Para Azevedo, a tarefa sociológica de inserir o Brasil no mundo civilizado começava primeiro pelo despertar do amor à região, estendendo-se posteriormente à nação e, conseqüentemente, à humanidade. A unidade desse processo seria dada pela conscientização da divisão do trabalho, entendido como o grande projeto civilizador, agenciado pela escola.

À medida que Azevedo afirmava a necessidade da nova escola, o “educar sem desenraizar”, amadurecia o seu conceito de educação. Citando Durkheim, afirmou que “a criança é ‘órgão’ a desenvolver para um ‘organismo’” (Azevedo, 1964, p.84 – grifos no original) e que “a adaptação destas ao meio físico e social se faz pela soma total de processos em que sempre intervêm, da maneira formal ou informal, as camadas de adultos e velhos”. Assim, a educação é responsabilidade tanto da família como da escola na “transmissão de conhecimentos, valores, símbolos e tradições” que fazem parte de uma dada sociedade. Esses princípios culturais particulares comporiam a unificação do ensino e da nação, realizando a “integração dos indivíduos no grupo, de assimilação social, de unificação, **como base** para diversificações ulteriores, mas dentro das exigências e na direção dos valores e das atividades dominantes em cada sociedade e em cada fase de sua evolução” (Azevedo, 1964, p.218-219, grifos no original). Nesta forma de entender a educação, preserva-se a estrutura fundamental da sociedade. Esta estaria resguardada pela transmissão da cultura e das tradições que integram os indivíduos, sendo que a flexibilidade e as novas funções da escola estariam voltadas para as diversificações exigidas pela sociedade em um certo momento de sua evolução. Utilizando-se da Sociologia como orientação para sua análise, Azevedo enfatizou o respeito que se deveria ter com a evolução da sociedade e a relação em que deveria

estar conformada a educação com as atividades exigidas por um momento histórico, “revolucionando” a educação, para acompanhar as atividades dominantes.⁹⁶

Foi em conformidade com esses princípios sociológicos que a “escola ativa” ou a “nova escola” foi apresentada por Azevedo como o meio mais eficaz de adaptação à sociedade industrial que surgia lenta, mas firmemente, no Brasil. O seu discurso, que se tornara prática na Reforma do Distrito Federal, quando da sua participação no Governo como Diretor do Ensino (1927-1930), demonstrou, acima de tudo, a finalidade da educação popular – “ tornar o meio escolar cada vez mais aproximado do meio social do qual ele é, de fato, o vestibulo” (Azevedo, 1960, p.172.). A escola foi sendo delineada como preparadora da “vida em sociedade”, uma preparação “útil e efetiva à vida real”, possibilitando ao aluno, desde o Ensino Primário, sentir a sua “vocação e encaminhá-lo às carreiras e aos ofícios a que se predestinam as suas aptidões, não prejudgadas, mas sondadas, descobertas e desenvolvidas nas escolas” voltadas para os interesses comunitários, rurais ou urbanos (ibid., p.172), ou para as exigências da sociedade capitalista emergente.

A base científica para essa “nova escola para uma nova civilização” seria encontrada em “algumas figuras dominantes de reformadores”. Isto fica evidente quando Azevedo escreveu em *Sociologia e Educação*, um dos capítulos que compõem *Novos Caminhos e Novos Fins*, que os estudos de Sociologia Educacional, determinando os novos fins da educação, lançaram novas bases e moldes diferentes para a organização da escola, transformando-a em “elemento dinâmico da vida atual”, refletindo os ideais e tendências da comunidade. Contudo,

⁹⁶ Para Durkheim, a educação deveria sempre acompanhar o processo de transformação que ocorria na sociedade. Para ele, as idéias em torno da natureza humana vão ganhando novas formas e enriquecendo as idéias de progresso, de ciência, de indivíduo e de sociedade, formando o espírito nacional. O objetivo da educação deveria ser o de fixar no indivíduo essas idéias, não importando se essa educação for “a do rico e a do pobre, a que conduz a carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais (a educação) tem por objeto fixar essas idéias na consciência dos educandos... cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral; esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos...” (Durkheim, 1955, p.31). A função da educação seria a de perpetuar e reforçar, entre os membros da sociedade, certa homogeneidade, certos comportamentos exigidos pela coletividade. Mas não poderia também, deixar de permitir e proporcionar a diversidade e a especialização, preparando para a divisão do trabalho, sem abandonar os sentimentos comuns da vida coletiva. A educação deveria preparar “no íntimo das crianças” as condições essenciais de sua existência, existência esta definida por cientistas sociais que analisam os fatos sociais, como a educação e a sua transmissão.

afirma Azevedo, ao elaborar a Reforma do Distrito Federal não se “enclausurou dentro de ‘escolas’, nem se submeteu a orientações individuais” (Azevedo, 1931, p.21 e 41 – grifo no original). Posicionando-se como um reformador que levantara os problemas da educação brasileira, Azevedo afirmou ter buscado as bases para a sua Reforma no “real”, de maneira científica, sob diversas orientações.⁹⁷ No entanto, a Sociologia foi a grande diretriz teórica.

Azevedo definiu essa Reforma em *A Cultura Brasileira*, sem qualquer modéstia, como sendo “o foco mais intenso de irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas implantadas no Brasil até aquela data (Azevedo, 1996, p.651). A educação, para ele, estaria naquele momento entrando para uma nova fase da história brasileira, não só “pelas idéias francamente renovadoras que a inspiraram, como pela fermentação de idéias que provocou” (ibid., p.652). A Reforma do Distrito Federal, na sua opinião, incentivou a renovação cultural no Brasil, vindo ao encontro de “sôfregas impaciências e de aspirações ardentes” daqueles que se encontravam inconformados com a “demora cultural”, causada pela irresponsabilidade de políticos voltados para interesses partidários, que desconsideravam o conhecimento científico de uma elite cultural, preocupada com a renovação do ensino sobre bases científicas. E, colocando-se acima de qualquer

⁹⁷ É importante frisar que a escola idealizada por Azevedo aparece em sua obra sob a denominação de “escola ativa”, “escola única”, “escola nova” ou “nova escola”. Limongi lembra que a impossibilidade de definir com clareza os objetivos do movimento da “Escola Nova” no interior do movimento “renovador” é enfatizada tanto por autores que procuram defini-lo a partir dos princípios pedagógicos que professava, como pelos que o apreendem a partir das políticas que defendia para o setor. Citando Schwartzman, Limongi diz que o movimento definiu-se ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. Sendo assim, não se pode esperar coerência do movimento na formulação de um programa claro (Limongi, 1989, p.128). Azevedo se mostra eclético ao se orientar pela “educação nova”, como ele prefere chamar, ou “escola nova”. Na sua opinião, “a educação ou escola nova na sua primeira acepção (Bovet, Claparède, Ferrière e entre os americanos J. Dewey) orientavam-se pelos seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é um “ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) o respeito à originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém. Mas a infância não é apenas um “desenvolvimento”, como observa Fauconnet, é também uma “iniciação. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita (Azevedo, 1963, p.671).

crítica por entender a “realidade” e a educação de modo científico, deixando claro que realidade e ideal para ele são sinônimos, escreveu:

Nenhuma outra, de fato, até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola e o alargamento de sua ação; nenhuma outra procurou articular mais estritamente as atividades escolares com a família, com os meios profissionais interessados, com a vida nacional e as necessidades e condições do mundo moderno (Azevedo, 1996, p.652).

A “escola para todos” ou “escola única” que Azevedo apresentou na Reforma do Distrito Federal e que foi inspirada no Inquérito de 1926, onde aparecia como “escola ativa”, além da formação inicial comum, igual para todos, trouxe ainda o sentido da obrigatoriedade e da gratuidade, envolvendo, neste sentido, a participação do Estado na “formação e desenvolvimento do espírito da democracia”. Assim, o Estado, chamado a contribuir para a evolução democrática, criava as leis referentes à obrigatoriedade de uma formação inicial comum e garantia, ao mesmo tempo, o acesso de todos à nova escola através da gratuidade.⁹⁸ Constituída desta forma, a “escola única” representou, para Azevedo, a “pedra angular” do “novo edifício” social brasileiro, uma vez que, com um conteúdo comum, gratuita e obrigatória, reuniria alunos de diversos meios, desenvolvendo uma nova moral de estima e compreensão, e estes, quando adultos, realizariam a unidade da nação (Azevedo, 1931, p.44). Mas a escola única apresentou-se, como não podia deixar de

⁹⁸ Piletti coloca que a efetivação da “escola para todos”, fez com que a Reforma do Distrito Federal, se concentrasse em torno de três iniciativas: a) a redução do ensino primário de sete para cinco anos, com a redistribuição dos professores; b) o estabelecimento temporário do sistema de dois turnos, enquanto o número de matriculados excedesse a lotação dos prédios; c) a construção de grandes prédios escolares, dotados de amplos espaços e modernos equipamentos. Ainda sobre a Reforma, o autor coloca que o quinto ano primário passou a assumir um caráter pré-vocacional, como ano de transição ao curso vocacional; passaram a funcionar, anexos às escolas e institutos profissionais, cursos complementares de dois anos de duração, de caráter vocacional e com a função de estabelecer a ligação entre o primário e o técnico-profissional; ao curso profissional de quatro anos – sendo o último de aperfeiçoamento – só se teria acesso após ter cursado o primário e o complementar. Em relação às escolas profissionais, foram organizadas ou reorganizadas as seguintes escolas: Escola Profissional Agrícola; Escola Profissional em Madeira; Madeira Artística e Obras Anexas; Instituto Profissional Eletrotécnico e Mecânico, Escola Profissional de Artes Gráficas; Escola Profissional Mecânica; Escola Profissional de Construção, além de duas Escolas Profissionais de Pesca (Piletti, 1994, p.117-119).

ser, como “escola do trabalho”. Afinal, afirmava Azevedo, “a sociedade atual apóia-se na organização do trabalho; daí o princípio econômico da escola do trabalho” (ibid., p.45).

Afirmando que “nada se aprende a fazer senão fazendo, ou seja, trabalhando”, a escola nova devia despertar e desenvolver o hábito e a técnica geral do trabalho, e o mestre, estreitando a sua relação com os alunos, estimulava e praticava com eles todas as atividades educativas ou de finalidade utilitária (idem). Neste sentido, Azevedo definia da seguinte maneira a “escola nova”:

A educação nova é, de fato, e deve ser uma iniciação na vida econômica e social, e, pelo trabalho educativo, uma iniciação no trabalho profissional e nas atividades produtoras; ela tem, e deve despertar e desenvolver o sentido da vida econômica, o culto do trabalho, da máquina e da ciência, mas a vida econômica, a ciência e a máquina, “só adquirem sentido humano porque nos proporcionam os meios indispensáveis à criação e ao gozo de ideais e de valores da cultura” (Azevedo, 1931, p.26 – grifos no original).

Segundo Azevedo, a educação para o trabalho daria fim ao “egoísmo estéril e parasitário” desenvolvido pela sociedade liberal individualista, elevando o nível das idéias morais, despertando o sentido e o interesse comum, essencial a qualquer regime democrático. A elevação do nível moral das novas gerações, dentro da teoria positivista que dirige o pensamento de Azevedo, centrava-se na “consciência dos deveres”, muito mais que na “consciência dos direitos”. Para reafirmar esta consciência maior dos deveres do que dos direitos, Azevedo afirmou que “o que não é útil ao enxame, não é útil à abelha”. Assim, o sentimento de responsabilidade e de cooperação, aplicados pela escola do trabalho, retemperariam “as energias individuais”, resfriando os “impulsos egoístas” dentro de um “ambiente de trabalho e de alegria, incentivando a mais ampla perspectiva de simpatia humana” proporcionada pela escola nova, voltada para o aperfeiçoamento do indivíduo na criação de uma nova moral, tornando o indivíduo útil à coletividade (Azevedo, 1931, p.26 e 27). Essa idéia da “coletividade”, completamente ligada aos princípios positivistas, reafirmava sempre a moral que deveria ser implantada na organização

da sociedade e que, segundo os positivistas, valorizaria o sentido do viver para o bem comum, para o progresso necessário.

Seguindo o que foi apontado pelo Inquérito, um programa de ensino voltado para as “novas necessidades da civilização” deveria ser elaborado pela unidade, mediante uma base moral e cívica comum para todos, sem “fixar a matéria a ensinar”, respeitando sempre os centros de interesse, como a natureza, o trabalho e a sociedade, em torno dos quais, pensava Azevedo, o conhecimento se alargaria como uma “idéia em marcha”, partindo sempre do particular para o geral, das coisas mais elementares e concretas para as idéias abstratas (Azevedo, 1931, p.50). Mas o trabalho, na escola nova, seria o ponto para onde convergiriam todas as atividades. Assim, tanto a linguagem escrita, oral e musical como os trabalhos manuais e desenho deviam estar voltados para dar ao aluno “o gosto e a vontade de afirmar-se pelo trabalho” (ibid., p.51).⁹⁹

Assim, a finalidade da “escola única”, com uma estrutura de ensino comum para todos porém “flexível, foi edificada “pelo trabalho e para o trabalho, em geral”. Após cinco anos de ensino comum, o aluno passaria para a escola vocacional (dois anos), onde seria “experimentado e selecionado” para as “diversificações ulteriores” ou futura especialização profissional. Importa observar que a definição do ensino destinado às “classes populares” não resgatou a “meritocracia” defendida por

⁹⁹ No papel de “reformador-renovador” Azevedo, assim como seu grupo escolanovista, resguardando as diferenças internas, pensava em uma educação “eficiente” e democrática, atingindo todos os setores da sociedade, aliviando a escola do peso morto do ensino tradicional que caracterizava, segundo ele, uma escola individualista. A “nova escola” ou “escola única” pretendia a “socialização” do indivíduo, visando a um “regime igualitário e democrático em evolução, transmudando a escola popular não apenas em instrumento de adaptação (socialização) mas num aparelho dinâmico de transformação social” (Azevedo, 1931, p.22). Para tanto, a escola foi articulada com o meio social “sob a feição de uma comunidade em miniatura” onde as diversas formas de atividades, selecionadas e consideradas por Azevedo importantes para a adaptação à sociedade industrial, seriam implantadas na escola, tais como: caixa econômica, bancos, pelotões de saúde, procurando desenvolver o “sentimento de responsabilidade, de sociabilidade e de cooperação” (ibid., p.22). Na verdade, a “democracia” se restringia em adaptar todos os brasileiros, limpos, saudáveis e em harmonia com às condições industriais. O brasileiro passava a ser valorizado enquanto trabalhador, concorrendo com o imigrante em igualdade de força de trabalho. Uma das contradições de Azevedo a ser assinalada é que, ao se apresentar como estudioso da sociedade, tinha tanta certeza em poder organizá-la que a “monta” dentro da escola, pensando em reproduzir a “sociedade em miniatura”, montada dentro da escola, na sociedade exterior ou sociedade nova no Brasil. Nesse caso, para Azevedo, a escola é anterior à sociedade ou está fora dela e, a escola que ele propõe seria, no futuro, a própria sociedade por ele idealizada.

Azevedo, pois o “alargamento” das oportunidades educacionais, e em nenhum momento previa o curso superior, mas somente a preparação para o trabalho em escolas de artes gráficas, mecânicas, obras de madeira, construção civil e indústrias agrícolas. No silêncio carregado de definições, completava-se o ciclo do projeto de “educação popular, instituído para uma sociedade baseada na organização do trabalho e da indústria” (Azevedo, 1931, p.57).

A proposta de reforma do Ensino Secundário foi outra preocupação que norteou as análises sociológicas de Azevedo para a efetivação da sociedade de classes no Brasil. As críticas que fez ao ensino da Primeira República, acusando a política oligárquica de manter um ensino para a elite e outro para o povo, levariam Azevedo a reportar-se às “humanidades clássicas” para definir a finalidade do ensino secundário, fazendo lembrar que o passado, em momentos de crise, é resgatado para justificar a continuidade de uma ordem estabelecida.

2.4.2 O Ensino Secundário: a Base dos “Estudos Desinteressados” para a Formação das Elites

Na síntese que realizou sobre o Inquérito de 1926, Azevedo afirmava que a chave do problema em relação ao Ensino Secundário encontrava-se na definição de sua finalidade, que deveria ser desprendida de quaisquer preocupações utilitárias e profissionais. Apontava a falta de uma educação uniforme, criticando a dualidade do ensino - a educação popular a cargo dos Estados e a educação das elites supervisionadas pelo poder federal - que se efetivara com a Constituição de 1891. Em função disso, o Ensino Secundário permanecera “a mercê de toda a espécie de experiências, variáveis com os objetivos imediatos das reformas; submetido à prova dos mais desencontrados regimes desde o das equiparações ao da desoficialização do ensino”, caracterizando-se como curso preparatório para o nível superior (Azevedo, 1960, p.188 e 189).

Posicionando-se em relação à Revolução de 1930 como um movimento ascensional para o novo, o moderno, o processo civilizador da nação, Azevedo observou que o Ensino Secundário, até aquela data, permanecera sem grandes modificações, uma vez que a Primeira República não encontrara nenhum legislador que, “pondo ordem na confusão, lhe desse uma estrutura, sólida e flexível a um tempo, adaptada tanto aos seus fins como às necessidades e aspirações sociais da época” (Azevedo, 1996, p.620). Na sua opinião, submetidas às leis e programas estabelecidos pelo Governo Federal, as escolas secundárias estiveram acomodadas a normas favoráveis aos interesses oligárquicos, que pouco contribuíram para a renovação dos métodos do ensino. Assim, o Ensino Secundário permanecera reduzido, no plano federal, ao Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, e a alguns colégios estaduais ou particulares (normalmente ligados a instituições religiosas), e era acessível a uma parte reduzida da sociedade, a uma pequena “fração de adolescentes”(idem).¹⁰⁰

Os escritos de Azevedo na década de 20 mostram a preocupação com o que se entendia como um “novo” em relação a um “velho” programa de ensino, referindo-se ao Secundário. Nessa época, argumentava-se que as humanidades clássicas representavam os antigos anseios da aristocrática pedagogia greco-latina e que só serviam para os que se interessavam pelo romance e pela poesia, aos críticos e jornalistas. O ensino clássico era apontado como aquele que não correspondia às novas exigências da sociedade e percebiam-se sem utilidade para o ensino profissionalizante ministrado no ensino superior daquele período. Na defesa pela continuidade do Latim nos cursos Secundários e, contrário aos que o combatiam ao extremo, Azevedo afirmava que:

¹⁰⁰ Para Azevedo, se o Governo não produzira reformas no sistema de ensino em âmbito federal, elas não aconteceram. Por outro lado, experiências novas no ensino foram realizadas antes de 30, algumas reformas que foram efetivadas antes desse período foram obscurecidas por ele, ao afirmar que, no campo da educação, muito pouco se fizera, isso para não desvalorizar a Reforma realizada por Dória, em São Paulo, em 1920 e, principalmente, a sua Reforma no Distrito Federal. Assim, para Azevedo, a verdadeira reforma só poderia partir do aparelho do Estado, do qual ele desejava participar, por considerar que as suas propostas eram as melhores, mais afinadas com a “realidade” cientificamente analisada, pela sua Sociologia.

Estes, longe de admitirem no estudo de latim qualquer vantagem educativa, consideram-no antes um subtraendo do que um fator em matéria de educação, antes um trambolho, de que é preciso aliviar o mecanismo do ensino tolhido aliás, na opinião utilitária, pela insuficiência de lubrificação de suas peças com o óleo fabricado na indústria moderna de “caixeiros viajantes”. Para êsses a chave do problema do ensino está em alijar do quadro o latim, como já foi alijado o grego, reduzir o número de matérias e limitar e acanhar o programa destas aos fins de utilidade imediata de preparação para a vida. São uns e outros grandes disputadores que parecem dispostos a tudo sustentar, tudo discutir, tudo propor, dissimulando às vezes a indecisão do fundo sob os encantos da forma e que contra um argumento sério se entrincheiram na algaravia retórica das ogerizas... (Azevedo, 1958b, p.47 – grifos no original).¹⁰¹

Para Azevedo, qualquer reforma do Ensino Secundário, precisaria pautar-se num programa moderado, sem sacrifícios aos direitos da cultura nem às exigências da “utilidade”, ou seja, dirigido às atividades do trabalho na indústria. Entendia que o mais correto seria harmonizar as idéias – nem o Latim ou a educação literária a todo o transe, nem a utilidade a todo o transe. No entanto, esta conciliação parecia longe de acontecer, pois, na opinião dele as “duas correntes pedagógicas” estavam compostas por “adversários de vistas superficiais e opiniões cortantes”. Nesse caso, Azevedo não só desqualificava os que não pensavam como ele e o grupo em que encontrava afinidades ideológicas, mas também reduzia o debate aos desentendimentos entre seu grupo e outras posições relacionadas à educação, como as da elite que exercia o poder na época; na verdade, a disputa era por posições políticas dentro do Estado. Colocando-se como um intelectual que entendia a realidade, um estudioso da ciência distanciado dos “conluíus políticos partidários”, acusava os responsáveis pela educação na Primeira República de se revezarem na condição de condutores passageiros da educação sem entenderem os reais problemas educacionais, já que eram nomeados mediante interesses político-partidários e não por estarem interessados numa política educacional, causando danos à causa do ensino (Azevedo, 1958b, p.48).

Em 1921, Azevedo começou a delinear o seu pensamento para o Ensino Secundário. Nessa época, o seu interesse estivera voltado para os programas de

¹⁰¹ A citação faz parte do discurso pronunciado por Azevedo em 1921, na solenidade de formatura da Escola Normal de São Paulo, incluído no livro *A Educação e seus Problemas, Tomo II*.

ensino, e considerava incoerente retirar deles qualquer disciplina que fosse considerada inútil “por não realizar os fins da educação utilitária, à qual falte imediata aplicação”. Assim, acreditava não estar sendo respeitado “o processo de formação ou meio de desenvolver o espírito”. Em sua opinião,

não seriam sábios, mas técnicos; não seriam artistas, mas artífices; não seriam professores, mas práticos; não seriam arquitetos, mas obreiros; não seriam médicos mas curandeiros os a que a educação, calcada nesses moldes [utilitários], ministraria atabalhoadamente, para o exercício de uma profissão, os conhecimentos exclusivamente indispensáveis, mediante um programa em que a cirurgia extrema do utilitarismo, sob o pretexto de o democratizar, além de fazer a ablação necessária das excrescências e dos tumores, tenha cortado e amputado largo, reduzindo-o, em rasgos rudes de chanfalho, a um amontoado informe e sem vida (Azevedo, 1958b, p.52).

Apresentando-se sempre não só como professor mas defensor de um ensino geral e desinteressado para o Secundário, afirmava que o seu objetivo era o de

lançar bases sólidas de conhecimentos destinados a ser integralmente possuídos mais tarde por aquele que quiser tornar-se cidadão útil e homem eminente em sua profissão; é criar e avivar o interesse didático e, com este, despertar vocações, antes formar o espírito do que mobiliar a cabeça; desenvolver hábitos mentais e transmitir, para estudos ulteriores, métodos seguros e firme orientação (Azevedo, 1958b, p.53).

Observa-se nesta citação que Azevedo aponta a possibilidade de estudos ulteriores, o que não acontecia no projeto de educação popular, como também não apresentou naquele nível de ensino a necessidade dos estudos “clássicos”. Aqui se fala na possibilidade dos adolescentes se tornarem “homens eminentes”, não só reprodutores do conhecimento mas pesquisadores e produtores do conhecimento. Lá, fala-se em trabalhadores “solidários”.

Ao mesmo tempo em que defendia e incentivava os estudos clássicos, Azevedo enfatizava que o fazia não por ignorar ou “ter em pouco o papel educativo das ciências, em cujo convívio se adquire o conhecimento das grandes verdades da natureza e das leis de suas operações, mas sim por não cair no erro da filosofia positivista, cuja classificação das ciências, sobre produzir uma pedagogia contrária

ao espírito humano, relegou para plano inferior, se não eliminou, em última análise, toda a educação moral e literária” (Azevedo, 1958b, p.60).¹⁰² Pretendia apenas demonstrar que as Ciências Física e Naturais dão o vigor da observação, mas esta não estaria completa sem a educação literária, tão importante para a formação do espírito. Em conjunto, ciência e literatura formariam a instrução ideal. Ainda que isso parecesse uma miragem, tal junção poderia se concretizar desde que uma não disputasse primazia com a outra.

Em *A Educação na Encruzilhada*, quando buscou definir as finalidades do Secundário, Azevedo concluía que o mais importante desse nível de ensino não era aprender muitas matérias, mas sim aprendê-las solidamente, fazendo-se necessário, para tanto, delimitar os conteúdos. Com o objetivo de propor uma “educação integral, física, intelectual e moral, do homem e do cidadão”, apresentou as matérias que deviam compor o programa: “além do desenho e da ginástica, são, de um lado, as que se destinam a desenvolver o espírito literário (línguas clássicas e modernas e literatura) e o espírito científico (ciências matemáticas, físicas e naturais) e, por outro lado, as que tendem a criar a consciência universal (geografia geral, história da civilização e filosofia ou história do pensamento humano” (Azevedo, 1960, p.189).

Aqui percebemos um ponto interessante: a disciplina Sociologia, já proposta na Reforma de Benjamim Constant e mantida na reforma de 13 de janeiro de 1925, ficara fora da listagem de Azevedo, fato que ele não deixou sem explicação. Em sua opinião, ainda que a Sociologia pudesse ter seu conteúdo

¹⁰² A referência crítica é dirigida à Reforma Benjamim Constant (1892) que, segundo Azevedo, foi elaborada à luz da interpretação do positivismo feita por Benjamim Constant, o qual teria demonstrado não entender a pedagogia comtista ou “ não refletira suficientemente sobre as concepções de educação que estavam expressas nos tratados de filosofia e política positiva ou se podiam deduzir desse sistema filosófico” (Azevedo, 1996, p.608). Um dos exemplos citados por Azevedo foi a introdução das ciências da classificação positivista (como Ciências Físicas e Naturais), realizada por essa reforma, ao ensino destinado aos meninos de menos de 14 anos. Para o Ensino Secundário e Normal, Benjamim Constant propôs “toda a série hierárquica das ciências abstratas, segundo a classificação de Comte, sobrecarregando com a matemática, a astronomia, a física, a química a biologia, a sociologia e a moral”, sacrificando o estudo das línguas e da literatura antiga e moderna. Para Azevedo, Benjamim Constant deu um caráter muito mais enciclopédico do que científico aos cursos secundários, não contribuindo para o progresso das ciências no Brasil, pois não entendeu o positivismo como um método de investigação (Azevedo, 1996, p.609 e 615).

justificado dentro do Ensino Secundário, sua presença seria contestável porque essa disciplina teria um tempo insuficiente na carga horária, necessário para seu aprofundamento teórico. O lugar da Sociologia seria o curso superior. Criticou ainda a “instrução moral e cívica” como parte daquele programa, sendo este o motivo para a crítica: tal instrução dependeria ainda da construção de uma nova moral a ser apreendida e demonstrada pelo professor preparado para a nova civilização. Desta maneira, Azevedo defendia um plano de estudos que selecionasse disciplinas “segundo as mais altas tradições humanas”, voltadas para a formação do espírito, elevando o homem ao domínio das idéias gerais “dentro das quais se possa desenvolver mais tarde, em qualquer especialidade ou profissão, sem perder o contato com os campos laterais de atividade e pensamento” (Azevedo, 1960, p.189).

Era importante para Azevedo, dentro de sua visão sociológica, não perder o sentido humanista da educação, pelo menos para uma parte da sociedade – a futura classe condutora. Para ele, o humanismo não podia abandonar o velho e nem desprezar o novo:

(...) o humanismo sem constituir (...) uma ruptura com a tradição, serviu-se dos veículos mais diferentes e tomou as formas mais diversas, caracterizando-se, em todas elas, por um esforço constante para elevar a dignidade do espírito humano e valorizá-lo, ligando, acima das civilizações anteriores, o passado ao presente, a cultura antiga à moderna, a velha à nova civilização (...) Quando falamos em humanismo, o que queremos significar é, afinal, um movimento de espírito, uma corrente de pensamento, de opinião, que vem se desenvolvendo através dos tempos, tomando a cor e a têmpera da cultura em que floresceu e cujas manifestações diversas não se podem considerar senão como períodos de uma evolução ou elos de uma mesma cadeia de pensamento (Azevedo apud Venâncio Filho, 1994, p.41).¹⁰³

¹⁰³ Azevedo toma a idéia de Durkheim, quando este diz que: “Os frutos da experiência humana são quase que integralmente conservados, graças à tradição oral, graças aos livros, aos monumentos figurados, aos utensílios e instrumentos de toda a espécie, que se transmitem de geração em geração. O solo da natureza humana se recobre, assim, de fecunda camada de aluvião, que cresce sem cessar. Ao invés de dissipar, todas as vezes que uma geração se extingue e é substituída por outra, a sabedoria humana vai sendo acumulada e revista, dia a dia, e é essa acumulação indefinida que eleva o homem acima do animal e de si mesmo (...) a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objetivo ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana” (Durkheim, 1955, p.36).

Para Azevedo, o ginásio de tipo clássico, que propagava as humanidades clássicas, no Brasil nunca fora democrático. Pelo contrário, não possuía “utilidade social”, servindo apenas como ornamento intelectual para as camadas burguesas da sociedade, um ensino propedêutico, sem proveito para o conjunto da civilização (Azevedo, 1958b, p.181). A seu ver, o humanismo representava “o espírito” de qualquer disciplina e estava presente na maneira de ensiná-la. Neste sentido, afirmou:

Se temos da vida uma concepção humana e universal, e, portanto, larga e generosa; se estamos animados de sentimentos profundamente humanos de cooperação e de solidariedade universal (...) esse espírito de compreensão humana e essa largueza de visão geral iluminarão qualquer matéria que ensinarmos e da qual poderemos fazer um instrumento ou veículo do humanismo que é um meio de dar à vida humana um conteúdo de eternidade e é indispensável à vida do espírito internacional (Azevedo, 1958b, p.182).

Tendo em vista educar para os tempos modernos, e preparar o educador dos tempos modernos, o humanismo deveria ser adaptado à realidade, unindo o clássico à ciência, não permitindo que a influência do ensino pragmático tomasse todos os espaços. Em suas palavras:

Negar, pois, o aspecto humanizador da ciência e atribuir-lhe caráter inumano é insistir numa ficção contra a qual se revoltam não só a natureza lógica da ciência, universal por seu espírito e seus métodos, como também a tendência constante à cooperação, sem a qual é impossível tornar o saber fecundo (Azevedo, apud. Venâncio Filho, 1994:42).

A pregação de Azevedo em relação ao humanismo não se atém a programas de ensino, mas traz o sentido da democratização do Ensino Secundário e, principalmente, a defesa da reorganização da instrução de forma a preparar educadores por “moldes mais largos” permitindo ao pensamento mover-se em idéias gerais. O humanismo, a seu ver, salvaria da “tempestade” o homem novo para o mundo novo e transformaria em uma “civilização humana, a civilização mecânica e industrial”.

É interessante observar que o discurso de Azevedo, - tanto em 1921, ao defender um certo ensino clássico, quanto em 1926, no Inquérito, ao procurar definir as finalidades deste ensino -, em nenhum momento articula o Secundário às camadas populares. A proposta e os objetivos são nitidamente outros. Não se fala aqui em preparação para o trabalho sobre o trabalhador, mas em uma educação que se encaminha para um ensino profissionalizante que se daria na universidade. Ou seja, a Educação Secundária, seria destinada à classe média e voltada para a formação de uma nova elite condutora. O inovador, neste caso, é a defesa de Azevedo no sentido de “alargar” as camadas medianas da sociedade, recrutando nas “massas” os mais capazes para compor esta classe. Assim, após uma educação geral, seriam recrutados aqueles que por seus méritos, fossem capazes de ingressar na universidade. Das massas, se isso fosse possível, sairiam os futuros condutores intelectuais da massa. Em relação a esta questão, Azevedo afirmava no Inquérito:

Não há democracias que possam subsistir e desenvolver-se sem uma classe média, cada vez mais larga e difundida, empregada como elemento assimilador e propagador de correntes de idéias e opinião. Não é aí evidentemente, nessas camadas medianas, mas solidamente cultivadas que se elaboram e se aperfeiçoam as ciências; mas é aí, - por essa sensibilidade receptiva, esse interesse generoso e esse espírito crítico que se adquirem pelas “idéias gerais”- que as idéias e as verdades, irradiadas dos centros universitários, se disseminam e se transformam em correntes de opinião. Ora é exatamente ao ensino secundário que cabe criar e desenvolver essa cultura geral desinteressada, por um curso integral e seriado, comum a todos, baseado num plano verdadeiramente humano de estudos de provada eficiência na formação do caráter e da mentalidade (Azevedo, 1960, p.189).

O Ensino Secundário, assim, deveria adequar-se à realidade existente, com um repertório que teria o intuito de alargar as oportunidades de ingresso e de participação de uma nova classe social, estrategicamente definida. Em diálogo com Arbousse-Bastide,¹⁰⁴ Azevedo criticava a função do Ensino Secundário existente, da seguinte maneira:

¹⁰⁴ “*Diálogo a Propósito de Um Prefácio*” foi escrito por Fernando Azevedo para o prefácio do livro “*Formando o Homem*”, escrito pelo professor Arbousse-Bastide em 1943, publicado pela Sociologia Editora Limitada, São Paulo. O mesmo texto faz parte do livro de Fernando de Azevedo “*A Educação e seus Problemas*”, Tomo II, *Edições Melhoramentos*, 4ª ed. São Paulo, p.143 a 152. Paul Arbousse-Bastide era francês, e foi um dos convidados, por sugestão do “Grupo do Estado”, auxiliado na escolha por Dumas, para compor o grupo de professores da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP, permanecendo no Brasil por 12 anos. Foi estudioso de Comte e Durkheim.

O ensino secundário, se se diferenciou historicamente, não se diversifica do ensino primário, em essência: entre um e outro, há diferenças de graus e não de natureza. Um e outro destinam-se, nos sistemas escolares, a ministrar uma cultura geral comum; mas, enquanto este (o ensino primário), além das técnicas fundamentais – ler, escrever e contar, - se propõe dar um minimum de cultura geral a todos os indivíduos em idade escolar – minimum esse, variável aliás de uma fase para outra, na evolução social e política de um povo, e de país para país, segundo os graus de cultura e de civilização, o ensino secundário não tem por fim senão estender, aprofundar e aperfeiçoar essa cultura geral, não para todos, mas para uma classe (a burguesia) ou, num regime social, para uma fração, a mais dinâmica e bem dotada, da população escolar (Azevedo, 1958b, p:145).

Em primeiro lugar, não é possível reconhecer o Ensino Primário, exposto nesta citação, como aquele apresentado anteriormente como o Ensino Primário que deveria ser praticado pela educação popular. Aqui se fala em uma “cultura geral”, enquanto lá, a referência principal é o incentivo do gosto para o trabalho, iniciado nas primeiras séries. Por outro lado, ao explicitar que o Ensino Secundário não poderia mais ser destinado a “uma classe” - o que considerava uma educação elitista - como vinha ocorrendo na Primeira República, ele substitui a “classe” pela “meritocracia”. Desta forma, o secundário é também reivindicado para uma parte da população, aquela que não estaria destinada ao trabalho nas fábricas, mas a uma atividade intelectual. Essa parte “dinâmica da sociedade”, e futura elite dirigente, seria recrutada em todas as camadas sociais segundo méritos individuais, o que seria no mínimo, uma seleção difícil de acontecer em uma sociedade em que grande parte da população era miserável e marginalizada até mesmo do processo de trabalho, questão essa que Azevedo, aliás, reconhecia muito bem. No entanto, os méritos confundem-se em Azevedo com um “regime social”, para não dizer liberal, e ele assim expõe qual seria o ensino secundário ideal:

(...) o ensino secundário poderá guardar (e eu desejaria francamente que guardasse) esse caráter de cultura geral, “desinteressada”, transformando-se de um ensino de classe ou montado para uma classe (a burguesia) num ensino de cultura geral, acessível aos mais bem recrutados na massa da população escolar, segundo os seus méritos e aptidões e não conforme o seu grau de fortuna (Azevedo, 1958b, p:147).

Em relação à “cultura geral desinteressada”, Azevedo frisava que deveria ser entendida como um ensino “sem nenhuma especialização, sem qualquer idéia de aplicação, mas sem deixar de ser cultura útil e viva” (idem,p:149). E concluía dizendo que não há uma cultura desinteressada na realidade. As suas propostas de renovação no ensino, dessa forma, não estariam ligadas a um estudo que servisse apenas para “a excelente ginástica do espírito”, mas a uma finalidade que seria útil e indispensável à sua época – a formação de novas elites dirigentes.

2.5 A Concretização Parcial de Um Ideal

A Revolução de 1930 foi, para Azevedo, decisiva para a educação no Brasil, possibilitando embates entre o “novo” e o “velho” sistema de ensino - sob sua ótica, tranvestidos de renovadores e tradicionalistas (para não dizer políticos) -, até que fossem definidos os rumos da educação para a nova sociedade brasileira. Segundo Azevedo, o embate provocou efeitos de largo alcance no domínio da cultura e da educação, como a “mobilidade social” ou, por outras palavras, a migração de pessoas, de idéias e de traços culturais, de um grupo ou de uma classe social para outra, elevando ao poder “homens novos”, nem sempre com “idéias firmes”, mas com “menos compromissos políticos”, trazendo entre outras conseqüências, “uma rápida mudança social, a desintegração dos costumes tradicionais do velho padrão cultural e maior complexidade nas relações sociais”, contribuindo, segundo o autor, para uma “democratização” mais profunda como

também para uma intensidade maior de trocas econômicas e culturais (Azevedo, 1963, p.659 – grifos no original).¹⁰⁵

Se a Revolução de 1930 não trazia uma política educacional “nitidamente formulada”, Azevedo creditou ao grupo dos renovadores, do qual fazia parte, as inovações posteriores ou até do próprio processo revolucionário.

Afirmava que, quando essa Revolução se processou, “já se havia criado uma consciência educacional” que incluía a necessidade da criação de um ministério, a reformulação do ensino secundário e superior e a instituição de universidades, idéias essas já integradas no programa de uma “corrente bastante forte para deixar de influir sobre o governo revolucionário, e encontravam, no novo ambiente, as condições mais favoráveis à sua execução” (Azevedo, 1963, p.661). Neste contexto, os renovadores são homogeneizados e as idéias renovadoras sintetizadas em *A Cultura Brasileira*, ao afirmar que a Reforma de 1928, realizada por ele no Distrito Federal, “foi a geratriz do grande movimento renovador da educação no Brasil, foi também uma das manifestações do novo estado de coisas que se estabelecera, sob a pressão de causas econômicas, sociais e políticas” e, de forma conclusiva, apresentou-a como uma “política educacional” de largo alcance representando um dos “aspectos e uma das fases do processo revolucionário desfechado em 1930 (Azevedo, 1996, p.653). Em suas palavras :

(...) aliviando a escola do peso morto do ensino tradicional, reagindo contra os fins puramente individualistas da escola antiga, erguendo ao primeiro plano de suas preocupações os princípios da ação, da solidariedade e cooperação social, quebrando, para articulá-los uns com os outros, as barreiras que separavam os diversos ensinos, e introduzindo novas idéias e técnicas pedagógicas, a reforma de 1928, no Distrito Federal, inaugurava efetivamente uma política de educação no Brasil (Azevedo, 1996, p.652).

¹⁰⁵ Como exemplos de difusão das idéias novas, Azevedo citou: a publicação, pela Biblioteca de Educação, fundada por Lourenço Filho em 1929, da obra do próprio Lourenço Filho, intitulada *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), *Novos Caminhos e Novos Fins* (1931), que era a publicação da “justificativa da reforma do Distrito Federal”, portanto, livro de Azevedo; a fundação da coleção Biblioteca Pedagógica, por Fernando de Azevedo, cuja obra principal citada é *Atualidades Pedagógicas*, de Lourenço Filho; contrários ao seu grupo, mas lembrados até para demonstrar o inimigo dos renovadores, ou os que representavam o “velho”, Azevedo citou a publicação de “folheto” editado pelo Centro D. Vital, de São Paulo, criticando as novas tendências pedagógicas, intitulado *Pedagogia da Escola Nova*; como realizações importantes, cita a reforma “parcial” do ensino realizada por Lourenço Filho em São Paulo e a instalação da Biblioteca Pedagógica Central, assim como a publicação da revista mensal Educação sob o título de *Escola Nova* (Azevedo, 1963, p.660).

Azevedo procurava passar a idéia de que as reformas educacionais propostas e implantadas na década de 20, teriam sido consenso entre aqueles que, no interior do campo educacional, buscavam formular o projeto político de nacionalidade. Por isso, apresentava o seu projeto reformador, que partira da “efervescência de idéias” dos anos 20, como a política educacional pronta para ser utilizada pelo “governo revolucionário”. Entretanto, vimos que eram muitos os princípios que pautavam o projeto de construção da nação mediante a educação que foram cooptados pelo governo que se instituía.

A formação da nacionalidade passava a ser organizada pelo governo Vargas com a criação, em 1930, do Ministério de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública, assumido pelo mineiro Francisco Campos - este, também um reformador do ensino nos anos 20 e, como vimos, um dos principais defensores do Estado centralizador, autoritário e que passava a imprimir à sociedade o sentido da ordem por meio da educação.¹⁰⁶

Ao reformular o ensino em 1931, Francisco Campos tomou as seguintes medidas: criou o Conselho Nacional de Educação, com “poder decisório sobre questões educacionais que o transformariam em arena aberta à negociação de interesses das várias frações de classe dominante em presença, sobretudo o

¹⁰⁶ Moraes nos informa que Francisco Campos foi um dos articuladores da Aliança Liberal em Minas Gerais e da Revolução de 1930. Advogado, interessava-se pela educação e acreditava que a ação educativa não só manteria como fortaleceria o espírito de unidade nacional. Em 1926, convidado por Antônio Carlos, governador de Minas Gerais, assumiu a Secretaria dos Negócios do Interior. Essa secretaria estava encarregada da educação e nesse cargo, implementou a reforma do ensino primário e normal que levou o seu nome. A vitória da Revolução abriu-lhe as portas da vida pública federal, quando foi convidado, por Getúlio Vargas, para ser um dos colaboradores do Governo Provisório, ocupando o cargo de Ministro de Estado dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, pasta que, por sua sugestão, foi chamada Educação e não Instrução, como estava previsto. Exerceu o cargo em dois períodos: de 6 de dezembro de 1930 a 31 de dezembro de 1931 e de 2 de dezembro de 1931 a 15 de outubro de 1932, quando retomou a sua atividade de advogado e professor. Como Ministro, promoveu profunda reforma no ensino brasileiro, que também levou seu nome. A reforma realizou, pela primeira vez no Brasil, uma organização integral do ensino nacional, propiciando uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, sendo que o ensino primário, não desconsiderando a sua importância, foi mantido fora da responsabilidade direta do governo federal. Posicionando-se sempre como um antiliberal e com espírito revolucionário do momento, afirmou, em seu discurso de posse, que o Brasil não era mais um país de “liberais”, mas de “produtores”, e era preciso adaptar o sistema de ensino a essa nova realidade (Moraes, 1990, p.188-191, 300-302). A tese de Moraes, *Educação e Política no Pensamento de Francisco Campos*, é uma importante fonte de pesquisa para os que querem conhecer a institucionalização do ensino ou a sua organização na década de 30.

confronto ensino público/ensino privado” (Moraes, 1990, p.306); organizou o ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; organizou a Universidade do Rio de Janeiro (criada em 1920); dispôs sobre a organização do Ensino Secundário, no qual possibilitou o Ensino Comercial e regulamentou a profissão de contador; instituiu o Ensino Religioso como matéria facultativa nas escolas públicas brasileiras (ibid., p.305).

Com essas medidas possibilitou a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como a fundação da Universidade de São Paulo, avivando os ânimos daqueles que se debatiam pela formação do professor e de elites dirigentes em nível universitário, mediante uma cultura “desinteressada”, tendo como suporte as Ciências Sociais. Na opinião de Almeida, as Ciências Sociais passaram a ser “valorizadas como instrumento requerido pela modernização social institucional do país”, informando e formando as “elites dirigentes”. Destaca que a Sociologia em particular, para alguns dos defensores da moral científica para a interpretação da sociedade, constituiria o “ingrediente principal da formação de novas elites, habilitadas a assumir a tarefa de construção política de uma nação moderna”. Ainda que não fosse a mais importante das Ciências Sociais, a Sociologia passou a fazer parte da formação básica dos cidadãos, tornando-se disciplina obrigatória já na escola secundária, tanto no Ensino Normal quanto no que preparava o aluno para o curso superior (Almeida, 1989, p.p.188 e 189).¹⁰⁷ Assim, a década de 30 inaugurava a oportunidade de institucionalização das Ciências Humanas, um dos grandes ideais de Azevedo.

No entanto, Azevedo sentia-se insatisfeito com a nomeação de Francisco Campos para o Ministério. Deixava transparecer que se sentia o mais capacitado “intelectualmente” para ocupar a função de Ministro da Educação e, ainda que “salvando” a Revolução de 30, não deixaria de tecer críticas à nomeação de

¹⁰⁷ A Reforma Benjamin Constant (1891) já havia incluído uma cadeira de Sociologia e Moral no sétimo e último ano do Secundário; como já vimos, essa Reforma não se efetivou. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz estabeleceu, no sexto ano do curso ginásial, o ensino de Sociologia, principalmente para aqueles alunos que seriam encaminhados para os cursos superiores. A Reforma Francisco Campos, de 1931, não só manteve como ampliou o ensino de Sociologia no Secundário, sendo que, em 1942, o ensino dessa disciplina foi suprimido pela Reforma Gustavo Capanema (Azevedo, 1950, p.354).

Campos, membro da elite econômica do país.¹⁰⁸ Essa crítica evidenciava a própria origem social de ambos e servia para que Azevedo reforçasse o que sempre defendera, ou seja, o recrutamento de elites pelas capacidades e não pela fortuna. Contudo, também para Francisco Campos a concepção de elite estava vinculada à idéia do saber: defendia as elites não políticas (as “liberais” até então no poder) na organização e direção econômica e política da sociedade e a universidade como formadora de elites. Como assinala Moraes, esta última preocupação de Campos o levou “a ‘cercar’ de todos os lados a educação das elites, inclusive a sua formação moral”, pois delas dependeria “a segurança do Estado e da Nação, a elas caberia abrir o caminho rumo à modernização” (Moraes, 1992, p.305). Para Campos, essa elite, a quem caberia tamanha responsabilidade, deveria ter como suporte o poder econômico para se constituir dirigente, e a universidade deveria servir à esta elite.

Na opinião de Azevedo “a verdadeira democracia (liberal ou autoritária, não importa)” deveria eliminar os obstáculos ao recrutamento seletivo de forças intelectuais, em todas as camadas sociais. Reafirmava que “classe e elite” eram categorias sociais completamente diferentes. A “classe”, segundo ele, “implica em diferenças de graduação ou de nível, ligadas aos costumes, condições de vida, fortuna ou profissões”, enquanto que “elite” é “uma minoria, constituída de individualidades merecedoras por si mesmas”. A “elite”, completa Azevedo, “é uma seleção por mérito pessoal”, uma minoria com “consciência lúcida das necessidades

¹⁰⁸ Tanto para Francisco Campos como para Azevedo o Estado deveria organizar a educação, voltada para uma nova sociedade, a sociedade capitalista. Ambos defendiam a criação de universidades e de formação de elites para esta nova sociedade. Sentimos, porém, uma diferença entre aquilo que entendiam por elite. Para Francisco Campos, “elite” adquiria também um contorno de poder econômico, portanto ligada a interesses de classe (Moraes, 1990, p.293). Azevedo não ligava a elite à posição econômica, provavelmente pela sua própria condição social. A sua luta pela circulação das elites no poder vem pautada pelo “saber”, pelo conhecimento científico da sociedade, pelas condições que proporcionam esse saber para a organização da sociedade, pela educação. A sua elite é uma “elite cultural”. É nela que ele se movimenta, intermediado pelos estudos que se apegara para atingir essa participação na elite cultural. Em *História de Minha Vida*, não são raras as colocações relacionadas à dificuldade que encontrou não só na vida profissional como na falta de oportunidade para ingressar na Escola Naval e no Itamarati, onde segundo ele, só ingressavam pessoas com patrocínio político ou “filhotismo”. Não levavam em conta, segundo ele, “aptidões e conhecimentos”, mas herança ou aproximações políticas (Azevedo, 1971, p.p.32 e 33). Entretanto, mesmo contrário a esse processo de nomeações, Azevedo ocuparia cargos na burocracia educacional protegido por seu grupo intelectual, cujos mantinham aproximações importantes com os dirigentes.

do meio social em que vivem” (Azevedo, 1964, pp.198 e 199). Ainda que seu discurso “democrático” procurasse requerer o recrutamento das elites em todas as camadas sociais, o limite de sua discussão eram os méritos pessoais, a capacidade individual, longe portanto, das questões de classe, que para ele possuía muitas definições, como vimos. Essa discussão, acima de tudo, representava a disputa política pelas funções burocráticas junto ao Estado.

Participante do governo deposto pela Revolução de 1930, Azevedo retornou a São Paulo, assumindo a atividade de professor de Sociologia Geral e Educacional no Instituto Pedagógico de São Paulo (antes Colégio Caetano Campos). Participou de debates educacionais na Associação Brasileira de Educação e no Instituto em que trabalhava e, como vimos, fundou e foi diretor das coleções Biblioteca Pedagógica Brasileira e Brasileira - de estudos brasileiros. Esteve sempre envolvido na questão da formação do professor, na defesa da “nova escola” e no embate que na realidade era político, mas que havia reduzido a divergências conceituais contra as forças da Igreja que combatiam os ideais da Escola Nova. Nesse embate, surgiu a oportunidade para a criação do Instituto de Educação, preparando os professores que atuariam na formação da futura elite brasileira.

Dentre os membros do grupo que participava com Azevedo da luta pela institucionalização da Ciências Humanas e defendia a organização da sociedade através da educação, Lourenço Filho fez parte do Governo Federal, onde ocupou o cargo de Chefe de Gabinete de Francisco Campos, foi membro do Conselho Nacional de Educação, além de ter organizado e dirigido o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão subordinado ao Ministério da Educação e Saúde. Em comum com Francisco Campos, Lourenço Filho tinha as idéias “escolanovistas” - não como “educador” profissional, mas como um “reformador”, Francisco Campos fora um simpatizante entusiasmado desta proposta pedagógica, aplicando seus princípios quando reformulou o ensino em Minas, nos anos que antecederam a Revolução de 1930.

Os outros membros do grupo não tiveram acesso às estruturas federais, mas não deixaram de atuar em nível estadual. Azevedo, segundo ele incentivado por

Sampaio Dória e Teodoro Ramos – que o teriam procurado em nome do então diretor do jornal *O Estado de S. Paulo*, Armando Sales¹⁰⁹ - aceitou o convite do interventor militar do Estado de São Paulo, General Valdomiro de Lima, para exercer o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública, em 1933, podendo realizar seu grande objetivo em prol da democracia (meritocrática) – a formação de professores em nível superior – a criação do Instituto de Educação -, capacitando-os para ensinar e entender a nova sociedade.¹¹⁰

Evangelista fornece o quadro da escola organizada por Azevedo e apresentada no *Código de Educação* por ele elaborado como Diretor da Instrução Pública. Era dividida em dois níveis, onde os professores recebiam “*formação de nível superior profissional*”: no primeiro funcionavam as escolas de aplicação, seguindo tendência inaugurada por Lourenço Filho, compostas por Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária. A última dividia-se em dois ciclos, o primeiro de cinco anos, chamado de Fundamental, e o segundo de um ano chamado de Complementar – este era condição para acesso ao segundo nível. Corresponhia à Escola de Professores e oferecia cinco modalidades de estudos superiores: Formação de Professores Primários; Formação de Professores Secundários; Formação de Diretores Escolares; Formação de Inspectores Escolares; de Aperfeiçoamento. Atendiam a esses cursos cinco Seções: Educação, Biologia Aplicada à Educação, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e Prática de Ensino, cada qual desdobrada em matérias específicas (Evangelista, 1997, p.63).

O curso de Formação do Professor Primário tinha duração de dois anos; o curso de Formação do Professor Secundário, três anos, assim como os de Formação de Diretores e de Inspectores Escolares. Os dois primeiros anos dessas três modalidades eram reservados a estudos gerais fundamentais, realizados nas cinco Seções que compunham o Instituto de Educação. No terceiro ano os estudos especializados dominavam, segundo cada caso. No caso do professor secundarista, a

¹⁰⁹ No livro *História de Minha Vida*, Azevedo refere-se a Armando Sales de muitas maneiras: em alguns momentos aparece como Armando de Sales Oliveira, em outros Armando Sales e Armando de Sales. Este era genro de Júlio de Mesquita e foi diretor do jornal *O Estado de S. Paulo*, tendo sido nomeado Interventor do Estado de São Paulo, em 1934.

¹¹⁰ Azevedo, 1971, p.115

especialização correspondia a Problemas Psicológicos e Sociais da Adolescência e do Currículo Secundário. Nos outros, havia cursos especiais sobre Administração e Inspeção Escolar (ibid., p.63 e 64).

Os conteúdos dos cursos oferecidos através das Seções contemplavam: I. **Educação**: História da Educação, Educação Comparada, Princípios Gerais de Educação, Filosofia da Educação. II. **Biologia Educacional**: Fisiologia e Higiene da Infância e da Adolescência, Estudo do Desenvolvimento Físico da Idade Escolar, Higiene Escolar, Estatísticas Vitais. III. **Psicologia Educacional**: Psicologia da Criança e do Adolescente, Psicologia Aplicada à Educação, Testes e Escalas, Orientação Profissional. IV. **Sociologia Educacional**: Sociologia da Educação, Problemas Sociais Contemporâneos, Investigação Social em Nosso Meio. V. **Prática de Ensino**: Esta última dividia-se em Prática de Ensino, voltada ao treino profissional, observação, experimentação e prática no ensino, assim como cursos de Administração Escolar, e Matérias de Ensino, dedicada às matérias que o professor teria que lecionar no primário e secundário (ibid., p.64)

Essa exposição é importante e necessária porque nos mostra a institucionalização das disciplinas humanas em nível superior, sendo compostas como instrução científica para a análise social no campo da educação, concretizando os ideais renovadores de Azevedo, na intenção de formar a elite condutora da sociedade. Mediante essa institucionalização, as Ciências Humanas dirigidas para a educação, constituem-se disciplinas nascentes, “compartilham de forma solidária a reflexão sobre o homem comum em uma perspectiva integral: médica, biológica, sociológica e psicológica. Ao entrelaçarem o trabalho da ciência e da vida em sociedade, os normalistas trazem o homem comum para o centro do campo recoberto da pedagogia, construída à luz da biologia tributária das teses eugenistas, pela da sociologia funcionalista e pela psicologia objetiva” (Monarcha, apud. Evangelista, p.64).

Na realidade, era este o anseio que vinha se expressando desde o início, quando Azevedo nos mostrava que “dominar a escola era o mesmo que dominar a sociedade”. O conhecimento científico estaria finalmente sendo articulado à questão

urgente da formação do professor que, posteriormente, instruiria as relações sociais, propiciando a formação da nacionalidade. O grupo orientador desses professores seria composto por aqueles que até então defendiam tal ensino, um grupo preocupado com a “regeneração da raça”, com as novas atividades industriais, com o moderno e com o “revolucionário” na educação, por certo, uma vez que no social a “revolução” já estava presente. Em *Sociologia Educacional*, obra dirigida à formação do professor, ao explicar que a complexidade da sociedade exigia a reconstrução do ensino, Azevedo afirmaria que a dedicação ao estudo da ciência social não se destinava a evitar uma “revolução”, mas a dirigir a sociedade para viver a sua evolução. Nesse sentido, afirmou:

A revolução já a temos, e é difícil que possa ser mais profunda. Aliás, as águas não arrebentaram ainda todos os diques, mas a direção da corrente já não pode iludir. Trata-se mais é de estudar, no seu sentido mais profundo, as evoluções que se processam, para podermos **coordená-las e dirigi-las**; e, se nos lembrarmos que as próprias forças desencadeadas pelo progresso material e, sobretudo, pela máquina, e que tão fortemente abalaram e transformaram o sistema de relações humanas, poderão servir-nos, se inteligentemente controladas e dirigidas, para a reconstrução social, teremos reanimadas as esperanças e novos estímulos em face dos graves e complicados problemas com que nos desafiam as sociedades, nesta fase de sua evolução (Azevedo, 1964, p.164 grifos meus).

Mas o lugar da ciência humana, definitivamente, deveria ser o ambiente universitário. Isto se concretizou quando o Instituto de Educação, ou mais precisamente a Escola de Professores foi anexado à Universidade de São Paulo, no ano de 1934. Os outros cursos que faziam parte do Instituto de Educação permaneceriam como campo de “experimentação, demonstração e prática de ensino, e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores” (Evangelista, 1997, p.114).¹¹¹

¹¹¹ Evangelista chama a atenção para a importância que tiveram esses “laboratórios de ensino” com base na ciência defendida pelos renovadores. Em suas palavras: “Os laboratórios foram fundamentais na vida do Instituto precisamente porque neles se operavam as ‘verificações objetivas’ das teorias, as ‘experimentações’, as ‘observações’, as ‘práticas’. Por seu intermédio permitia-se a demonstração, aos círculos intelectuais emergentes, da inexorabilidade da ciência e da correção – técnica, científica e moral – de suas teorias. Os professores atuavam no ensino, na pesquisa e na extensão, as três grandes fases da ‘vida universitária’ (...) o professor só poderia ser intelectual se produzisse ciência. Fazendo ciência, entraria o professor no futuro e a ele conduziria seus alunos” (Evangelista, 1997, p.24 e 25 – grifos no original).

O projeto de criação da Universidade de São Paulo - USP -, foi executado, em 1934 por Azevedo e constituía-se de faculdades já existentes.¹¹² A novidade foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que a essa unidade e ao Instituto coube a formação do professor secundarista. Segundo Antunha, o Decreto Estadual n. 5. 846 de 21 de fevereiro de 1933, que criara o Instituto de Educação, dava à Escola de Professores um caráter transitório no Instituto, pois “enquanto não se estabelecer a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de acordo com as normas federais, haverá também cursos de formação de professores secundários” no Instituto de Educação. Assim, conferia-se ao Instituto de Educação uma estrutura híbrida – de nível secundário e superior ao mesmo tempo, sendo uma escola “superior” exclusivamente por sua escola de professores secundaristas, o que certamente não lhe permitiu, de imediato, ser reconhecido ou prestigiado da mesma forma que as outras escolas superiores mantidas pelo Estado (Antunha, apud., Limongi, 1989, p.155). O prestígio do Instituto e de seus idealizadores, entretanto, ficaria evidente com a criação da Universidade de São Paulo.

Para Antunha, os educadores renovadores foram vencedores com a Universidade. O Instituto a ela incorporado superou não só a “transitoriedade” do Instituto de Educação como desempenhou papel importante na estrutura da Universidade, uma vez que como escola independente, de nível superior e caráter profissionalizante, facilitou os planos dos reformadores paulistas, tendentes a eliminar, da Faculdade de Filosofia, todos os componentes práticos e utilitários. Unidas, porém independentes, essas escolas poderiam formar o professor de nível secundário ou superior: a Faculdade de Filosofia proporcionaria a cultura e o conteúdo especializado e o Instituto de Educação a formação pedagógica (Antunha, apud., Limongi, 1989, p.157).

¹¹² A fundação da Universidade de São Paulo deu-se quando o então diretor do jornal *O Estado de S. Paulo*, Armando Sales, foi convidado por Getúlio Vargas para ser o interventor de São Paulo. Segundo Azevedo, “o ilustre paulista oferecia, por suas altas qualidades intelectuais e morais e por sua larga experiência na direção de grandes empresas, as melhores perspectivas de um governo empreendedor, capaz de restabelecer a paz tão comprometida em São Paulo” (Azevedo, 1971, p.119). Ainda segundo o próprio Azevedo, com Armando Sales no poder e com Mesquita Filho novamente na direção do jornal, “pareceu-nos ter chegado, afinal, a oportunidade de criar a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Ciências e Letras que seria integrada no sistema. Júlio de Mesquita e eu lutávamos por isso desde 1923...” (ibid., p.119).

Neste sentido, Evangelista mostra como funcionaria essa dualidade de formação: a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ofereceria cursos de três anos, concedendo uma licença cultural equivalente a licenciado em Filosofia, Ciências ou Letras. Após mais um período de estudos, o licenciado poderia especializar-se em qualquer das Seções, mediante um curso e estágio de dois anos. Para o Curso de Administradores Escolares, formando inspetores e diretores de escolas, as matérias eram as seguintes: Biologia Educacional (Higiene Escolar), Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração e Legislação Escolar. Para a formação de Professores Secundários, trabalharia Biologia Educacional aplicada ao adolescente, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Educação Secundária e Comparada e Metodologia do Ensino Secundário. Para o Professor Primário, foram oferecidas as disciplinas Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Metodologia” (Evangelista, 1997, p.115).

Evangelista informa ainda que as cadeiras e disciplinas que compuseram a formação do professor em nível universitário demarcaram a profissionalização do magistério, sendo que tal profissionalização foi afastada de suas origens clássicas, responsabilidade creditada ao Ensino Secundário. Ao nível universitário coube aprofundar e detalhar o corpo teórico, constituído de disciplinas com consistência científica e ligadas à educação, fazendo com que aparecessem compostas pelo designativo “educacional”. As disciplinas Psicologia, Biologia e Sociologia foram afirmadas como “a trindade das Ciências fontes da Educação”, possibilitando “ao campo pedagógico a realização do seu grande desígnio: construir uma ciência do homem” (ibid., p.25 e 116).

Em relação ao prestígio obtido pelos membros do Instituto, quando de sua anexação à USP, é possível percebê-lo desde o projeto realizado para a organização da USP por Azevedo até a manutenção do quadro de professores do Instituto de Educação na nova organização, sendo que suas origens eram a da Escola Normal da Praça. Para Evangelista

1934 inaugurou para essa geração duas mudanças importantes: passou a compor o quadro de funcionários da Universidade de São Paulo e o de docentes responsáveis pela formação pedagógica do professor em nível universitário. O ano de 1933 funcionou como um ritual de passagem para essa geração, oferecendo as condições para que deixasse o talher de “normalista” e assumisse, em 1934, o talher de “professor universitário” (Evangelista, 1997, p.133 – grifos no original).

O período histórico em que acontecia a institucionalização das ciências humanas em nível superior e a ascensão dessa elite intelectual à condição de professores universitários foi marcado pela ascensão do nazismo e fascismo, por um lado, e das idéias marxistas, por outro, em âmbito mundial no pós-Primeira Guerra, principalmente na Europa. De maneiras diferentes, essas idéias apresentavam-se contrárias ao liberalismo e à democracia burguesa, originados no século XVIII. Na particularidade brasileira, as idéias fascistas estiveram representadas pela Ação Integralista Brasileira (AIB), sob a liderança de Plínio Salgado, ex-integrante do PRP. A AIB reuniria em torno de si a ala conservadora da sociedade brasileira, representada pelos integrantes da oligarquia tradicional, a alta hierarquia militar e o clero, com um discurso francamente dirigido aos comunistas, representantes do “perigo vermelho”. O reflexo da crise de 1929 - como a alta do custo de vida -, as direções políticas posteriores à Revolução de 1930 - como a demora na elaboração de uma nova constituição e o enfraquecimento do movimento tenentista -, representaram campo de luta e disputa entre as forças de direita - os integralistas - e os simpatizantes do Partido Comunistas no Brasil. As manifestações de esquerda que emergiam no período eram dissolvidas com violência pelos grupos paramilitares organizados dentro da AIB. Sob princípios “marxistas”, foi criada uma frente anti-integralista, a Aliança Nacional Libertadora (ANL), tendo como presidente de honra Luís Carlos Prestes que, ao romper com o Tenentismo, passara a defender os alguns princípios marxistas. Diante dessas questões, a USP era apresentada por Azevedo como o centro pacificador da sociedade, mediado pela ciência.

Para ele, a “época (era) rudemente trabalhada por duas correntes sociais e políticas” que faziam “apelo à força, à vontade e ação”, e tendiam a “esmagar a

inteligência e a liberdade”. O Estado de São Paulo, como resposta à violência, criava a Universidade com intuito de “substituir a ordem da força pela ordem do pensamento; a violência que corta as discussões pela liberdade que a estimula; a obstinação que geram os preconceitos pela tolerância, que é inerente ao próprio espírito científico”. Afirmava ainda que não existia outro meio de impedir “que os povos (oscilassem) para a autoridade e (apelassem) para a violência senão o de controlar, disciplinar e coordenar as forças sociais” que, dispersas pela “liberdade sem freios”, constituíam-se em um perigo para a estabilidade do Estado. A universidade foi então apresentada como o “centro orientador de todas as energias coletivas”, estreitamente ligada à vida nacional, com “poder de plasticidade e de adaptação” (Azevedo, 1958a, pp.58 e 59). Com a responsabilidade de formar a nação, essa Universidade foi “criada em São Paulo para o Brasil”, devendo servir aos interesses do país e contribuindo para criar uma “sólida unidade espiritual - base da nova cultura e fonte viva dos ideais sociais e políticos que devem dar uma fisionomia própria e original” à nação (ibid., p.65). Com esses ideais, Azevedo ministrou suas aulas de Sociologia Educacional, preparando os futuros professores para a futura sociedade.

O programa de Sociologia Educacional ministrado por ele no Instituto de Educação da USP, preparando o professor secundário, foi dividido em três partes: a primeira, *Fundamentos*, a Segunda, *A Escola Secundária*, e a terceira, *A Escola Secundária no Brasil*. Em *Fundamentos*, discutia-se questões gerais envolvendo definições de Sociologia e educação e as relações das instituições como escola e Estado. No item *Escola Secundária*, as atividades giravam em torno da escola secundária, discutindo a organização do sistema escolar e sua relação com a estrutura de classes, bem como o problema da educação das massas e da formação das elites e do humanismo. Quanto à *Escola Secundária no Brasil*, os estudos e atividades estavam dirigidos à sua história, à finalidade e à preparação cultural e pedagógica do professorado. Nessa parte colocava os dilemas que a escola secundária teria que enfrentar entre as idéias modernas e as mudanças da civilização (Evangelista, 1997, p.162).

A Sociologia Educacional dirigida à formação do professor primário, ministrada também por Azevedo, organizou-se da seguinte maneira: no primeiro trimestre, dividido em três partes, estudou-se *A educação do ponto de vista sociológico; Processos e agências sociais da educação e A natureza e a função da escola*. Ao final da unidade, os alunos apresentavam trabalhos práticos, pesquisando e discutindo em grupo um problema colocado pelo catedrático, além de elaborarem monografias e inquéritos e criarem um *Clube de Sociologia Educacional (para organização e fiscalização das atividades extracurriculares)*. No segundo trimestre o programa propunha *O progresso social e a educação; O problema dos fins de educação e A educação e o Estado*. Os trabalhos eram realizados em grupo de estudos e pesquisas, com a novidade de serem “controlados” pelo Clube de Sociologia. Os alunos participavam de excursões e Inquéritos sociais para conhecimento dos modos de vida em São Paulo, sendo que a eles caberia projetar e organizar o Centro de Documentação Social. Para o terceiro trimestre, os conteúdos selecionados foram os seguintes: *Organização dos Sistemas Escolares; A complexidade dos problemas de “extensão” de educação e O sistema escolar brasileiro e especialmente em São Paulo* (ibid., p.170).

Em relação aos dois programas, Evangelista observa que aquele destinado à formação do professor secundário foi composto por doze itens “desacompanhados de bibliografia” e que “o do professor primário foi mais bem aquinhado”, percebendo uma “especial atenção a esse curso”. O motivo podia ser, segundo ela, que “a formação pedagógica do professor secundarista fosse dada, de certo modo, para acadêmicos da FFCL (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) em fase de finalização de sua profissionalização. Ao contrário, os professores primários estavam ali para aprender o magistério” (idem).

Outro entendimento para essa melhor organização do programa de formação do professor primário, pode ser creditado a reforma educacional realizada por Azevedo no Distrito Federal, quando os objetivos da educação popular foram traçados e neles, como vimos, a “escola comunidade” foi definidora. Os alunos deveriam ser educados voltados para a comunidade, trabalhando em grupo, buscando a solidariedade e realizando excursões para conhecer o meio em que viviam. Assim, o professor a ser preparado para essa nova condução precisava

também trabalhar em grupo, conhecer as atividades oferecidas pela região e, neste sentido, preparar o futuro trabalhador. Ao professor secundário caberia crescer intelectualmente, mediante os conhecimentos científicos, preparando-se para altas funções na sociedade. A impressão que fica é a de que a preparação do professor primário não podia e não deveria ser a mesma do professor secundário, o que reforça a permanência da dualidade de ensino.

Contudo, o sonho dessa formação de professores, dentro do Instituto idealizado, projetado, realizado e administrado por Azevedo chegaria ao fim. Em 1938, o Instituto de Educação foi extinto, e a formação do professor passou a ser realizada pela Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação. Os professores foram distribuídos entre a Escola Normal Modelo, que englobava a Escola Secundária, Jardim de Infância e Primária, e a Faculdade onde Azevedo continuaria a trabalhar como professor catedrático de Sociologia Educacional, na Seção de Pedagogia¹¹³.

Nadai aponta dois pressupostos para a extinção do Instituto de Educação. O primeiro é o oficial, e consiste no fechamento do Instituto de Educação pelo Decreto Lei 1.190 de 4 de abril de 1939, expedido por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo de Getúlio Vargas, com a justificativa de padronização da formação do professor em âmbito federal, seguindo as diretrizes do Estado Novo. O segundo, que o Instituto de Educação possuía uma “imagem de instituição menor, sem expressão”, quando comparado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nadai descarta o primeiro pressuposto pela simples conferência de datas (o Instituto de Educação foi fechado em 1938 e o decreto data de 1939). Os contornos para justificar o segundo pressuposto levam-na a levantar as desavenças entre o interventor Ademar de Barros, nomeado por Getúlio Vargas, e o “Grupo do Estado”, de onde, como vimos, saíram o interventor da gestão anterior, Armando Sales e o próprio Azevedo. A nomeação do novo interventor gerara um problema

¹¹³ Evangelista relata que a Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, organizou-se em quatro Seções: A Seção de Filosofia oferecia um curso; a de Ciências, seis; a de Letras, três. A Seção de Pedagogia oferecia o Curso de Pedagogia. Todos com duração de três anos, concediam o título de Bacharel, sendo, que para obter a licença para o magistério secundário ou obter título de doutor, o estudante devia fazer o Curso de Didática, de um ano, oferecido pela Seção de Didática. Nas Seções de Pedagogia e Didática é que permaneceram o maior número de professores do Instituto (Evangelista, 1997, p.147).

político, uma vez que Ademar de Barros necessitava criar uma “imagem pública de realizador e empreendedor”, disputando essa imagem não só com Azevedo, no campo da educação, mas com todos os idealizadores da Universidade, ou seja, com o “Grupo do Estado”. Para Nadai, a aproximação de Azevedo com Armando Sales beneficiara as instalações físicas do Instituto de Educação, enquanto que os outros cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras viviam jogados de um prédio a outro. Mas, se as instalações do Instituto eram confortáveis, sua organização interna era frágil, o que definia “seus limites” de atuação. A fragilidade se expressava, por exemplo, em não concentrar as atenções internacionais, como a Faculdade de Filosofia, em razão do número de professores estrangeiros que nela militavam. Assim, mostrou-se “presa frágil e se desmantelou à primeira lufada da tempestade que se aproximava”, não recebendo apoio interno. Apesar de valorizar, de certa forma, essa fragilidade, a conclusão de Nadai é que a principal causa da extinção foi política, uma vez que não existia razão técnica que a justificasse, pelo contrário, sua atuação demonstrava potencialidade em “assumir papel central na estrutura do ensino paulista, que dava os primeiros passos na sua organização” (Nadai, 1994, pp.166-168).¹¹⁴

¹¹⁴Em *História de Minha Vida*, Azevedo escreve que, fundada a USP, surgira a dificuldade de constituir o corpo de professores, pois não havia no país “mestres altamente especializados” para ministrar aulas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, inaugurando “cursos novos e de alto nível”. Neste sentido, afirmou que precisaram recorrer a professores estrangeiros, sendo que ele e Júlio de Mesquita sugeriram a Armando Sales, então interventor de São Paulo, que professores europeus (franceses) fossem convidados a compor o quadro da FFCL. Teodoro Ramos foi enviado à França com a missão de contratar os professores que “deviam inaugurar e instalar os novos cursos” (Azevedo, 1971, pp.122 e 123). As incursões francesas no Brasil tiveram início com a vinda de George Dumas já na primeira década do século XX. Seria este o elo de ligação da França com a América, organizando visitas culturais dos franceses ao Brasil, entre os quais o psicólogo Henri Pierón (1925); Paul Fauconnet e o padre Yves de la Brière, diretor da revista *Études* (1927); Paul Rivet, (1928), o também psicólogo Pierre Janet (1929). Esses intelectuais davam conferências no Rio e em São Paulo, explicando a organização do ensino francês no secundário e, por fim, incentivavam a criação da universidade. Entre eles, Dumas, Rivet e Paul Fauconnet foram estudiosos e seguidores de Durkheim. E foi Dumas quem fez a escolha dos professores a pedido de Júlio de Mesquita, o que poderia supor, segundo Massi, “que o interesse de ambos fosse a contratação de nomes ligados à tradição durkheimiana”. Entretanto, alguns membros da missão, como Roger Bastide, Etiène Borne e principalmente Lévi-Strauss diziam não seguir Durkheim. Na realidade, muitos eram ex-seguidores de Durkheim, engajados em um movimento francês, que emergia na década de 30, de redefinição da sociologia. Mas Arbousse-Bastide e J. Mangué eram seus seguidores (Massi, 1989, p.413-432). A lista dos professores que vieram para a USP pode ser encontrada no trabalho de Massi, p.422 a 424.

Para Evangelista, a extinção do Instituto foi “construída ao longo dos anos”. Neste sentido, lembra, em primeiro lugar, a “atuação católica” no processo de extinção, retomando as investidas sofridas pelos renovadores por parte desse grupo e, principalmente, por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O último, responsável pelas primeiras experiências da formação do professor em nível superior no Rio de Janeiro - experiência não por acaso abortada ao mesmo tempo que a do Instituto, quando da extinção da Universidade do Distrito Federal. O interesse dos católicos era “homogeneizar a formação superior do professor na universidade”. Essa vontade católica foi demonstrada várias vezes por intermédio de seus periódicos – *Revista A Ordem* e *Revista Brasileira de Pedagogia*, instrumentos também utilizados para atacar os renovadores. Justificavam a formação do professor intermediada por filosofias espirituais, sem abandonar a ciência. O resultado da luta católica foi a competição com os projetos renovadores de preparação do professor em nível superior, com o surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, nos anos 40. Uma segunda questão apontada por Evangelista diz respeito a desavenças internas, tanto no Instituto quanto na Universidade. Azevedo defendia o ensino laico e, por isso, teve problemas de relacionamento com os professores católicos no Instituto. Ainda teve os desentendimentos com diretores das Escolas Profissionais, como Medicina, Direito e Politécnica, que o acusavam de interferir nos cursos, causando conflitos e desarticulações, o que resultou na perda de apoio político.

A terceira questão analisada foi o procedimento do interventor federal Ademar de Barros que, na opinião de Evangelista, “não conseguiu elencar, entre seus argumentos para a extinção do Instituto, nenhum que fosse objetivo e expressasse de fato um problema a ser solucionado por essa via”. O interventor argumentava que o Instituto dificultava a formação do professor por tê-la incluído no nível universitário. Segundo Evangelista, esse argumento “tinha um caráter pífio” mas dificultou a constituição do magistério a partir de “referências científicas e distantes da tutela católica”. A atitude do interventor revelou sua “capacidade de

lidar com as questões educacionais e sua incapacidade cultural de dimensionar o projeto de formação do professor que então se desenhava (...) Ao que tudo indica, o interventor federal e aqueles que o apoiaram em suas atitudes partilharam da construção de argumentos obscuros, impedindo que as razões para o encerramento do IEUSP fossem conhecidas”. Não desconsidera a intenção de “estancar um processo de crescimento do Instituto que o ejetaria a lugares acadêmicos e políticos, na cidade, no Estado e nacionalmente (...) Azevedo não tratava apenas de viabilizar a formação do professor em nível universitário, mas de articular de tal modo vários graus de ensino que o Instituto viesse a ser modelo para o funcionamento educativo”. Logo, a extinção foi também um problema político.

Evangelista, finalmente, critica Azevedo pelo modo como expôs a vida e a morte do Instituto. Para a autora, Fernando de Azevedo produziu “o ocultamento do Instituto, contando sua história de modo confuso, inseguro, incompleto”, o que dificulta entender os motivos de sua extinção bem como conhecer efetivamente a experiência do Instituto (Evangelista, 1997, pp.193, 215 e 252-255).

Considerando as diferentes formas de análise, podemos encontrar um ponto em comum entre Nadai e Evangelista: a disputa política. Anteriormente procuramos mostrar como Azevedo ligava qualquer política educacional ao domínio do Estado ou, ainda, ao domínio da sociedade (“dominar a escola é dominar toda a sociedade”) (Azevedo, 1931, p.90). O ano que antecede o fechamento do Instituto fora marcado pela instalação do Estado Novo (1937-1945), interrompendo o processo eleitoral que deveria se efetivar em 1938. Para a eleição que não houve, um dos candidatos à presidência era Armando Sales, apoiado pela oligarquia paulista. Mas, a “carta na manga” de Vargas - o Plano Cohen que colocava o Brasil diante da “ameaça comunista” -, foi mais forte que a apelação de Armando Sales às Forças Armadas pela legalidade. Assim, Azevedo, por sua proximidade com Armando Sales, possivelmente esteve perto de concretizar seu projeto de política educacional em

âmbito federal,¹¹⁵ não fosse o fortalecimento do Estado por outro grupo que não os representantes da “elite cultural” paulista, já que o fortalecimento do Estado não representava um problema para Azevedo. Pelo contrário, seu discurso vinha, de certa maneira, na defesa de um Estado totalitário.

Em 1936, ao expor a necessidade de uma nova política educacional, Azevedo defendia “uma outra democracia” que não a “liberal”, ligando-a ao fortalecimento do Estado ou um Estado “condensador e unificador” um “governo esclarecido e forte”. Nas suas palavras:

Esse programa de reconstrução educacional, que se destina a operar uma profunda ‘transformação de mentalidade’ uma revolução espiritual e moral, se quiserem, e os obstáculos tremendos em que esbarrará esta ou qualquer tentativa neste gênero, exigem, sem dúvida, um governo esclarecido e forte, com uma clara visão dos problemas e uma vontade obstinada de resolvê-los. Poder-se-á pensar, pelo descrédito em que caíram as instituições democráticas, e pela descrença generalizada nos homens e costumes políticos do país, que nada há a esperar desses costumes, desses homens e dessas instituições, para a execução de uma política radical de educação. Certamente não se admite com facilidade a eficiência do atual regime político, numa época em que a mudança operada nos costumes e nas condições de vida, pelas conquistas da ciência, instalou a desordem e a confusão nos espíritos, pondo problemas inéditos e subvertendo valores, e em que as grandes crises, por toda a parte, e as repercussões profundas na organização econômica e política abalaram a confiança na democracia, já pela franqueza manifesta do regime democrático, de tipo ortodoxo e liberal, já pelo sucesso, transitório mas brilhante, dos regimes totalitários, como o da Itália e da Alemanha (Azevedo, 1958a, p.153 – grifos no original)¹¹⁶.

¹¹⁵ Em carta datada de 3/8/37, dirigida a Venâncio Filho (amigo de Azevedo e atuante na ABE), Azevedo escreveu: “Antes de tudo, todo o meu agradecimento, de coração, pelas palavras com que a sua generosidade me estimula e me conforta, fazendo-me crer que a minha missão educativa ainda não está concluída. Fala-me do Ministério da Educação...” Na continuação, Azevedo exclama: “Oh! Ministério da Educação... Mas isto é um sonho de vocês” - e continua - “Em todo o caso, tudo posso naqueles que me confortam e no ideal que me anima. Vejo com clareza os problemas, e tenho, sobretudo, uma vontade e uma fé que abalam montanhas.” Colocando suas esperanças na candidatura de Armando Sales, comunicava: “Anuncia-se que Armando Sales irá dia 14 de agosto a Belo Horizonte, onde fará um grande discurso político. Para nós, educadores, esse dia deverá ser marcado como uma pedra branca, pois, no que ouvi dizer, o Armando Sales tratará, nessa conferência, da política e do plano de educação, que se propõe realizar. Será a primeira vez que um candidato à Presidência da República reservará uma de suas orações políticas para o grande problema nacional” (Azevedo, apud. Penna, 1987, p.117). É possível perceber que Azevedo tinha intenções claras quanto a este Ministério, caso Armando Sales fosse eleito.

¹¹⁶ A citação faz parte de uma série de conferências realizadas por Azevedo sobre “Política e Educação” nos dias 23, 27 e 30 de outubro de 1936, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP. O texto consta do livro *A Educação e seus Problemas, Tomo I*.

Azevedo, pensando de acordo com seus conhecimentos sociológicos, percebia a “falência das instituições democráticas” e via na ciência a possibilidade de condução de uma nova ordem, ou uma nova moral, servindo para reorganizar o social, até mesmo sob o comando de um Estado totalitário, pondo fim às forças tradicionais. No entanto, entendia que nem todas as nações favoreciam a implantação do Estado totalitário, inclusive o Brasil. Neste sentido, ele escreveu que

(...) além da extensão territorial, da rarefação demográfica, das dificuldades de comunicação e de transporte, do sentimento de autonomia dos Estados, do espírito de descentralização, o Estado totalitário não tem pior inimigo, entre nós, do que esse sentimento de tolerância e de liberdade, com todo um tradicional sistema de liberdades públicas, que proíbem aos homens procurar fora da consciência um impulso ou uma luz e passar a outrem o encargo de sua alma e de seus interesses... (Azevedo, 1958a, p.154).

Para Azevedo, o Estado ainda permanecia sob orientações tradicionais e não científicas. A elite dirigente não se renovara e a política do Estado permanecia sob o comando da “consciência”, o que entendemos como uma troca de favores, pois ele completa afirmando que não existiam no Estado indivíduos realmente interessados “nas aspirações e necessidades coletivas”. Apesar desses comentários “favoráveis” ao Estado totalitário, Azevedo afirmou que, na verdade, a solução para os problemas republicanos brasileiros não eram “nem a democracia liberal nem a ditadura”, o que implicava numa “terceira solução” e essa foi apresentada como a “reorganização do regime democrático”. Em seu entender, só as “instituições deformadas servem de abrigo ao egoísmo, aos interesses e à rotina”, tornando “inevitáveis os ataques contra elas” (Azevedo, 1958a, p.155). Na seqüência ele escreveu

em todo caso, o fortalecimento do Estado, a ampliação de suas funções e o alargamento de seu raio de ação direta, a substituição, portanto, da “organização espontânea” pela organização querida, que constitui as modernas tendências estadistas, importarão, sem dúvida, na ruptura das tradições da democracia liberal, que terá que se fortificar, para se adaptar às novas condições da vida social (Azevedo, 1958a, p.157).

Em 1939, quando já extinto o Instituto de Educação, Getúlio Vargas solicitou a Azevedo que escrevesse a introdução ao recenseamento de 1940, que na verdade, veio a ser uma das suas obras mais conhecidas – *A Cultura Brasileira*. Azevedo definiu essa obra como “um esboço, um retrato de corpo inteiro do Brasil, uma síntese ou um quadro de conjunto de nossa cultura e civilização”. O trabalho deveria ser realizado em dois anos. Segundo Azevedo, em princípio pareceu difícil fazê-lo em tão pouco tempo, uma vez que se tratava de um estudo que resultaria “em uma síntese apertadíssima, de uma realidade múltipla, complexa e fugidia, como é o Brasil”. Enumerando todas as dificuldades que um outro estudioso encontraria para posteriormente, de modo auto-laudatório, demonstrar a sua capacidade como entendedor da sociedade, afirmou que, para escrevê-la, o autor tinha que “pairar do alto e cair” sobre o “objeto” da pesquisa – a cultura brasileira – “com o ímpeto, a força e a rapidez de um desses movimentos da ave de rapina, para apanhar a presa”. A tarefa exigia “uma ciência sólida e um gosto apurado, adquirido numa longa e íntima comunhão com os mestres; um conhecimento bastante profundo de todos os grandes problemas que (permitisse) ir direto ao essencial; um espírito bastante penetrante e largo para compreender as obras mais diversas e bastante crítico ao mesmo tempo para julgá-las à luz da história”. Como a obra seria dirigida a um “público maior” - o que para Azevedo representava ser a real vulgarização da cultura,¹¹⁷ já que defendia o seu acesso a alguns -, devia “ser escrita numa linguagem a um tempo simples e sábia, justa, concisa e elegante, por onde, sem lhe comprometer a objetividade, passasse um sopro de poesia e que se elevasse, em certos momentos, à sóbria eloquência, pelo vigor e pela força comunicativa da emoção” (Azevedo, 1996, p.16). Ele a realizou em um ano e meio.

A “ciência sólida” que Azevedo colocara como necessidade imprescindível para tão grande obra era a Sociologia, já apreendida e definida como o estudo metódico da estrutura e do comportamento dos grupos humanos, no tempo e no

¹¹⁷ É importante salientar que o conceito de cultura utilizado por Azevedo, com base em Humboldt, é acompanhado pela superioridade civilizadora ou “idéia de polidez”, com contornos de altos estudos onde os homens adquirem “certas qualidades de espírito, que acentuam os aspectos intelectuais e morais” ou ainda “esse estado moral, intelectual e artístico, ‘em que os homens souberam elevar-se acima das simples considerações de utilidade social, compreendendo o estudo desinteressado da ciência e das artes’ ” (Azevedo, 1996, pp.33 e 34 – grifos no original).

espaço, desde suas origens até aquele momento. Ao escrever *A Cultura Brasileira*, Azevedo já havia publicado *Princípios de Sociologia* (primeira edição em 1935) e *Sociologia Educacional* (1940), suas principais obras sociológicas até então, que lhe davam condições metodológicas, permitindo que fosse “objetivamente” ao essencial – ou seja, retirando da história os conflitos e as formas de exploração que constituíram a sociedade brasileira.

Pode ser que *A Cultura Brasileira* tenha sido um prêmio de consolação a Azevedo por parte da elite dirigente do Estado Novo, tendo em vista a derrota que sofrera com o fim do Instituto, talvez não pela instituição em si, mas pelo que representou para ele o fim de um projeto que era seu e que poderia vir a ser nacionalmente, sob sua direção, se pudesse ter participado do governo de Vargas. O certo é que a obra representou a Revolução de 1930 como um movimento “ascensional” pelo “novo”, batendo-se em diversas frentes contra o “velho”, o “tradicional” e o “arcaico”; enfim, a ruptura com a “política oligárquica”.¹¹⁸

Azevedo acentuou, nessa obra, que a Constituição de 1934 já incluía alguns princípios de “racionalização” da educação, ou “reorganização do sistema educacional”, creditando a essa atitude resultados “em bases científicas, de estudos, Inquéritos e dados objetivos”, tornando a educação com “fins democráticos”; a escola “passou a ser um direito de todos... gratuita e obrigatória”. Principalmente, elogiou a nova política educacional pela unidade dos sistemas educacionais estaduais, que estariam ligados “por um fundo comum”: apesar das diferenças regionais, buscou-se a “unidade política”. De qualquer modo, Azevedo procurou demonstrar que o seu trabalho, assim como o dos renovadores foi respeitado, e por isso não mediu esforços em elogiar as atitudes com as quais se identificava, observando sempre que elas originavam-se nas suas propostas. Mas também

¹¹⁸ Carvalho, ao analisar o discurso realizado sobre a educação em *A Cultura Brasileira*, mostra que o movimento educacional foi “despolitizado”, reduzido ao embate entre os católicos ou tradicionalistas e os renovadores; suas diferenças ficaram restritas a questões pontuais, como a laicidade e as críticas à Escola Nova, ou seja, a “luta” teria se resumido a divergências conceituais, desprovida de qualquer conotação política: o projeto de constituição da elite condutora da nação através da educação acabou sendo esvaziado – ou não reconhecido como projeto político por Azevedo. As intenções políticas-ideológicas foram restringidas especificamente ao campo pedagógico (Carvalho, 1986, p.4 e 6).

criticou essa Constituição por anexar algumas “reivindicações católicas” fundamentais como o ensino religioso nas escolas.

Em relação ao Estado Novo, os elogios foram por ter mantido a gratuidade e obrigatoriedade no ensino e por introduzir, em caráter obrigatório “o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e sobretudo, dando preponderância, no programa de política escolar, ao ensino pré-vocacional e profissional, que se “destina às classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (Azevedo, 1996, p.675 – grifos no original). Afirmou, ainda, que a Constituição do Estado Novo “rompendo com as tradições intelectuais e acadêmicas do país”, organizou o ensino técnico e profissional, considerando-a como “a mais democrática e revolucionária das leis”. A mocidade estaria, a partir de então, sendo educada para o “trabalho” e o ensino profissional, devidamente cuidado pelo Estado, realizando a “ligação orgânica da teoria e da prática, assegurada pela aplicação imediata das lições ao laboratório, pela organização de trabalho nos campos e nas oficinas, e pela colaboração obrigatória, das indústrias e do Estado na preparação de operários qualificados” (idem).

Entretanto, ao referir-se ao Ensino Secundário, percebe-se uma certa mágoa com o regime “autoritário e unitário”. Primeiro ele reconheceu que aquele ensino deixara de ser “um ensino de classe”, e que fora extraordinariamente estendido a uma parcela maior da população, adquirindo um “caráter mais democrático”. A afirmação tinha por base os vários ginásios e colégios municipais, estaduais e particulares que foram abertos. Contudo, o problema para Azevedo era exatamente este: o grande número de colégios secundários e as escolas destinadas à formação de professor em nível secundário impediam a democratização do ensino universitário e nivelavam, por baixo, a cultura nacional, causando problemas para a coletividade, uma vez que a massa seria mal instruída para a democracia. Ou seja, não acreditava que as escolas secundárias e os que nela instruíam pudessem proporcionar a elevação cultural, impedindo também que muitos adolescentes ingressassem no ensino superior. Sobre isso ele escreveu:

Mas, como esse processo, legítimo em si mesmo, da democratização que inicia as massas na cultura, apresenta um aspecto negativo, porquanto fica rebaixada a qualidade do ensino, permanecemos em face de um duplo movimento em sentido contrário: de um lado, esse fenômeno de democratização pelo qual as massas não só adquirem novas necessidades intelectuais como também começam a exercer domínio sobre a cultura e adaptar esta a seu nível; de outro, um movimento de reação no sentido da cultura humanística que nunca foi democrática, em nível universitário, dos candidatos a esse tipo e grau de ensino dos quais a primeira turma de professores diplomados no Brasil obteve em 1937, pela Universidade de São Paulo, a licença do magistério secundário (Azevedo, 1996, p.674).

Percebe-se que a crítica reclamava da retirada do seu projeto de formação do professor que em *A Cultura Brasileira*, aparece como Faculdade de Educação. De certa maneira, colocava-se como o único capaz, porém esquecido, renovador e intelectual dirigente. Tanto a vaidade quanto a mágoa tornam-se visíveis ao afirmar a incapacidade do “governo revolucionário” em reconhecer a quem deveria convocar para a elaboração da política de educação, deixando crer que os “tradicionalistas (católicos)” foram vencedores e maus vencedores: “solicitado por forças antagônicas, embora sentisse a necessidade, não reconhecia a oportunidade de um esforço coordenado e geral, com que se transferisse para o plano nacional o espírito de renovação escolar que deram provas os renovadores” (Azevedo, 1996, p.668). Se alguns princípios renovadores foram privilegiados pela Constituição de 1937, esta foi também responsabilizada pelo declínio da “campanha que se vinha desenvolvendo pela renovação educacional” (Azevedo, 1996, p.675).

Nota-se, porém, que, apesar de reclamar a necessária democratização do ensino universitário, criticava a expansão quantitativa deste, baseado no mesmo discurso do “rebaixamento cultural” causado pela extensão do ensino secundário. Também a expansão das Faculdades, e principalmente de Filosofia, foram creditadas à falta de preocupação com o “apuramento da cultura do país”, e acusadas de serem “enxertadas em antigas organizações educacionais de iniciativa privada” - ou católicas, reduzindo o campo da liberdade de espírito, da crítica e da investigação, em resumo, dos “estudos desinteressados” voltados para as “coletividades humanas” – ou para as elites condutoras, formada por um grupo seletivo (Azevedo, 1996, p.679 e 680). Frisava o crescimento quantitativo dos

ginásios e a “ ‘cogumelagem’ de faculdades de filosofia de iniciativa particular” concorriam “para fazer entrar se não a massa, um ‘maior número’ em comunhão com a cultura” e, por isso, Azevedo temia um rebaixamento da cultura, “arrastando-a no torvelinho da mediocridade social e adaptando-a ao nível das massas, às suas necessidades e aos seus gostos” (ibid., p.680).

Percebe-se que Azevedo não estava preocupado com a “democratização” do ensino superior. O ensino das “massas” estava garantido, bem como a formação dos professores para essa massa. Além de estar fora da formulação da política educacional, o que ele reclamava era o fim do Instituto e conseqüentemente o desprestígio da Universidade de São Paulo, como centro de “alta cultura” destinado a ensinar como dirigir a nação aos que, por seus méritos, alcançassem o saber desinteressado nela ministrado, construindo finalmente a sociedade que ele idealizara como “democrática”. Em *A Educação e seus Problemas*, ele escreveu:

A democracia, para existir realmente, deve começar por ir ao povo. Essa seria a palavra de ordem: ‘com o povo, para o povo e pelo povo’. Mas que é ir ao povo, numa concepção facilmente exprimível em termos cristãos, senão viver de sua vida, servir à sua causa em tudo o que ela tem de justo, velar por seu bem-estar material, formar-lhes as consciências e abri-las aos benefícios da cultura e da civilização? Certamente a cultura não se “vulgariza”; ela será sempre, no seu nível mais alto, um produto de minoria. Mas além da cultura fundamental, primária e técnica, que se deve estender às massas, a todo o povo, a cultura superior deve ser posta ao alcance de todos os que a merecem, pelas suas aptidões naturais, sem distinção de classe ou de fortuna (Azevedo, 1958b, p.178 – grifos no original).

Para o sociólogo Azevedo, o problema da educação não se resolvera com a Revolução de 30 porque a formação das elites permanecia sem solução adequada. Para tanto, a condução da sociedade e, particularmente, a elevação da cultura, dependia de um grupo de “homens eminentes” no qual se incluía. Entendia que, amparados pelos estudos desinteressados - ou as Ciências Humanas -, esses “homens eminentes reconheciam o novo, o moderno, a sociedade industrial e, por isso, estariam capacitados para constituir cientificamente a nação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um diálogo com Arbousse-Bastide, em 1943, Azevedo afirmou que “não há a rigor uma cultura desinteressada” e que toda cultura deveria ser “útil e viva” e até mesmo “indispensável” a uma certa época. O próprio entendimento de Azevedo sobre cultura já seria, por si só, uma discussão interessante. De modo geral, porém, ela estava implícita em todo o seu projeto educacional: cultura seria aquela dominada e propagada, até certo ponto, pelas elites intelectuais de acordo com o encaminhamento progressivo da sociedade. Em outros termos, a cultura seria a apreensão da moral e da ciência bem como o aprendizado e aplicação de novas funções que deveriam dar direção aos rumos da sociedade em uma determinada época.

Tanto em Comte como em Azevedo a “racionalidade científica”, representada pela Sociologia, deveria reorganizar as massas, mostrando o lugar de cada um na sociedade. A educação da massa representou para Comte a grande tarefa dos sábios, mostrando-lhes que “a felicidade real é compatível com todas e quaisquer condições, contanto que sejam desempenhadas honrosamente e aceitas suficientemente”. Neste contexto, a educação foi definida sob duas condições fundamentais: “uma espiritual e outra temporal”, de naturezas profundamente conexas, segundo Comte: “trata-se de garantir convenientemente para todos, primeiro, a educação normal, depois, o trabalho regular, sendo este, no fundo, o verdadeiro programa social dos proletários” (Comte, 1990, p.88). Sendo assim, é possível entender o nascimento da Sociologia com um propósito fundamentalmente educacional e de compreensão teórica da sociedade.

No Brasil, a grande meta era generalizar a ciência nas universidades, criando uma elite condutora a partir de uma “cultura desinteressada” que elevasse a cultura das massas, dirigida a um concurso de interesses ou a uma conformidade de sentimentos, em nada desinteressados. A “elite condutora” saberia qual moral propagar e de que forma deveria propagá-la.

Azevedo, ao considerar a educação um “fato social”, defendia a idéia expressada em vários momentos de suas obras, em especial no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*: que só uma cultura sociológica poderia dar ao pesquisador da educação condições de entender os fatos sociais. Para ele, tanto o educador como o sociólogo “têm necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa, uma cultura geral”, mas era preciso que a cultura geral fosse organizada dentro de uma doutrina de vida, do espírito científico e de técnicas mais ou menos elaboradas e, finalmente, que lhes permitisse “dominar a situação”.

Arrematava, assim, a importância que dava à Sociologia: a ciência que possibilitava ao educador o sentido de sua conduta educativa, sabendo o que e como ensinar, envolvido pela moral de seu tempo, dirigida para a constituição da sociedade industrial.

É provável que, por pensar desta forma, Azevedo tenha procurado ocupar o lugar que julgava seu, ou seja, o de exercer funções de poder junto ao Estado, uma vez que, em seu entender, reunia as condições que julgava necessárias para elaborar as políticas educacionais do país. Era um educador, sentia-se um sociólogo. Possuía a cultura “geral desinteressada” e a “cultura ideologicamente interessada”, ao mesmo tempo. Isto pode ser observado nas leituras que fazia, leituras que tratavam das novas perspectivas educacionais nos centros mundiais importantes na época, nas “usinas”, como assinalou Carvalho, buscando sempre aproximá-las ou justificá-las por meio das doutrinas que escolheu como a diretrizes de seu pensamento, sobretudo a de Durkheim.

Na opinião de Cunha, o pensamento de Azevedo esteve presidido pelo “liberalismo elitista” que atribuía como causa dos males sociais a falta de direção adequada dos negócios públicos e privados, resultado, por sua vez, da inexistência de elites preparadas para as novas funções sociais (Cunha, 1994, p.133). Mesmo quando discutiu ou criticou a dualidade do ensino na Primeira República, não estava preocupado com o fim dessa dualidade quando se tratava da permanência de uma educação para a “elite” e de uma educação para o “povo”. Sua preocupação centrou-se na organização desta dualidade por uma nova elite.

É neste sentido que percebemos o quanto a “nova educação para todos” defendida por Azevedo limitava-se aos méritos pessoais, que eram, neste contexto, definidores da seleção “democrática” de indivíduos em todas as classes sociais. Não estava preocupado com a extensão da cidadania a todos, mas apenas para alguns, os mais capazes, aliás, bem de acordo com o ideário que ele dizia combater, mas que se fazia presente desde o Inquérito de 1926.

O Inquérito pode ser considerado um marco na trajetória profissional de Azevedo. O ensino nele definido já traduzia um plano articulado de educação voltado para a reconstrução social, segundo um modelo de sociedade a ser organizada, sob um Estado centralizador, no qual a seleção de elites e a ordenação das classes operárias, apresentavam-se como obra máxima de uma política educacional voltada para a adaptação à sociedade industrial.

Em um *Depoimento* sobre Fernando de Azevedo, foi solicitado à Cândido que definisse que tipo de homem era ele. A sua resposta foi: “Era uma personalidade forte e cheia de contrastes”. Reconheceu, entretanto, que “todos nós somos cheios de contrastes, porque uma das características dos homens é serem contraditórios”, e completou: “o interessante é quando alguém se mostra capaz de administrar as contradições de maneira criadora, transformando-se em algo positivo, para traçar com elas uma coerente trajetória de vida”. Em relação à sua política, opinou que “alguns o classificam como liberal, mas sempre o ouvi declarar-se socialista”. Procurou mostrar que o socialismo de Azevedo estava centrado na maneira de conceber o papel da educação como caminho aberto a todos para se chegar a uma sociedade igualitária – neste sentido o definiu como “um socialista liberal”. Do liberalismo, diz Cândido, tinha o corte mental “ilustrado”, mas confiando muito na ação planificadora e reguladora do Estado. Recordou que Azevedo era um “legalista”, um democrata decidido, mas que tinha arraigada a idéia de que era preciso concentração e força de mando para fazer prevalecer as normas e medidas necessárias à instrução democrática. Concluiu seu *Depoimento* com uma frase com a qual Azevedo “costumava brincar”: “O melhor regime

democrático é a ditadura esclarecida, contanto que o ditador seja eu... A não ser assim, o melhor é a democracia” (Cândido, 1994, pp.175 e 181).

Consideramos que a maneira positiva e criadora que Azevedo escolheu para a sua trajetória intelectual revela “um pensamento consistente” que lhe possibilitou interpretar democracia, educação, elite e organização da sociedade. Na verdade, uma inspiração sociológica que não só o fez defender o fortalecimento do Estado e possibilitar ao indivíduo o direito “biológico de sua educação”, como entender que a melhor organização social era a capitalista. Para tanto, chegou a defender que o conhecimento científico e objetivo nas universidades deveria servir de “antídoto contra o extremismo ideológico”, levando a juventude a reconhecer a realidade objetiva dos fatos e, com isso, edificar a nova sociedade.

Pensamos que seria interessante, para o futuro, um estudo aprofundado sobre a aproximação de Azevedo e Durkheim na formulação dos seus ideais de nação, educação, socialismo e democracia. Até que ponto as interpretações sociológicas de Azevedo estiveram pautadas em Durkheim, e como justificar o “ecletismo” teórico que, em princípio, parece-nos uma aproximação superficial, mas que, por outro lado, foi largamente utilizada por Azevedo quando construiu a memória do movimento renovador no Brasil, ou ainda quando redigiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* – este assinado por vários intelectuais preocupados com a educação, mas onde, assim como no Inquérito, as suas idéias sobre sociedade e educação prevaleceram. Elas foram expostas, discutidas e definidas em seus livros voltados para a preparação do professor, dentro de um “ramo” da Sociologia, a Sociologia Educacional. Transformada em disciplina, esta Sociologia esteve presente nos currículos escolares mesmo em períodos de nossa história em que “a moral e cívica” foi ministrada por pessoas de confiança dos governos militares. Até que ponto esta “disciplina científica” serviu como suporte teórico a esses governos autoritários é outra questão a ser pesquisada.

Concluindo, entendemos que Azevedo, como Comte, superestimou o papel da Sociologia na direção da sociedade. Para ele, através do encaminhamento científico propiciado por essa ciência, seria possível reorganizar a escola e a

sociedade, dando embasamento científico à pedagogia, à política, às massas e, principalmente, às elites dirigentes. Os seus livros dirigidos à formação do professor mostram estas questões.

Afinal, qual é a finalidade da Sociologia? Será que foi necessária a sua divisão em vários “ramos”, como a educação, para que a sua teoria fosse, em conjunto com as demais Ciências Humanas, eficaz na adaptação de homens e mulheres às condições industriais? Quando pensamos que, para analisar a sociedade na sua totalidade a Sociologia “tomou emprestado” o método do materialismo histórico e hoje, diante da fragmentação do real, apressa-se em propagar, em quase todos os centros de estudos e por meio de seus mais importantes ou pelo menos mais “globalizados” estudiosos, o fim desta teoria, chegamos a pensar que a Sociologia não foi, ela é a ciência da sociedade industrial ou, até para seguir a moda, da sociedade “pós-industrial”, como se tem propagado. Contudo, muitos intelectuais que atuam na área do conhecimento humano ainda lutam para educar as “massas” que continuam a existir, não obstante os ideais democráticos, ou por causa deles, quem sabe, dependendo do que se entende por democracia.

4 BIBLIOGRAFIA

ANTONACCI, M. A. M. **A Vitória da Razão (?)** O Idort e a Sociedade Paulista, São Paulo : MTC-CNPq, 1993.

ARBOUSSE-BASTIDE, P. **La Doctrine de L'Éducation Universelle Dans La Philosophie D'Auguste Comte.**, Paris : Presses Universitaires de France, Tomo II, 1957.

ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico.** 2 ed., São Paulo : Martins Fontes, 1978.

ARRUDA, M. A. do N. **A Modernização Possível: Cientistas e Ciências Sociais em Minas Gerais.** In. MICELI, S. (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil.** v. I, São Paulo : Vértice, IDESP, Finep, p.234- 315, 1989.

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira.** Brasília e Rio de Janeiro : UnB e UFRJ, 1996.

_____. **História de Minha Vida.** Rio de Janeiro : José Olympio, 1971. (BSCFHUFSC)

_____. **Sociologia Educacional.** São Paulo : Melhoramentos, 6 ed., 1964. (BPSC)

_____. **A Cultura Brasileira.** Brasília : Universidade de Brasília, 4 ed., 1963.

_____. **A Educação na Encruzilhada – Problemas e Discussões.** São Paulo : Melhoramentos, 2 ed., 1960.

_____. **Princípios de Sociologia.** Pequena Introdução ao Estudo de Sociologia Geral. São Paulo : Edições Melhoramento, 8 ed., 1958.

_____. **A Educação e seus Problemas**. São Paulo : Melhoramentos, Tomo I, 4 ed., 1958a .

_____. **A Educação e seus Problemas**. São Paulo : Melhoramentos, Tomo II, 4 ed., 1958b.

_____. A Sociologia na América Latina e, Particularmente no Brasil. **Revista de História**. São Paulo : Departamento de História da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, ano I, n. 3, jul/set., 1950. (BCUFSC)

_____. **Novos Caminhos e Novos Fins**. A Nova Política de Educação no Brasil. São Paulo : Nacional, 1931.

AZEVEDO, F. de; PEIXOTO, A. ; DÓRIA, A. de Sampaio et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 65, v.150, p.407-25, maio/ago., 1984.

BARRETO, L. P. O Século XX sob o Ponto de Vista Brasileiro. In: PAIM, A. (org.) **Plataforma Política do Positivismo Ilustrado**. Biblioteca do Pensamento Político Republicano, Brasília : Editora da Universidade de Brasília, v. 5, 1981. (BCUFSC).

BASBAUM, L. **História Sincera da República – 1889/1930**. São Paulo, 5 ed., v.2, 1986. (BSCAUFSC)

BELLAMY, R. **Liberalismo e Sociedade Moderna**. Trad. Magda Lopes. São Paulo : UNESP, 1994.

BONAVIDES, P.e AMARAL, R. **Textos Políticos da História do Brasil**. Brasília : Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, v. 8, 1996. (BCUFSC)

BOTTOMORE, T. B. **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro : Zahar, 9 ed., 1983.

CÂNDIDO, A. Prefácio in: AZEVEDO, Fernando de. (Org.) **As Ciências no Brasil**. Rio de Janeiro : UFRJ, 1994. (BSCEDUFSC)

_____. **A Educação pela Noite e Outros Ensaios**. São Paulo : Ática, 1989.

CAPELATO, M. H. & PRADO, M. L. **O Bravo Matutino. Imprensa e ideologia:** o jornal O Estado de S. Paulo. São Paulo : Alfa-Omega, 1980.

CHAUI, M. **Cultura e Democracia. O Discurso Competente e Outras Falas**. São Paulo : Cortez, 6 ed., 1993.

COHN, G. Problemas da Industrialização no Século XX. In: MOTA, C. G. (org.) **Brasil em Perspectiva**. Rio de Janeiro, 19 ed., 1990. (BCUFSC)

COMTE, A. **Discurso Sobre o Espírito Positivo**. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

_____. Catecismo Positivista. in: **Comte**. Trad. GIANNOTTI, J. A . São Paulo : Abril Cultural, p.117-305, 1983. (Coleção Os Pensadores)

_____. Curso de Filosofia Positivista. In: **Comte**. Trad. GIANNOTTI, J. A. São Paulo : Abril Cultural, p.1 – 39, 1983a. (Coleção Os Pensadores)

_____. Discurso Sobre o Conjunto do Positivismo. In: **Comte**. Trad. GIANNOTTI, J. A . São Paulo : Abril Cultural, p.95-115, 1983b. (Coleção Os Pensadores)

_____. Discurso Sobre o Espírito Positivo. In: **Comte**. Trad. GIANNOTTI, J. A . São Paulo : Abril Cultural, p.41-94, 1983c. (Coleção Os Pensadores)

_____. **Reorganizar a Sociedade**. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa : Guimarães, 1977. (BCUFSC)

CRUZ COSTA, J. **Pequena História da República**. São Paulo : Brasiliense, 3 ed., 1989. (BCUFSC)

- _____. **Contribuição à História das Idéias no Brasil**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2. ed., 1967. (BCUFSC)
- _____. O Positivismo na República. **Revista de História**, São Paulo, n. 16, ano I, out./dez, p.289-316, 1953. (BCUFSC)
- _____. Augusto Comte e as Origens do Positivismo II. **Revista de História**, São Paulo, n. 4, ano I, out./dez, p.527-46, 1950. (BCUFSC)
- CUNHA, L. A. Educação e Classes Sociais no Manifesto de 32: Perguntas sem Respostas. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo : USP, n.1/2, v. 20, p.132-49, jan./dez., 1994.
- CURY, C. R. J. A Educação e a Primeira Constituição Republicana. In: FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. Campinas : Autores Associados, p.69-80, 1996.
- _____. **Ideologia da Educação Brasileira**. São Paulo : Cortez & Moraes, 1978.
- DEAN, W. A Industrialização Durante a República Velha. In: FAUSTO, B. (org.) **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, Tomo III, 5 ed., v. 1, 1989. (BSCAUFSC)
- DURKHEIM, E. **La División Del Trabajo Social**. Madrid : Ediciones Akal, 3 ed. 1995.
- _____. Definição e Origem do Socialismo. In: FRIDMAN, Luis Carlos (org.) **Socialismo –Émile Durkheim e Max Weber**. Trad. Ângela Ramalho e Antonia Bandeira, Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1993.
- _____. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 14 ed., 1990.
- _____. **Educação e Sociologia**. São Paulo : Melhoramentos, 4 ed., 1955.

- ENGELS, F. Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico. In: **Obras Escolhidas**, Lisboa : Avante, v. 3, 1985.
- FAUCONNET, P. A Obra Pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Trad. Lourenço Filho, São Paulo : Melhoramentos, 4ed., 1955.
- FAUSTO, B. A Revolução de 1930. In: MOTA, C. G. (org.). **Brasil em Perspectiva**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil S.A, 19 ed., 1990. (BSCAUFSC)
- _____. (org.) A Crise dos Anos Vinte e a Revolução de 1930. In: **O Brasil Republicano**. São Paulo : Difel, Tomo III, 3 ed., v. 2, 1985. (BSCAUFSC)
- FERNANDES, F. Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo : USP, v. 20, p.184-98, jan/dez., 1994. (BUDESC)
- _____. **A Sociologia no Brasil Contribuição para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento**. Petrópolis : Vozes, 1977.
- _____. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro : Zahar, 2 ed., 1976.
- GIANNOTTI, J. A. Comte, Vida e Obra. In: **Comte**. São Paulo : Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Pensadores).
- HOBBSAWM, E. J. **A Era das Revoluções – 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 9 ed., 1994.
- HORTA, J. S. B. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. Campinas : Autores Associados, p.139-151, 1996.
- LIMONGI, F. Mentores e Clientelas da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sergio (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo : Vértice, IDESP, Finep, v. I, p.111-87, 1989.

LUKES, S. Bases para a Interpretação de Durkheim. In: COHN, Gabriel. (org.) **Sociologia: para ler os clássicos**. Rio de Janeiro/São Paulo : Livros Técnicos e Científicos, 1977.

MACHADO, C. de S. O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. Levantamento Preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo : USP, n. 1, v. 13, abr/jun., p. 115-42, 1978.

MASSI, F. Franceses e Norte-Americanos nas Ciências Sociais Brasileiras – 1930-1960. In: MICELI, Sergio (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo : Vértice, IDESP, Finep, v. I, p. 410- 56, 1989.

MICELI, S. (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo : Vértice, Finep, IDESP, v. 1, 1989.

_____. **Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo : Difel, 1979.

MONARCHA, C. (org.) **Laurenço Filho. Outros Aspectos, Mesma Obra**. Campinas : UNESP – Mercado das Letras, 1997.

MORAES FILHO, E. de. (org.). **Comte**. São Paulo : Ática, 3 ed., v. 7, 1989. (Col. Grandes Cientistas Sociais)

MORAES, C. S. Vidigal. A Sistematização da Política Educacional dos “Liberais Reformadores”: O Inquérito de 1926. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo : USP, v. 20, jan/dez., p.81-105, 1994a. (BUDESC)

MORAES, M. C. M. de. Comte e o Positivismo. In: HÜHNE, Leda M. (org) **Profetas da Modernidade**. Rio de Janeiro : Uapê, p.109-47, 1995.

_____. Educação e Política nos anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 174, maio/ago., p.291-321, 1992 .

MOYA, C. **Imagem Crítica da Sociologia**. São Paulo : Cultrix, 1977.

NADAI, E. Fernando de Azevedo e a Formação Pedagógica: O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo : USP, n. 1/2, v.20, jan./dez., p.151-71, 1994. (BUDESC)

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo : Pedagógica e Universitária. E.P.U., 1 reimpressão, 1976.

OLIVEIRA, F. A Emergência do Modo de Produção de Mercadorias: Uma Interpretação Teórica da Economia da República Velha no Brasil. In: FAUSTO, B. (org.) **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, Tomo III, 5ed., v. 1, 1989. (BSCAUFGSC)

PENNA, M. L. **Fernando Azevedo: Educação e Transformação**. São Paulo : Perspectiva, 1987.

PILETTI, N. A Reforma da Educação Pública no Distrito Federal, 1937-1930: Algumas Considerações. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo : USP, n. 1/2, v. 20, jan./dez., p.107-31, 1994. (BUDESC)

PINHEIRO, P.S. O Proletariado Industrial na Primeira República. In: Fausto, B. (org.) **O Brasil Republicano**. São Paulo : Difel, Tomo III, 3 ed., 2.vol., 1985. (BSCAUFGSC)

_____. **Política e Trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2.ed., 1977. (BCUFGSC)

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo : Brasiliense, 16 ed., 1973. (BCUFGSC)

RODRIGUES, J. A. (org.) **Émile Durkheim – Sociologia**. São Paulo : Ática, 7 ed., v. 1, 1995. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, 9 ed., 1987. (BSCEDUFSC)

SABIROV, KH. **O Que é o Comunismo?** Moscou : Progresso, 1987. (Coleção abc dos conhecimentos sociais e políticos)

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

SILVA, G. B. **A Educação Secundária**. São Paulo : Editora Nacional, 1969.

SKIDMORE, T. E. **Preto do Branco – Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, N. W. **Formação Histórica do Brasil**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 10 ed., 1979. (BCUFSC)

SPINDEL, A. **O Que é Socialismo**. São Paulo : Círculo do Livro, 1980.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria – ou um planetário de erros**. Trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro : Zahar, 1981

VENÂNCIO FILHO, A. Fernando de Azevedo: Um Humanista na Educação. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo : USP, v. 20, jan./dez, p. 31, 1994.

4.1 Teses

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde nacional e forma cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**, Tese (Doutorado em Educação), São Paulo/SP : USP, v. 2, 1986. Mimeo

EVANGELISTA, O. **A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo/SP : PUC, 1997. (BSCEDUFSC)

MORAES, M.C.M. **Educação e Política no Pensamento de Francisco Campos**. Tese (Doutorado em Educação), Rio de Janeiro/RJ : PUC, v. 2, 1990. (BSCEDUFSC)

4.2 Jornal

O Estado de S. Paulo. **As Lutas de Um Liberal**. O Estado de S. Paulo, n. 976, ano 19, Caderno 2, p.D2 a D6, 11/07/99.