

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:
A ATUAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO DE 1920-1930**

MAGNA MARIA DA SILVA

**MARINGÁ
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:
A ATUAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO DE 1920-1930**

Dissertação apresentada por MAGNA MARIA DA SILVA ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Política e Gestão em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. AMÉLIA KIMIKO NOMA

MARINGÁ
2009

MAGNA MARIA DA SILVA

**HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:
A ATUAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO DE 1920-1930**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG

Prof. Dr. César Alencar Arnaut de Toledo – UEM

Maringá, 02 de abril de 2009

Dedico este trabalho à MINHA MÃE, Maria da Glória, às MINHAS IRMÃS, Maria de Fátima, Maria Cristina e Márcia, e à Luciana, irmã que me foi permitido escolher. Sem a paciência, a ajuda e o incentivo de todas elas, não chegaria até aqui.

À minha tia Helena, que dedicou toda sua vida à educação pública.

À professora Aparecida Marcianinha Pinto (*in memoriam*), por ter acreditado neste trabalho quando era apenas um projeto.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora **Amélia Kimiko Noma**, que não apenas indicou os caminhos, mas também caminhou junto, alertando para os tropeços;

Ao professor **Luciano Mendes de Faria Filho**, pela disposição em participar da banca e pelas valiosas reflexões sugeridas;

Ao professor **César de Alencar Arnaut de Toledo**, pela contribuição para a construção desta dissertação e pelas instigantes aulas ministradas no Programa, das quais tive o privilégio de participar;

À professora **Celina Midori Murasse Mizuta**, pelas profícuas sugestões no exame de qualificação;

Ao professor **Marcos Jorge**, por aceitar o convite para participar da banca;

À professora **Ângela Mara de Barros Lara**, pelo apoio;

À professora **Maria de Lourdes Longhini**, pela revisão do trabalho e pelo carinho e interesse demonstrados;

Ao **Hugo** e à **Márcia**, da Secretaria do PPE, pela atenção e simpatia com que sempre me atenderam;

A meu primo **Thiago**, pela ajuda em todos os momentos;

A **todos** que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito Obrigada.

SILVA, Magna Maria da. **HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A ATUAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO DE 1920-1930**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2009.

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo o pensamento e a atuação de Fernando de Azevedo (1894-1974) no período de 1920-1930. O objetivo é analisar as principais ideias desse educador e a sua atuação no planejamento e na implantação de políticas educacionais, ao se engajar na luta para a construção de um sistema nacional de ensino público no Brasil. A problemática de pesquisa refere-se ao modo de atuação e ao papel assumido por Fernando de Azevedo na condição de formulador e executor de políticas para a educação nacional. Indaga-se sobre a sua importância como intelectual e como representante político de setores da classe dominante que se confrontavam na luta pelo poder e que faziam a defesa de uma civilização urbano-industrial e de uma educação pública e universal como norte para o Brasil em direção à “modernidade”. Ao adotar a abordagem do materialismo histórico, a análise do objeto é articulada ao processo de transformação da sociedade brasileira no contexto de transição do modelo agrário-exportador para uma configuração social de base urbano-industrial e ao ambiente social, político, intelectual e cultural em presença. Trata-se de um processo desigualmente combinado, que articula elementos mais gerais das tendências universalizantes com aspectos da singularidade, caracterizado pela internacionalização das relações sociais e de produção que delineou a sociedade capitalista. A pesquisa é fundamentada em análise documental do Código da Instrução Pública do Distrito Federal de 1928, do Código da Educação do Estado de São Paulo de 1933, do Inquérito da Instrução Pública para o Estado de São Paulo e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Os dados obtidos são examinados e interpretados à luz de produções bibliográficas pertinentes. Fernando de Azevedo atuou no planejamento, na implantação e na administração de políticas para a educação pública e contribuiu nos esforços para a construção de um sistema nacional de ensino sob a tutela do Estado, o principal regulador, promotor e executor de tais políticas. A crença na ciência e na tecnologia forjou uma forma de organização e de administração do ensino, visando à normatização, à padronização e ao controle centralizado. A análise desenvolvida possibilitou historicizar o processo de construção das políticas educacionais do qual participaram vários autores e atores defensores de projetos diversos, nos embates decorrentes de orientações externas e de interesses internos consubstanciados em conflitos de classe e em acordos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições e a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Educação pública. História da educação. Política educacional. Fernando de Azevedo. Brasil 1920-1930.

SILVA, Magna Maria da. **EDUCATIONAL POLICIES HISTORY IN BRAZIL: FERNANDO DE AZEVEDO'S ACTING FROM 1920-1930**. 125 f. Dissertation (Masters Degree in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Tutor: Prof. Doc. Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2009.

ABSTRACT

This work has as study topic the thought and acting of Fernando de Azevedo (1894-1974) during 1920-1930. The goal is the analysis of his main ideas and acting in the planning and implantation of educational policies while being engaged in an effort to construct a national system of public teaching in Brazil. The research problematic refers to the acting performance and to the role assumed by Fernando de Azevedo in the condition of formulator and executor of policies for the national education. It is questioned about his importance as an intellectual figure and as a political representative of the dominant social status sectors which confronted among themselves in a struggle for power and which defended an urban-industrial civilization and a public and universal education as a direction for Brazil forward to "modernity". Upon adopting a historic materialism approach, it articulates the analysis of object with the process of the Brazilian society transformation in the context of transition of the exporting-agricultural model for a social configuration of urban-industrial basis and with the cultural, intellectual, political and social environment in presence. A process unequally combined, which articulates more general elements of universalizing tendencies with singularity aspects, characterized by the internationalization of social and production relations that designed capitalist society. The research is founded on documental analysis of the Public Instruction Code of the Federal District of 1928, of the 1933 Education Code of São Paulo State, of the Public Instruction Trial for the São Paulo State and of the Manifest from the New Education Pioneers of 1932. The acquired data were examined and interpreted according to the pertaining bibliographic productions. Fernando de Azevedo acted in the planning, implantation and administration of policies for the public education and contributed in the efforts for the construction of a national teaching system under the Estate tutoring, as main regulator, promoter and executor of these policies. The belief in science and technology forged a way of organization and administration of teaching looking forward to a regulation, pattern and centralized control. The developed analysis made possible to historicize the process of construction of educational policies of which several authors and actors, defenders of several projects participated, in struggles started with external orientations and of internal interests based on social status conflicts and in agreements made in the power spheres which surpass the institutions and society as a whole.

Key words: Public Education. History of Education. Educational Policies. Fernando de Azevedo. Brazil 1920-1930.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E AÇÃO POLÍTICA DE FERNANDO DE AZEVEDO.....	18
2.1	O PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO.....	19
2.2	INTELECTUAIS E ESTADO NOS ANOS 1920-1930: ELEMENTOS PARA UMA INTERPRETAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO.....	35
3	ATUAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO 1920-1930.....	42
3.1	O INQUÉRITO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA O JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO – 1926.....	43
3.1.1	As Políticas para o Ensino Primário e o Ensino Normal.....	47
3.1.2	As Políticas para o Ensino Técnico e Profissional.....	50
3.1.3	O Ensino Secundário e o Ensino Superior.....	54
3.1.4	O Grupo em Torno do Jornal O Estado de São Paulo: Ainda em Pauta o Inquérito de 1926.....	58
3.2	OS REFORMADORES EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: EM PAUTA O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA.....	66
4	AS REFORMAS EDUCACIONAIS COORDENADAS POR FERNANDO DE AZEVEDO – 1920-1930: A OFICIALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA.....	79
4.1	A REFORMA DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVA.....	81
4.2	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO INFANTIL.....	92
4.3	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO PRIMÁRIO.....	94
4.4	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.....	97
4.5	AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	101

4.6	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO FEMININO (ENSINO DOMÉSTICO).....	102
4.7	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO ESPECIAL.....	103
4.8	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO.....	104
4.9	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	106
4.10	AS POSSÍVEIS ILAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PAUTA E O CONTEXTO POLÍTICO GERAL.....	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de investigação o pensamento e a atuação de Fernando de Azevedo (1894-1974). O objetivo é analisar as principais ideias desse educador e sua atuação como formulador e executor de políticas educacionais no Brasil no período de 1920 a 1930. Focaliza o autor e entende que sua produção teórica e sua atuação político-administrativa podem ser explicitadas ao apreendê-lo como participante e representante de um grupo social, comprometido com uma forma de governo em ação na época. O pensamento educacional e a ação de Fernando de Azevedo se articularam ao processo de transformação da sociedade capitalista brasileira, que não foi linear e nem progressivo, mas, construído no processo histórico real. O autor não ficou alheio a esse movimento e, em um contexto de transição de um modelo político-econômico agrário-exportador para um de ordem urbano-industrial, defendeu a ideia de que uma reforma na educação teria o efeito de desencadear uma reforma na sociedade em geral.

Fernando de Azevedo participou, ativamente, tanto das reformas educacionais quanto da produção teórica que cimentaria o ideário renovador. Em 1926, com o Inquérito sobre a Educação Pública do Estado de São Paulo, iniciou seu percurso de “grande renovador” da educação brasileira. A partir daí, ocupou vários cargos públicos administrativos. Foi Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1927-1930, quando projetou, defendeu e realizou, numa campanha de quatro anos, a reforma do ensino que ficou conhecida como Reforma Fernando de Azevedo. Em São Paulo em 1933, quando foi Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, criou o Código da Educação. Em 1945, foi Secretário da Educação e Saúde do Estado. Foi Secretário da Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo em 1961. As duas últimas foram atuações menos contundentes, ficou no cargo por poucos meses e os pedidos de exoneração foram feitos com a alegação da falta de apoio dos governos para a execução de seu trabalho.

Esta dissertação aborda o período 1920-1930 por ser nele que se concentram as suas reformas mais expressivas a de 1927-1930 e a de 1933. A decisão de estudar o período foi feita em consonância com a trajetória de Fernando de Azevedo. Abrangendo os anos finais da República Velha e perpassando o Governo Provisório (1930-1934), o momento está pontilhado por contradições e conflitos. A análise busca assinalar não apenas os aspectos efêmeros, conjunturais, mas, apreender o movimento mais profundo de mudança de base estrutural, sem permanecer circunscrita aos aspectos fenomênicos. Busca superar as implicações relativas à periodização política, entendendo que as transformações nesse campo articulam-se às mudanças da base econômica do país, a nosso ver, o período estudado guarda uma unidade: o movimento do capitalismo no Brasil. No seio da sociedade agrária, exportadora e mercantil, já se impõe a necessidade material de uma sociedade de tipo urbana, industrial e, portanto, de um capitalismo mais complexo. É o período de consolidação da sociedade capitalista propriamente dita no Brasil. Para estudar o percurso do autor em foco, consideramos o fato de que sua trajetória se dá em um contexto de rápidas transformações no campo político.

Desde os tempos coloniais, o país esteve no contexto da lógica capitalista, a própria “descoberta” pelo Velho Continente ocorreu num contexto de expansão e consolidação do capitalismo mundial. Porém o sistema que se desenvolveu aqui fincou sua base na manufatura e não na indústria; o mercantilismo e a agricultura deram corpo às relações capitalistas brasileiras. O que denominamos de “sociedade capitalista propriamente dita” fundamenta-se no Estado capitalista de base industrial.

Ao abordar Azevedo, o presente trabalho se dedica ao estudo das ideias a respeito de temas que se constituíram em pedras angulares do ideário da Escola Nova de democratização do ensino para a formação de uma sociedade democrática. A defesa do ensino público, gratuito, obrigatório e laico se apresenta correlato a palavras como progresso, mudança social e trabalho. No conturbado período de transição de um modelo agrário-exportador para um de bases urbano-industrial no Brasil, o projeto educacional que passou a ser defendido, como

proposta modernizadora e como alternativa ao projeto então vigente, foi o que acentuou aspectos utilitários da educação.

O início do século XX foi marcado pelos embates sobre os rumos da educação nacional e por frequentes tentativas de reformas do sistema de ensino. Essas reformas e discussões provocaram maior interesse entre intelectuais e em uma fração da classe dominante – a que se alinhava mais a setores modernos da sociedade – de apreender como estava a situação educacional brasileira. Um exemplo disso foi o Inquérito de 1926, sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo, que fez um mapeamento sobre o estado em que se encontrava a educação em São Paulo.

A ideia-força que permeia toda a obra de Fernando de Azevedo é a de que uma reforma na educação teria efeito de desencadear uma reforma na sociedade em geral. Daí sua crença na relação entre educação e transformação social. Em sua perspectiva, era necessário aproximar educação e sociedade, de forma que aquela atendesse às novas necessidades que esta impunha. Assim, havia necessidade de apreender, objetivamente, a sociedade que se delineava para, então, adequar a educação de forma que esta pudesse contribuir concretamente com o progresso da nação. Em seu pensamento, a objetividade e a cientificidade da Sociologia apresentavam uma via privilegiada de se apreender o real, daí sua posição de relevo em seu pensamento.

Ao fazer a revisão bibliográfica, identificamos, nos estudos que versam sobre a temática da Escola Nova e sobre o próprio Fernando de Azevedo, a presença de variadas leituras e abordagens. As posições, marcadas as devidas diferenças, podem ser separadas em dois grandes blocos: 1) os trabalhos que tiveram como foco as influências filosóficas apropriadas por Fernando de Azevedo; e 2) os trabalhos que fazem uma abordagem que denominamos, por falta de termo mais adequado, “político-histórica”. É claro que tal divisão não exclui o fato de que trabalhos considerados como filosóficos não cotejem aspectos políticos e históricos e os denominados “político-históricos” não levem em consideração as apropriações das fontes filosóficas que embasaram o pensamento e justificaram a política educacional do educador e do movimento renovador. A distinção foi feita com base no que chamamos de aspectos

predominantes. Nos casos incluídos no primeiro grupo, o que caracteriza os trabalhos é a preocupação em apreender as assimilações e reconstruções teóricas de Fernando de Azevedo e em evidenciar a coerência de seu pensamento. Nos estudos enfileirados no segundo grupo, a perspectiva é ressaltar suas preferências ideológicas, articulando-as com o contexto político-histórico do país e com o movimento da Escola Nova e evidenciar as incongruências do pensamento e ação do autor.

Observamos que, a partir do final dos anos 1990, os estudos (ALVES, 2004; TOTTI, 2003; PAGNI, 2000; CUNHA, 1999) passaram a privilegiar as análises das fontes filosóficas e sociológicas que influenciaram o pensamento desse autor. O enfoque desses autores se diferencia de trabalhos anteriores que se detinham mais em explicações sobre as ideias que unificavam o grupo sob a denominação de Escola Nova, atribuindo ao pensamento azevediano filiação direta com os postulados desse grupo. São pesquisas de cunho mais filosófico, que se propõem à análise imanente da sua obra para a compreensão mais aprofundada da teoria e da filosofia do educador.

São trabalhos que se colocam como “alternativos” a estudos que pretendiam denunciar a ideologia presente no pensamento e na ação dos educadores reunidos sob a denominação de Escola Nova. A crítica que eles fazem é que os mesmos não apreenderam as particularidades e especificidades no interior desse movimento. Assim, justificam seus estudos pelo fato de que é preciso analisar, de modo aprofundado, as especificidades dos “educadores profissionais”, sendo necessário, para isso, compreender as “recontextualizações” teóricas realizadas pelos educadores para traçar suas distinções.

Um outro ponto demarcado pelos trabalhos desse tipo é a valorização do caráter progressista em contraponto com as análises que buscam ressaltar o caráter conservador tanto do movimento renovador quanto do pensamento de Fernando de Azevedo. Não há consenso – e nem deveria haver –, como revelou a revisão bibliográfica que realizamos, se, consoante com o movimento renovador, Fernando de Azevedo formulou um projeto progressista ou conservador. Se ele partilhava e atuava como representante dos interesses da

oligarquia ou se estava mais alinhado a uma outra fração da classe dominante, que desejava assumir o poder.

Levando em consideração esses embates, a problemática desta pesquisa se expressa nas seguintes indagações conexas: De que forma atuou e que papel assumiu Fernando de Azevedo na condição de formulador e executor de políticas para a educação nacional? Qual a sua importância como intelectual e como representante político de setores da classe dominante que se confrontavam na luta pelo poder e que faziam a defesa de uma civilização urbano-industrial e de uma educação pública e universal como norte para o Brasil em direção à “modernidade”?

Consoante com a abordagem materialista da história adotada, parte-se do pressuposto de que, para compreender a atuação e o pensamento de Fernando de Azevedo, é necessário compreender a sociedade em que vive em articulação com suas singularidades históricas. Os elementos que deram estruturação à política educacional do período não podem ser explicados por si mesmos, tampouco encarados como sendo restritos ao âmbito educacional. Outro ponto a considerar é que as questões nacionais não são endógenas do Brasil. O período de atuação no qual o educador esteve comprometido apresentou-se articulado com o contexto mundial de renovação e reconstrução, foi marcado pela internacionalização das relações sociais e de produção que delineou a sociedade capitalista. Por outro lado, a mudança no sistema de produção não teria força para alavancar uma transformação da sociedade se não existissem autores e atores em luta, como expressão política e ideológica, capazes de sedimentar nos planos político e social seus interesses particulares.

Fernando de Azevedo viveu nesse contexto de rearticulação das potências internacionais, de mudanças no modo de produção capitalista e de surgimento político de novas classes sociais no Brasil e expressa, em seu pensamento e atuação, as contradições de seu tempo. A necessidade de a sociedade brasileira reorganizar a educação é atribuída, segundo esse educador, entre outras coisas, à exigência dos tempos modernos de se emparelhar educação e sociedade.

Entendemos que as ideias de Fernando de Azevedo jamais seriam suficientemente compreendidas se não fossem vistas como produto da reflexão

de um sujeito histórico, isto é, de um ser humano dotado de necessidades, preocupações e anseios, cujas características dependeram das bases materiais em que se estruturava a sociedade a que pertencia.

Nesse sentido, as ideias e ações educacionais de Azevedo devem ser entendidas de forma articulada ao do grupo que se formou em torno da Escola Nova – admitindo-se aproximações e distinções entre eles –, que propalava a necessidade da reforma da educação como integrante da reforma da sociedade com vistas à condução da nação brasileira rumo à civilização e ao progresso. Similarmente, deve o pensamento escolanovista ser apreendido em estreita relação com a sociedade e as condições históricas resultantes de um profundo processo de transformações social, política e econômica. Esse processo, na verdade, é o início e a consolidação da organização de um sistema de princípios políticos, econômicos e sociais que dão sustentação à origem da sociedade moderna, leia-se, industrial.

Não pretende, a presente pesquisa, fazer uma história desse processo, mas analisar uma parte dele por meio da atuação e da obra de Fernando de Azevedo. Mais especificamente, busca esclarecer a trajetória fundamental de seu desenvolvimento no período de 1920 a 1930 e discutir a defesa da educação ali apresentada como uma das necessidades históricas da época.

Azevedo, um intelectual erudito, percebia e combatia as forças conservadoras que emperravam o amplo desenvolvimento de uma sociedade capitalista de tipo industrial no Brasil. Na sua concepção, a reforma na educação visava acelerar o processo de transição. Ao assumir que o país sofria de uma “crise de formação social”, tributária de sua herança do período colonial, vê como solução para esse problema a reforma na educação, que possibilitaria uma dinamização da economia e a “escola do trabalho” prepararia o povo para os novos postos de trabalho.

A focalização nas ideias e na atuação de Fernando de Azevedo, para a discussão das diretrizes que a educação pública no Brasil assumia no período, é relevante, em razão de sua representabilidade no contexto estudado. O sociólogo-educador foi um militante ativo dos ideais da Escola Nova, foi o redator e o primeiro a assinar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932,

documento importante para a história da educação brasileira. Sua crença no poder libertador da ciência e da tecnologia, no papel de destaque da educação como via para o progresso fez dele um representante, de forma contundente, do espírito de uma época, visto que sua obra procura ajudar na consolidação dos ideais da burguesia brasileira. Seu pensamento e sua concepção de educação influenciaram vários educadores. Um intelectual reverenciado tanto em vida quanto depois de sua morte, é tido como um ilustre reformador da educação, que pretendia deixar a sociedade mais justa e democrática, melhorando, assim, a vida da população mais pobre do país. Nem sempre é ressaltado que sua atuação e seu pensamento deixam transparecer uma concepção elitista de educação.

As controvérsias sobre sua atuação na esfera pública e sobre seu pensamento, identificadas na revisão bibliográfica, mostram a multiplicidade de análises possíveis a respeito do autor, exatamente porque Fernando de Azevedo não é uma figura fácil de ser investigada, é um personagem escorregadio, muitas vezes seu discurso parece deslocado de sua atuação. Segue daí que as possibilidades de novos estudos não estão esgotadas, o que justifica a importância da pesquisa ora realizada. Acreditamos que é uma vertente pouco abordada, a focalização do autor como um agente do governo em ação.

Abordar Fernando de Azevedo como planejador e administrador de políticas educacionais, portanto, sob o prisma teórico metodológico da pesquisa em política educacional, implicou entendê-lo como um ator político que, de um lugar privilegiado: o Estado, projetou e implantou políticas educacionais. Mas não apenas, também como um sujeito que, na sociedade civil, adquiriu importância política na defesa de interesses de determinados grupos sociais e políticos.

Para a realização da pesquisa, empreende-se a análise de conteúdo dos documentos – Códigos de Educação, Inquéritos, Inventários e Manifestos – bem como a análise de obras selecionadas do autor – particularmente os livros: a) *A educação na encruzilhada*, uma reedição do Inquérito de 1926, o qual, em 1937, foi lançado com este título; e b) *Novos caminhos e novos fins, a nova política de educação no Brasil*, esta obra foi editada em 1931 e, nela, Fernando de Azevedo faz uma reflexão sobre a reforma do ensino no Distrito Federal (Rio de Janeiro) de 1928.

Estabelecemos um diálogo crítico com as fontes, confrontando-as com a literatura pertinente. Os textos analisados não foram tomados como objeto de explicação, não, ao menos, no sentido de explicarem a si mesmos, mas são abordados como meio de apreender concepções, diagnósticos, prioridades, direcionamentos e orientações do educador em relação à política, ao planejamento e à gestão da educação nacional.

Não se pretende um estudo pormenorizado de sua vasta e densa obra, tampouco uma biografia do autor, nosso caminho é outro, é apreender o cenário em que o educador atuou, as disputas pelo controle do campo educacional que empreendeu e, sobretudo, os compromissos que assumiu enquanto um administrador a serviço de um determinado governo e por uma determinada concepção de Estado, educação e sociedade, cuja atuação se mostrou. Entretanto entendemos que, sem o conhecimento do conteúdo de sua produção intelectual, jamais poderíamos reter seu pensamento em profundidade.

Trata-se de apreender em que medida as ideias e as políticas educacionais elaboradas por esse intelectual, ativamente envolvido com a questão educacional, são expressões da necessidade de reordenar a sociedade, tendo por base a nova materialidade que se contrapunha à ordem agrário-exportadora e considerando também a demanda social por um novo tipo de homem que deveria, de modo mais eficiente, desenvolver seu trabalho nos novos ramos da produção, assim como estar apto a viver numa sociedade mais complexa.

Para dar conta do proposto, a dissertação está estruturada em três seções. Na seção inicial, empreende-se uma caracterização da sociedade capitalista brasileira e uma contextualização do pensamento e ação de Fernando de Azevedo, com o intuito de estudar o espaço histórico-social em que o objeto de investigação se encontra. A seção seguinte versa sobre o processo de construção, no campo social geral, das orientações políticas para a educação. Compreende-se que a luta pela constituição da escola pública no Brasil está no contexto da luta pela implantação de uma nova forma de sociedade, baseada na produção industrial, na organização do trabalho e na racionalização dos processos administrativos públicos. Na última seção, analisam-se as reformas implantadas por Fernando de Azevedo no período de 1920-1930.

A dissertação enseja contribuir para dar maior visibilidade à constituição histórica das políticas educacionais do país e colaborar para os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em História, Estado e Educação e para o fomento da linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

2 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E AÇÃO POLÍTICA DE FERNANDO DE AZEVEDO

Este capítulo foi organizado com o objetivo de apresentar as linhas diretoras do pensamento educacional e do projeto político-educacional de Fernando de Azevedo e de inseri-lo no ambiente intelectual que caracterizou o momento histórico brasileiro estudado.

A leitura da obra de Fernando de Azevedo, bem como a de seus analistas, leva à construção da imagem de um homem forte, comprometido até a medula com as grandes questões sociais de seu tempo, de uma erudição a toda prova – passeia pela crítica literária, pelo jornalismo, pela sociologia, literatura, economia, filosofia, pedagogia, educação e administração pública – e de um ímpeto político admirável. O que salta é a figura de um intelectual, no sentido restrito da palavra: um homem que trabalha com o intelecto, com as ideias; mas, e isto é a nossos olhos o que mais o caracteriza, ele é um homem de ação.

Para Marcos Vinícius da Cunha (2001), o que caracteriza o campo educacional são questões práticas profundamente entrelaçadas ao meio político e social. Os intelectuais que se dedicaram ao tema da educação foram impelidos a construir seus pensamentos e ideias com o objetivo de resolver problemas que se apresentaram concretamente num contexto determinado. Mesmo que tais intelectuais tenham recorrido a conjuntos teóricos e explicativos formulados em outros ambientes, como ocorreu com os que se agruparam em torno da Escola Nova, e dessas matrizes retiraram pressupostos que puderam embasar suas formulações, isto ocorreu colado ao contexto político e social local. Seus pensamentos e ideias foram construídos tendo por mote encontrar soluções que coubessem na realidade nacional.

Podemos afirmar, mesmo correndo risco de superdimensionar a posição assumida por Fernando de Azevedo dentro do pensamento educacional brasileiro, que ele foi um intelectual-síntese dessa maneira de pensar a educação nacional. Formulou e sistematizou seu pensamento com vistas a solucionar a

problemática da educação no país, mas não apenas. Na tentativa de encontrar saída para questões postas pela nova configuração social, que a desintegração da economia agrário-exportadora trazia, ao elaborar seu projeto político-educacional, recorreu a doutrinas filosóficas e científicas para justificá-lo e lhe dar legitimidade. No caso, o arcabouço teórico-filosófico-prático escolanovista: Dewey, Kerschensteiner, Pestalozzi, Decroly, como também outros sistemas explicativos, como os de Dürkheim, Pareto, Marx, entre outros.

Diana Couto *et al.* (2000, p. 33) o incluem entre o grupo composto por “[...] intelectuais que apresentavam identidades plurais, constituídas a partir da produção muitas vezes articulada entre pensamento e ação”. O pensamento de Fernando de Azevedo ganha clareza quando relacionado ao contexto sócio-histórico da época, à sua pretensão político-administrativa e à sua ação enquanto homem de política, de governo.

2.1 O PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO

Fernando de Azevedo viu, nas prerrogativas do movimento internacional da Escola Nova, o modelo ideal de escolarização para a sociedade urbana e industrial que se insinuou no Brasil nos anos 1920-1930. Entendeu que as exigências democráticas que tal sociedade trazia, inclusive a educação do povo, engendravam uma nova forma de sociabilidade e uma nova configuração social que passava pela escola, pelo Estado e pela cultura.

Abre-se um parêntese para explicar, desde já, a concepção de cultura de Fernando de Azevedo. Como indica Dimas (1994, p. 22), o intelectual separa os conceitos civilização e cultura, entendendo esta última como desdobramento da primeira e como resultado da criação de espíritos esclarecidos. Cultura, para ele, equivalia ao saber, ao conhecimento de uma determinada época e sociedade.

É preciso considerar que, no período e no espaço estudado, as lutas no interior do bloco no poder se acirraram e tiveram importante papel na transformação da sociedade. As frações que compunham esse bloco tiveram a iminência de estabelecer novos compromissos e efetivar uma rearticulação do

poder que, por sua vez, fomentou transformações nas formas de relações e configurações do social. Por exemplo, o advento da chamada “Revolução de 1930”, que, guardadas as devidas dimensões, acrescentou, na sociedade agro-exportadora, novos elementos que contribuíram para a dissolução do modelo político-econômico da República Velha. Não assumimos os acontecimentos de outubro de 1930 como uma revolução, no sentido de uma ruptura com toda a estrutura do poder dominante na época e que teria possibilitado a inclusão da imensa maioria da população a uma verdadeira participação política, pelo contrário, houve uma continuidade, embora o exercício da dominação tivesse adquirido novas formas. Por outro lado, é inquestionável a ruptura jurídico-política que o evento introduziu e a rearticulação das frações de classes no poder.

Concernente a esta argumentação na construção deste trabalho, utilizam-se acepções desenvolvidas por Poulantzas (1971), em especial suas formulações em torno da ideia de *bloco no poder* e *fração autônoma de classe*. Nesta perspectiva, a classe que detém o poder não é uma classe homogênea, porém conflituosa, com interesses contraditórios. Para se constituir em *fração autônoma de classe*, é preciso que determinado grupo social tenha participação econômica, entretanto não exclusiva e nem predominante. O princípio fundante é que essa existência econômica seja observada, ou tenha repercussões políticas e ideológicas específicas, que se constitua em uma força social autônoma. Isso porque as classes sociais não existem fora da luta de classe. É por meio da luta concreta entre as classes e frações de classes que se pode observá-las, é o processo histórico que dá significado ao conceito.

Pensar em fração de classe dominante e em hegemonia, na perspectiva de Poulantzas, pressupõe a existência de interesses conflitantes dentro da classe dominante. Com a investigação de tais interesses e de como esta classe resolve as contradições, pode-se perceber frações autônomas de classes, bem como frações hegemônicas de classe. Aproximando-se das formulações de Gramsci (2005, p. 24), para o qual “[...] a existência da hegemonia pressupõe [...] um certo equilíbrio de compromisso [...] esses compromissos e sacrifícios não concernem o essencial [...]”. Poulantzas (1971) explicita a luta dentro da classe que constitui o bloco no poder, no interior da classe dominante, e não apenas como processo de conformação ético-político e econômico na luta entre classe dominante e classe dominada, conforme a visão gramsciana. Como bem acentuou Perissinotto (1994,

p. 34), é claro, no entanto, que tais concepções se complementam, porque “[...] a classe ou fração que se pretende hegemônica precisa sê-lo nos dois sentidos [...]”.

Desde, pelo menos, finais da República Velha, já era possível detectar uma fração da classe dominante ciente de seus interesses industriais particulares, isto é, que conflitava com os interesses de outros grupos que compunham essa classe, cujos interesses estavam voltados especificamente para os negócios agro-exportadores. Não foi apenas com o advento dos anos 1930 ou nos finais dos 1950 que os interesses industriais se colocaram política e ideologicamente de forma específica e muito menos que esses marcos tenham encerrado, totalmente, com o poder das frações que foram hegemônicas na sociedade agro-exportadora. A categoria de *bloco no poder* nos permite compreender essas disputas no interior da classe dominante de maneira ampla.

A estruturação da classe dominante na República Velha foi constituída de frações de classe autônomas: a fração agrária, ligada exclusivamente à produção de café, uma fração subordinada que, no compromisso que foi estabelecido dentro do bloco no poder, não sobrepôs seus interesses de modo hegemônico. A burguesia comercial urbana, que dominou a atividade exclusivamente produtiva e foi politicamente hegemônica. Porém não houve apenas essas duas frações autônomas de classe. A atividade industrial dá origem a uma burguesia industrial consciente da especificidade dos seus interesses. Embora subordinada à fração hegemônica, que, neste momento, é a chamada burguesia comercial urbana (PERISSINOTTO, 1994).

A burguesia comercial urbana deveu sua presença hegemônica à diversificação de seus empreendimentos. Foi um capital diretamente vinculado à produção de café que fez a negociação entre produtor e comprador. Ao mesmo tempo, distanciou-se desse setor meramente produtor à medida que diversificava seus investimentos. Direcionando seus interesses para outros setores da economia, deteve não apenas as casas exportadoras, mas, muitas vezes, o setor bancário e o ferroviário. Pode-se entendê-la como “[...] a camada superior da burguesia cafeeira” (PERISSINOTTO, 1994).

Saes (s. d., p.120), ao examinar a relação entre coronelismo e Estado burguês, também toca neste tema, desmistifica a ideia de que os “coronéis”, na República Velha, detinham o poder do Estado. Para o autor, a “[...] política de

Estado executada pela burguesia cafeeira esteve longe de satisfazer o proprietário ou fazendeiro do interior, cujas queixas contra o governo federal se prolongaram por quase todo o período [...]” (SAES, s. d., p. 120). Isto porque a política do coronelismo, com seus currais eleitorais, não propiciou a esse grupo (coronéis) o controle do aparelho central de Estado. Na realidade, entende Saes (s.d), esta organização do poder regional favoreceu à burguesia comercial e urbana e ao capital imperialista.

É oportuno destacarmos que as práticas políticas dos coronéis, apesar de favorecerem a perpetuação da burguesia comercial e urbana no comando do Estado, não foram responsáveis, ou dito de outra forma, não colocaram tal fração dominante no poder. O raciocínio é inverso, foi justamente com a entrada deste grupo (burguesia comercial cafeeira e urbana) na direção do aparelho central do Estado que a política coronelista surgiu, isto é, foram práticas políticas derivadas das forças que assumiram o poder de Estado (SAES, s. d.).

A partir da análise dos estudos de Saes (s. d.) e Perissinoto (1994), pode-se dizer que a sociedade agro-exportadora, desde os primeiros anos do período republicano, teve um setor urbano desenvolvido que fez frente, seja econômica ou politicamente, à elite agrária. Estes estudos indicam outros pontos sobre a questão do regionalismo da economia agro-exportadora: eram, sobretudo, as frações paulistas que detinham a hegemonia política.

Esta afirmação pode nos levar a visualizar as lutas no interior da classe dominante como lutas intrarregionais. Entretanto, na arena política, é preciso ampliar essa discussão, procurando “[...] entender o regionalismo, sobretudo, como expressão de conflitos no interior do bloco no poder” (PERISSINOTTO, 1994, p. 19). Como a atividade mais rentável no período era a produção do café e não a de açúcar ou de algodão – como em outros períodos da história do Brasil – eram, justamente, as frações ligadas a essa produção que detinham maior expressão econômica. Com a República, parecem ter tomado de vez as rédeas da direção política do país¹.

¹ Ao diferenciar a economia açucareira da economia cafeeira, assinala que a segunda guarda uma especificidade, lança mão do Estado sem mediadores, em suas palavras “[...] a economia cafeeira contou, desde o início, com uma vanguarda constituída por homens com experiência comercial, entrelaçando-se, assim, os interesses da produção e os do comércio. Dessa maneira, a formação da classe dirigente envolveu um conjunto amplo de aspectos articulados entre si [...] Tendo consciência clara de seus interesses, esses dirigentes compreenderam a

Ademais, a produção de café estava concentrada na Região Centro-Sul, sobretudo em São Paulo, o que explica a predominância dos interesses das frações de classe deste estado sobre as dos demais estados. Esta constatação ainda não dá conta de explicar a luta no interior do bloco no poder. É preciso entender que a fração ligada ao café foi composta de subfrações que lutavam na defesa de seus interesses específicos.

Nos anos 1920, os conflitos se acirraram, a crise da economia cafeeira e as pressões dos outros estados da federação, especialmente Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, para maior inserção na condução da política nacional, abalaram a hegemonia política das elites paulistas. Por outro lado, o crescimento da população urbana no Estado de São Paulo gerou novos problemas, as multidões urbanas. O período teve transformações profundas, seja na relação intraelites, na configuração do bloco no poder ou na relação de dominação. Nesse momento, os projetos societários formulados nos vários meios, não apenas no educacional, foram unívocos ao menos num ponto: a necessidade da adequação do fator humano às novas características sociais, dito de outra forma, a necessidade de formar o trabalhador para a nova organização do trabalho e disciplinarizar os comportamentos individual e social das multidões.

Fernando de Azevedo interpretou esses sinais e viu na escola uma instituição apropriada para a função. Em sua perspectiva, a educação, como atividade social, deveria se enquadrar no espírito de sua época, seguir o nível de desenvolvimento da civilização e não apenas instruir, no sentido de ensinar a ler, escrever e contar. Para ele, o que caracterizava o espírito da civilização em sua época era: a indústria, a democracia e a racionalização da vida, tudo possibilitado pelo avanço da ciência.

Sua crença no poder da ciência é um axioma identificável à primeira leitura de qualquer de suas peças. Não se pode compreender seu pensamento sem ter em mente esta característica de seu construto teórico. A introdução do pensamento e da lógica científica nas questões educacionais, seja na

importância do governo na atividade econômica, o que os levou a colocar a política a serviço do grupo econômico por eles representado. E, como no Império o governo central era forçado a atender a interesses muito heterogêneos, dificultando a resposta aos interesses dos grupos econômicos locais, a descentralização do poder propiciado pela República veio a permitir mais completamente a identificação da máquina político-administrativa com a empresa cafeeira [...]” (SAVIANI, 2007, p. 160).

administração escolar, nos conteúdos ou nos métodos, garantiria três coisas fundamentais em sua perspectiva: primeiro, possibilitaria colocar os indivíduos em acordo com seu tempo; segundo, os prepararia para o trabalho; e, terceiro, fomentaria os ideais democráticos, a solidariedade e a cooperação entre as classes (AZEVEDO, s. d.a, p. 19).

Imerso num contexto em que a população urbana, apesar de ainda não ser preponderante, já fazia sentir sua forte presença. E as transformações no mundo do trabalho, decorrentes da paulatina industrialização, indicavam que novas relações sociais estavam em curso. O trabalho, no projeto político de Fernando de Azevedo, teve proeminência.

O maior contingente populacional do país no período ainda se encontrava no campo, no entanto, nesse momento, observava-se um crescimento substancial dos centros urbanos. Para se ter uma ideia, a cidade de São Paulo, em 1920, tinha 500.000 habitantes e essa população iria dobrar em apenas dez anos, em 1931, ultrapassou a casa de 1 milhão de pessoas (SEVCENKO, 1993, p. 85). A própria expansão da indústria expressou a importância das cidades na geografia e na economia do país. No ano de 1920, havia 13.336 estabelecimentos industriais e 276.000 operários (RIBEIRO, 1986, p. 91), considerando toda a década, o crescimento do setor industrial paulista fechou com 6,6% a.a. e o do resto do país com taxa de 3,4% a. a (MOURA, 2001, p. 83). Esse crescimento da indústria representou, socialmente, “[...] a consolidação de dois componentes: a burguesia industrial e o operariado”. Este último representou “[...] a existência, a partir daí, do povo enquanto expressão política [...]” (RIBEIRO, 1986, p. 92).

Esse movimento histórico foi detectado pelo intelectual que, ao explicar seu projeto político-educacional, deixa claro: foi formulado “[...] adaptado à nova concepção social baseada no desenvolvimento crescente das ciências e das indústrias e na expansão correlata das classes operárias”. É esse processo de mudança na base da sociedade que, segundo ele, exigiu que a educação passasse a contemplar três princípios fundamentais: o princípio da comunidade, da escola única e da escola do trabalho (AZEVEDO, s. d.a, p. 42).

Neste ponto, apoiamo-nos em Gramsci (1991, p. 396), que concluiu, ao examinar o fordismo nos Estados Unidos: “[...] os novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de

sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”. Sintonizado com sua época, Azevedo consensuou com as ideias presentes em seu tempo, entendeu que uma mudança na base econômica do país – o processo de industrialização – implicava numa mudança também na esfera social. A formação do trabalhador e do cidadão era uma exigência da industrialização, que necessitava de mão-de-obra adequada e de consumidores, mas também de uma fração da burguesia comercial que via na aceleração da urbanização novos mercados, a outra era uma necessidade política da fração ligada à indústria para conquistar a hegemonia dentro do bloco no poder, ainda que esta última acepção não fosse claramente percebida naquele momento.

É uma constante em sua obra o enfoque da atualidade de sua perspectiva, que denominou de prático-idealista, sugerindo que sua proposta para a sociedade brasileira articulou, sem atritos ou incongruências, os grandes ideais necessários para o progresso da nação – leia-se a formação da nacionalidade – com a realidade objetiva dos problemas do país, leia-se industrialização e educação popular. Foi esta dupla perspectiva, segundo Fernando de Azevedo, que embalou seu projeto para a formação de um “[...] sistema de educação vivo e flexível, concebido como uma obra orgânica [...] e com uma lógica sistematização do pensamento moderno e uma consciência profunda das necessidades nacionais” (AZEVEDO, s. d.a, p. 53).

Ademais, como ressalta Vidal (1994), os ideais da construção de uma nacionalidade brasileira nos anos 1920-1930 se depararam com a questão da imigração, era preciso um projeto que abrangesse as massas imigrantes, e que não foi negligenciado por Fernando de Azevedo. A nossa composição étnica heterogênea, explica o educador, exigia que a organização da educação pública não se esquecesse das específicas necessidades de um povo em formação, que exigia “[...] a sua reforma em bases brasileiras, como força de coesão política e elemento consolidador de nossa composição [...]” (AZEVEDO, s. d.a, p. 53). Nos tempos em presença, o autor analisou que o problema das correntes imigratórias se apresentava aos países nos seguintes termos: educar-se ou desaparecer.

A questão da incorporação, nos projetos de constituição da nacionalidade brasileira, das massas imigrantes não se apresentou apenas para Fernando de Azevedo, outros educadores, ligados ou não ao movimento escolanovista, posicionaram-se sobre o problema e formularam projetos postulando soluções

para esta questão (CARVALHO, 1998). “O discurso sobre a construção da nacionalidade não era exclusivo dos educadores das décadas de 20 e 30, no Brasil”, Para os empresários, era fundamental a nacionalização de seus trabalhadores estrangeiro (VIDAL, 1994, p. 37).

Em seu projeto à educação popular, caberia, a um tempo, promover uma maior adaptação ao meio social – escola do trabalho –, “ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação” – escola-comunidade – e, disseminar os ideais nacionalizantes e democráticos da civilização atual – escola única (AZEVEDO, s/d.a, p. 74). Para isto, o trabalho é tanto o instrumento como o objetivo. Seria por meio da escola do trabalho educativo (escola primária) que as atividades escolares seriam desenvolvidas, tendo por fundamento o trabalho: o fazer, o que se convencionou chamar de escola ativa². Mas, também, pela escola do trabalho produtivo (escola técnica e profissional). A educação nova, mediante seu do trabalho educativo, estabeleceria o elo com o “[...] trabalho profissional e as atividades produtoras; ela tem, e deve despertar e desenvolver o sentido da vida econômica, o culto do trabalho, da máquina e da ciência [...]” (AZEVEDO, s. d.a, p. 20).

Não se pode, no entanto, resumir seu projeto político a esses termos, isto é, que visasse apenas a preparação do trabalhador para a nova sociedade que se apresentou com o crescimento da indústria e a incorporação do imigrante, sob o preço de desconsiderar aspecto importante de seu pensamento. Em seu entender, o trabalho, a indústria e a ciência não têm fins em si mesmos, são importantes enquanto instrumentos que possibilitam ao homem a criação e o gozo de ideais e de valores da cultura (AZEVEDO, s. d.a), isto é, pressupostos humanistas (modernos) dão o tom de seu pensamento.

² Azevedo (s. d.a, p. 76) define “escola ativa” como: “[...] a escola em que a atividade é aproveitada como instrumento de ensino e educação [...]”. É preciso destacar, porém, que, em sua concepção de “escola do trabalho”, esta perspectiva é ampliada, alinhando-se mais à perspectiva de Kerschenstein, “a escola do trabalho é a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando. O trabalho manual é empregado não somente como meio de expressão mas como um instrumento de aquisições. A escola do trabalho, na técnica alemã, concorda, a este aspecto, com a escola ativa. Mas é mais do que esta, porque, além de aproveitar a atividade como um meio de ensinar, além de fazer trabalhar para ‘aprender’ (ensinar pelo trabalho), ensina a trabalhar, procura despertar o desenvolver o hábito e a técnica geral o trabalho” (AZEVEDO, s. d.a, p. 73).

No entender de Alves (2004, p. 36), embora seja após a Segunda Guerra Mundial, no livro *Na Batalha do Humanismo: Aspiraões, problemas e perspectivas*, que Fernando de Azevedo formula, clara e refinadamente, sua concepção de humanismo científico (portanto, moderno), já se encontravam, em seu pensamento, de maneira difusa, formulações nesse âmbito desde a elaboração do Inquérito de 1926. A autora afirma ainda que o objetivo da elaboração teórica do autor nestes termos, quais sejam: lançando mão de uma filosofia de base humanista não clássica, é a de fundamentar teoricamente uma política educacional defendida nesse Inquérito.

Esta estratégia (termo usado sem sentido pejorativo), para a autora, tem como propósito conferir um teor de universalidade ao discurso político-educacional do educador, bem como uma unidade intelectual que haveria de ter como ponto irradiador o próprio autor. Uma estratégia de publicidade que visa conquistar a opinião pública.

Para que a sociedade brasileira atingisse o patamar civilizatório – baseado na indústria, na ciência e na democracia – alegava Azevedo, era preciso reorganizar o ensino, era urgente a socialização da escola, mas também fazer emergir um sentimento de entusiasmo e dedicação. O educador concebe que “só os homens superiores são capazes de se guiarem por princípios e por ideias puras; o povo, em geral, se conduz por interesses e por sentimentos [...]”. Postula uma educação popular que fosse capaz de atingir a massa populacional. No seu entender, os instrumentos simbólicos seriam indispensáveis para a disseminação da cultura às classes populares e para a garantia do controle destas, em suas palavras: “é preciso saber exaltar as forças do sentimento para que os homens nos sigam, se quisermos dirigir os destinos de uma nação [...]” (AZEVEDO, 1948, p. 152).

A socialização da escola, para Fernando de Azevedo, nada mais era que a organização escolar de acordo com a nova finalidade social da educação que advogava. Não se pode confundir, no ideário azevediano, socialização da escola com democratização da escola. Referindo-se à sua reforma no Distrito Federal, 1928, o reformador explicou que sua intenção era adaptar a organização escolar às necessidades sociais de uma nova civilização. Foi exatamente este o significado do conceito. A escola, assim compreendida, deveria “[...] contribuir, pela sua própria organização interna, para formação do sentido social, com que

se dilata, tornando-se mais intensa e profunda a obra de educação” (AZEVEDO, s. d.a, p. 82).

Nesse conjunto de ideias e práticas enfeixadas no termo “socialização da escola”, encontram-se: a) adaptação da escola ao meio imediato; b) o exercício normal do trabalho em cooperação; c) a escola-comunidade; d) as cooperativas escolares. E, ainda, a articulação da escola com o meio social; a) a escola e a família; círculos de pais e professores; b) as enfermeiras escolares como visitadoras sanitárias; c) as excursões escolares; d) os conselhos escolares. Com todo esse aparato, a escola estaria pronta para ser um aparelho dinâmico de transformação (AZEVEDO, s.d.a, p.81).

Para o autor, os interesses individuais se apresentavam quase sempre incoerentes, dispersivos e contraditórios. Numa sociedade capitalista industrial, ou como define o autor, “[...] em sociedades cooperativas de produção e consumo”, nas quais, segundo ele, as atividades sociais adquirem um caráter de cooperação, a educação não poderia se guiar apenas pelas bases psicológicas do pensamento. O fundamental, em sua perspectiva, é que os sistemas de ensino fossem pautados nas tarefas ideais das sociedades humanas. A função coletiva que cada um assume no sistema social geral deveria guiar as condutas individuais. Os conceitos escolanovistas possibilitariam resolver por meio da escola os problemas das sociedades modernas (AZEVEDO, s. d.a).

A escola, pensada aos moldes da Escola Nova, fundamentou-se nos seguintes ideais: o trabalho em cooperação, a escola-comunidade ou a escola socializada. Para o autor, estes princípios contribuiriam para a formação do sentido social da escola e, mais ainda, auxiliaria na resolução dos problemas postos pela organização das sociedades modernas, por possibilitar e estimular a harmonia entre as classes (AZEVEDO, s. d.a).

A finalidade da educação de “apaziguadora da luta de classe” concatena-se com a concepção de Estado e sociedade de Fernando de Azevedo. Azevedo cita Kerschensteiner, a quem chama de notável educador alemão, para explicitar que se deve encarar o Estado “[...] como comunidade moral, isto é, como um produto histórico que tende cada vez mais à sua própria perfeição [...]” (AZEVEDO, s. d.a, p. 46). Refuta a “[...] doutrina que põe o Estado acima da

Nação e faz dele o órgão da força pura e simples [...]”³. Para o educador, o Estado é a comunidade socialmente organizada (AZEVEDO, s. d.a, p. 50). Interpretando a ideia de Estado e sociedade de Fernando de Azevedo, Vidal (1994, p. 36) explica que “sociedade, para ele, era uma face do Estado”.

Nesta perspectiva, o Estado, sendo dirigido por elites modernas – oriundas de uma escola única e de uma escola socializada, formadas dentro dos ideais “socialistas”⁴ –, caminharia para sua perfeição, isto é, para um Estado socialista democrático.

Fernando de Azevedo se dizia socialista, em vários momentos de sua extensa obra, reclama essa posição política. Uma das passagens mais revisitadas por seus comentadores para ilustrar essa declarada filiação é a apresentada pelo autor em uma das suas obras autobiográficas: *História da minha vida* (1971, p. 210), aqui, destacamos apenas a última frase da referida passagem.

Rigorosamente fiel ao princípio, que impõe a distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me sob a inspiração de Karl Marx, um socialista, e, sob outras influências, as de Durkeim, sociólogo e um dos fundadores da Sociologia no Brasil.

Antônio Candido (1994, p. 16), a despeito de certo mal-estar que a declaração suscitou, defende que a ação do educador enquanto reformador era guiada pelo “espírito de reforma”, que o levava a colaborar com governos que iam de encontro aos proclamados ideais políticos. Durmeval Trigueiro Mendes (1987, p. 19) é menos indulgente, “a despeito de ser liberal [refere-se ao educador] ele pretende ser socialista, desprotegido, porém, de categorias adequadas”. Não é nossa intenção, neste estudo enveredarmos por esta discussão, apenas assinalarmos que as propostas para a sociedade e a educação brasileiras, saídas

³ Discurso pronunciado por Fernando de Azevedo em 19 de setembro de 1937, no Rio de Janeiro, na cerimônia de sua posse para a presidência da Associação Brasileira de Educação (1948, p. 26).

⁴ “A escola socializada, reconstituída sob a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa de cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classe” (AZEVEDO, s. d.b, p. 64).

de punho de Fernando de Azevedo, propõem, ou se propõem a uma silhueta socialista, como indicou Candido, um socialismo de cunho democrático.

Foi com a ambição da necessidade de renovação das elites que, em seu projeto político, a formação das elites ganhou evidência. Foi também dentro desta lógica que seu projeto de educação do povo foi elaborado. Reside aí, segundo o reformador, um dos pontos mais radicais de seu pensamento. Concebia inviável uma modernização da classe dirigente que não passasse pela democratização da escola. Ao atingir a educação das massas populares, entendia ele, abrir-se-iam “[...] caminho e oportunidade à solução do problema da formação das classes médias e dirigentes [...]” (AZEVEDO, s. d.a, p. 143).

Para ele, a formação das elites e a educação popular formavam um único problema, cuja solução pulverizaria inúmeros outros problemas. Um dos problemas cuja resolução passava por essa questão era que “[...] as elites, formadas em centros universitários, sem contato com as camadas profundas da sociedade, acabariam por constituir uma aristocracia, inacessível e fechada [...]”. Por sua vez, “a educação das massas populares, sem a formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las, importaria na mobilização de forças, para a pior das demagogias [...]” (AZEVEDO, s. d.a, p. 106).

Em sua orientação, a educação popular era um momento indispensável da formação das elites. Aí se enuncia uma das ideias-força de seu projeto político-educacional: a “circulação das elites”. Para o autor, democratizando o acesso à educação se democratizaria a sociedade, posto que as classes dirigentes seriam periodicamente substituídas. Essa obra caberia à universidade realizar, selecionando e preparando os mais aptos. Assim, estabelecer-se-ia um sistema permanente de renovação constante das elites governantes “[...] um **sistema de circulação**, que mantém a vitalidade fecunda das verdadeiras democracias [...]” (AZEVEDO, s.d.a, p.106, grifo do autor).

A teoria da circulação das elites foi desenvolvida originalmente por Vilfredo Pareto, um economista e sociólogo italiano, que viveu entre 1848 e 1923. Esta teoria, segundo Maria Isaura P. de Queiroz (1994), provinha da constatação de Pareto de que no poder sempre tinha um grupo que exercia o poder de mando. O autor acreditava que, em todos os grupos que compõem as diversas sociedades, haveria sempre um pequeno número de indivíduos exercendo o poder sobre os

demais. Paulatinamente, os indivíduos que estavam fora dos círculos dominantes se infiltrariam, articulando-se aos outros que lá se encontravam. Nesse encontro, haveria uma adaptação, uma rearticulação ou ainda uma substituição de uma elite. Essa ascensão de um grupo é acompanhado pela decadência do outro grupo. Queiroz (1994) esclarece que não foi apenas Pareto que encampou essa ideia, vários outros seguiram a mesma trilha, cita o sociólogo alemão Robert Michels (1875-1940), Josep Schumpeter (1883-1950), o sociólogo francês Raymond Aron (1905-1983) e, ainda, o sociólogo americano Wright Mills (1916-1962).

É preciso apreender a posição que a educação assumiu na composição do pensamento de Fernando de Azevedo e como ele analisou a evolução histórica do país para iluminar sua leitura e aplicação da teoria da “circulação das elites”. Evitamos reduzir a complexidade de sua construção teórica e cair em armadilhas que buscam simplificações e atalhos para caracterizar o pensamento e a ação do intelectual.

Conceitos do tipo “elitista” e “contraditório” pouco nos ajudam a entender a dialética de sua vida e obra se não forem vistos apenas como indicativos de aproximação e distanciamento de determinadas concepções de vida e sociedade e não como condenações sumárias que invalidam a possibilidade de qualquer contribuição intelectual ou prática. É preciso entender como o autor construiu sua teoria, as articulações que fez. Não é o caso de se afirmar, como pondera Queiroz (1994, p.62), que Fernando de Azevedo fosse sempre coerente em seu pensamento e agir, “[...] que em suas ideias e ações não interviessem oposições, incoerências, contradições [...]”. Trata-se de entendê-lo como um sujeito histórico, portanto, contraditório, que se posicionou perante problemas concretos de sua época com o instrumental que sua existência permitiu.

Pautado nas teorias desenvolvidas por Dürkheim⁵, Fernando de Azevedo⁶, imerso num contexto de crise da sociedade agrário-exportadora (década de 1920) – no qual vários projetos se cruzavam na tentativa de renovações sociais, culturais e políticas –, viu, nas elaborações do sociólogo francês, diretrizes válidas para a interpretação da sociedade brasileira, bem como para a elaboração de soluções (QUEIROZ, 1994, p. 54). Todo seu empenho foi para defender transformações no âmbito educacional, porque, se a educação livresca, literária, verbalista, intelectualista, aristocrática e escolástica – usando alguns de seus termos – não foi útil nos períodos anteriores (Colônia e Império), pior ainda na República, com as forças industrialistas já em desenvolvimento.

Na transição para a modernidade capitalista no Brasil, o ideário liberal assumiu a direção ideológica e, nesse contexto, os liberais entenderam que a força propulsora das transformações sociais, políticas e econômicas que desejavam, estaria na cultura, mais especificamente, numa concepção de cultura pragmática e moderna. Também para os liberais envolvidos com o campo educacional – os pioneiros da educação renovada –, a cultura foi concebida como a via para a promoção de uma reforma na mentalidade da população nacional, reforma esta que levaria a uma “revolução da ordem” (MONARCHA, 1990). A ordem que os defensores da modernidade queriam romper não era a ordem capitalista, e sim a situação de atraso do desenvolvimento capitalista da sociedade agro-exportadora.

No pensamento de Fernando de Azevedo, essa ideia também se fez presente. Segundo ele, se uma sociedade quer “[...] preservar a sua existência e assegurar o seu progresso, longe de contentar-se com atender às exigências de sua vida material, tende a satisfazer às suas necessidades espirituais [...]”. Para garantir a satisfação dessas necessidades espirituais, seria preciso “[...] uma elite

⁵ As teorias desenvolvidas por Dürkheim sobre a educação postulavam, em linhas gerais, que “[...] cada sociedade engendrava o ‘seu’ sistema de educação, cujas funções se voltavam para a socialização dos indivíduos a ela pertencentes e para a perpetuação dos valores que lhe eram peculiares [...]” e que “[...] uma crise no sistema pedagógico de um país indicaria uma crise no sistema social [...]” (QUEIROZ, 1994, p. 54).

⁶ Segundo Maria Isaura P.de Queiroz: “a primeira manifestação de seu entusiasmo pela nova maneira de encarar a sociedade e a educação se inscreveu num inquérito que promoveu em 1925, através do jornal *O Estado de S. Paulo*, sobre a introdução da Sociologia, e naturalmente da Sociologia Educacional, nas Escolas Normais Primárias, renovando a formação dos mestres” (QUEIROZ, 1994, p. 54).

incessantemente renovada, de indivíduos, sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa formação social, acima das classes e fora delas (AZEVEDO, 1996, p. 38).

Dentro do prisma interpretativo azevediano, alijadas de uma cultura prática e científica, as elites brasileiras dos diferentes períodos da história do país não permitiram transformações essenciais na estrutura da sociedade e nem uma adequada democratização da educação (expansão educacional às classes populares) para que possibilitasse uma renovação constante das classes dirigentes e, com isto, um maior progresso econômico, social e cultural para a nação. Firmando-se nesta aceção, Fernando de Azevedo proclamou a necessidade de formação adequada para as elites e, mais, uma mudança de mentalidade, sobretudo para as classes dirigentes.

Ao analisar a sociedade de sua época, particularmente nos anos 1920-1930, indicou a movimentação no interior do quadro das elites. Percebeu ainda que o aumento de camadas sociais proporcionado pela industrialização e urbanização não significou a mudança do núcleo constituído por alguns grupos familiares, que continuavam sempre o mesmo no exercício do mando político. Entendeu que as novas forças oriundas de outras classes sociais, quando ascendiam à classe dirigente, portavam-se da mesma forma que as antigas elites. Concluiu que, “desse modo, a estrutura sócio-política, em lugar de abalada por estes dois processos [industrialização e urbanização] bastante diversos dos anteriores, foi fortalecida pelas mudanças por eles determinadas” (QUEIROZ, 1994, p. 63).

Qual a solução encontrada pelo sociólogo-educador? A preparação das elites, a educação popular e a socialização da escola. Isto favoreceria uma maior circulação das elites e uma mudança de mentalidade, já que, formadas em princípio numa escola única, conviveriam de perto com crianças de outras camadas sociais, inclusive e especialmente com a classe popular. Assim, entenderiam a necessidade da educação popular e não seriam parasitárias, mas modernas. Da mesma forma, a classe popular, por ter convivido de perto com os filhos das elites, desenvolveria uma complacência, uma simpatia por estas. Tudo somado, o projeto pensado por ele resolveria inúmeros problemas, e o principal: a harmonia entre as classes.

Antonio Candido (1994, p. 14-15) explica que Fernando de Azevedo vislumbrou a tendência negativa que a distância entre as classes injetava na sociedade. Para barrar ou mesmo limitar o fosso entre as classes sociais, a solução, para o educador, parecia estar numa filosofia educacional pertinente, numa legislação unificada e na articulação vertical do ensino.

Para Maria Isaura P. Queiroz (1994, p. 65), a assimilação do conceito de “circulação das elites” por Fernando de Azevedo estava coerente com sua intenção enquanto sociólogo, que buscou, no instrumental disponível em sua época, analisar a sociedade a qual pertencia, tentando fugir de uma linguagem puramente descritiva. Na concepção da autora, não “[...] estava sendo incoerente com sua posição política de socialista, embora o termo tivesse sido definido por um opositor do marxismo e para fazer frente a este” (QUEIROZ, 1994, p. 65). Porque sua condição de sociólogo, seu entendimento da sociologia e sua concepção dessa ciência lhe permitiam reconhecer “[...] a utilidade de uma ferramenta adequada ao que pretendia esclarecer, não importando as ideias políticas de quem as havia inventado [...]” (QUEIROZ, 1994, p. 65). Por outra, sua crença na neutralidade da ciência o redimia.

Essa postura do intelectual parece expediente frequente não apenas em seu pensamento como também nas posições políticas e em como encarou os governos dos quais participou. Antônio Candido refere-se ao autor como dono de uma “mentalidade política *sui generis*” centrada na educação e na cultura, sem ter, no entanto, “[...] qualquer vinculação ou mesmo interesse partidário” (CANDIDO, 1994, p. 15). Isto, aliado à sua crença no poder democratizador da educação, levou-o a pactuar (no sentido de colaborar) com vários governos, fossem conservadores, como Washington Luís, Antônio Prado Júnior, ou autoritários, impostos pelo governo federal, como Waldomiro de Lima, e até liberais, como Armando de Salles Oliveira. Foi, ainda, “dentro desta disposição fundamental”, conclui o autor, que Fernando de Azevedo “[...] analisou com imparcialidade os atos dos diferentes governos Vargas [...]” (CANDIDO, 1994, p. 15).

Despindo de todo sentido negativo, Candido (1994) utiliza o termo “oportunista desinteressado” para qualificar Fernando de Azevedo e suas ações

políticas e reformas educacionais. Antônio Dimas evoca as angústias do sociólogo-reformador que vivia entre as necessidades de dois mundos: a do intelectual que sempre foi e a de planejador de políticas educacionais. Um homem que, das vicissitudes da vida pública e do conforto da reflexão acadêmica nunca fugiu. “Um homem duplo, mistura de sonhador e de administrador [...]” (DIMAS, 1994, p. 32-33).

Com esse perfil e imerso num cenário de mudanças dos paradigmas intelectuais brasileiros e num contexto de grandes transformações sócio-históricas, pôs sobre seus ombros a missão de reformar a sociedade, tendo por via principal a estruturação orgânica do ensino público. E lançou mão, homem culto que era, de diferentes e divergentes elaborações filosóficas e construtos científicos para criar soluções plausíveis para a realidade nacional. Construiu um arcabouço teórico para justificar sua ação administrativa e política.

2.2 INTELECTUAIS E ESTADO NOS ANOS 1920-1930: ELEMENTOS PARA UMA INTERPRETAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO

No período em foco, havia no Brasil um desenvolvimento econômico e político de setores considerados mais modernos, como a indústria, e uma crescente urbanização da sociedade. Concomitante a esses fatos, surgiu a defesa da necessidade da formação de um novo tipo de homem para esse novo tipo de sociedade que apontava como horizonte. Nesse período, diversos projetos políticos se complementaram na tentativa de construir o cidadão trabalhador para uma sociedade democrática e industrial.

O processo histórico é um todo indissociável, as questões econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais estão imbricadas numa relação dialética complexa. A década de 1920 foi marcada pelas contradições estruturais, inerentes a períodos de transição da base econômica e suas repercussões no campo político, mas também por importantes acontecimentos sociais e culturais. Desde o romper dos anos 1920, foi iniciado um movimento amplo no qual vários

setores da sociedade entraram num processo denominado de transformação modernizadora. A criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922; o crescimento das camadas médias urbanas⁷; os movimentos grevistas operários⁸; a insatisfação dos trabalhadores rurais e urbanos com o modelo sócio-político-econômico, expressa em revoltas⁹ e protestos¹⁰; rebelião militar (tenentismo); e o movimento artístico-intelectual auto-denominado “movimento modernista” demarcaram, no campo social e cultural, as agitações do período.

Foi nesse momento também que a educação pública se configurou como um movimento social. Os intelectuais envolvidos com o campo educacional não foram os únicos a se articular pela causa social. Outros grupos, como os modernistas e os médicos sanitaristas, também se organizaram. Similarmente, estava nascendo uma intelectualidade desejosa de transformar a sociedade e a cultura do país em moldes mais modernos.

Nosso desenvolvimento histórico, explica José Murilo de Carvalho (1997), sedimentou-se no avanço do Estado, que, aos poucos, foi penetrando na sociedade. Esse caminho percorrido, centrado no papel do Estado, resultou numa dominação e numa configuração política diversa da ocorrida em outros países. Os conceitos-chave para apreender a natureza dessa dominação e a formação política brasileira são: o patrimonialismo, o clientelismo, o coronelismo, o populismo e corporativismo.

⁷ Entende-se “camadas médias” como sinônimo de “classe média”: funcionários públicos; pequenos comerciantes; funcionários das casas exportadoras; profissionais liberais, como sinônimo de “[...] população civil urbana, que trabalha por conta própria ou que recebe salários por trabalho não-manual [...]” (FAUSTO, 1978, p. 54).

⁸ “Nos anos de 1917 e 1918, os movimentos grevistas recrudesceram e aconteceu a primeira greve geral em São Paulo, que durou 30 dias e chegou a levar o governador a abandonar a cidade” (RIBEIRO, 1986, p. 92).

⁹ Segundo Décio Saes (1978, p. 35), “as revoltas rurais detonadas ao longo da Primeira República não foram inexpressivas; na região cafeeira, sobretudo, sua violência impeliu os poderes oligárquicos locais à prática da repressão mais sangrenta [...]”. Essas constatações desmentem as análises que frisam a passividade e a submissão do trabalhador rural do período.

¹⁰ “Nas cidades do Centro-Sul, o isolamento social e político da classe operária, em formação desde o início do século XX, impulsionou-a para as formas de ação anarquista e anarco-sindicalista. À atitude oligárquica de tratamento dos problemas operários como um caso criminal, ou seja, de repressão, a classe operária reagiu através da adoção das formas mais radicais de combate ao poder oligárquico: a orientação anarquista do primeiro Partido Comunista do Brasil e a greve geral de 1917 em São Paulo [...]” (SAES, 1978, p. 35).

Essa característica do desenvolvimento histórico brasileiro gerou uma forma de organização política que possibilitou um aprofundamento das práticas políticas coronelistas. É possível identificar o lastro que ligou o ideário de um grupo de intelectuais a esse processo. O federalismo, forma que a organização política brasileira assumiu com a Proclamação da República, evidenciou as disputas individuais e os interesses de grupos regionais que assumiram a dianteira da condução política.

No contexto de crise da economia agro-exportadora, essa configuração foi alvo de profundas críticas, sobretudo por uma parte dos intelectuais, que pensaram o Estado como o único capaz de realizar a democratização dos bens sociais e culturais. Entretanto este Estado deveria se desvencilhar das vicissitudes da política oligárquica.

Devido à particularidade do processo de desenvolvimento das forças sociais e produtivas do Brasil, não foi apenas a iniciativa privada, mas o Estado também apareceu como peça fundamental no movimento de acumulação de capital e de desenvolvimento das forças produtivas nacionais¹¹. No período, a modernidade que a intelectualidade defendia guardava ligações com o desenvolvimento industrial. Entendiam os intelectuais que, para o país entrar no conjunto das grandes nações modernas, era preciso que se industrializasse.

O pensamento dominante esteve articulado a essa condição do processo de desenvolvimento histórico, isto é, a entrada do Estado nas esferas da economia como agente modernizador. Daí que a intelectualidade do período postulava também a entrada do Estado nos ditos serviços sociais como processo

¹¹ Em países de industrialização clássica, o processo se articula para dentro e para fora, internamente, esse processo é marcado pela desintegração da economia pré-capitalista, com os inventos tecnológicos e o aumento de produtividade liberado por estes; externamente, o que caracteriza é o aproveitamento das oportunidades geradas pelo mercado externo que proporciona matérias-primas e consome os produtos industriais produzidos nas nações industrializadas, em outras palavras, “[...] tem um crescimento autocentrado [...]”. No processo de desenvolvimento industrial de economias “retardatárias” isso não se verifica no caso brasileiro especificamente, “[...] tem-se uma industrialização derivada, induzida pelo crescimento das exportações que irrigam monetariamente a economia [...]” isto é, o crescimento se dá voltado para fora “[...] de modo atrelado a esse crescimento econômico voltado para fora, eminentemente dependente e reflexo da economia brasileira, nasce a industrialização retardatária, estabelecendo-se as chamadas indústrias de bem de consumo interno [...]”, enquanto que o primeiro modelo de industrialização está centrado em produtos de bem de capital (MOURA, 2001, p. 82-83).

indispensável à modernização não apenas econômica, mas política, social e cultural.

Os intelectuais, segundo Bomeny (2001), desde os anos 1920, propugnavam formulações de políticas públicas para as áreas da cultura, educação, ciência, patrimônio, previdência. “Educação, ciência e cultura de uma nação à espera de um Estado que as resgatasse em benefício de todos, que as garantisse como patrimônio social” (BOMENY, 2001, p. 18-19). Na verdade, ciência, educação e cultura dividiram a dianteira dos principais problemas do país na opinião dos doutos que se propuseram a analisar a nação a partir do arcabouço do pensamento democrático-liberal-progressista no período 1920-1930.

Embasando-nos nas formulações da autora (BOMENY, 2001), podemos chegar à afirmação de que, desde os anos 1920, havia na intelectualidade brasileira uma pré-disposição, digamos assim, para atuar diretamente nos quadros do aparelho de Estado. A montagem de um Estado, cuja característica é a implantação de políticas de proteção social para as mais diversas áreas, explicaria, em parte, a participação dos intelectuais nos governos a partir de então.

A ampliação da intervenção da sociedade política na regulação da sociedade civil, tanto no âmbito dos estados quanto do Distrito Federal quanto também no âmbito da União, é identificada nos anos 1920-1930. O entendimento desse processo de transformação da natureza do poder contribuiu para o alargamento de nosso entendimento da relação intelectual e Estado.

Se, por um lado, o pensamento dominante no campo intelectual foi a necessidade de constituição de um Estado com maior sentido público, do outro, da classe dirigente, houve a defesa da necessidade de constituição de um Estado com capacidade de intervenção maior em vários campos da vida social e da economia.

O surgimento político de setores de trabalhadores e a nova característica que a classe trabalhadora assumiu nesse período de transição também foi um dos motores das formações ideológicas e dos ideais de democracia e progresso, verificados no pensamento intelectual brasileiro da época. Há que ressaltar, como

Helena Bomeny (2001) chama a atenção, no período, que o progresso foi entendido pela via da ordem, o que significou um tolhimento de ideais democráticos e uma supervalorização de conceitos como organização, tecnificação e racionalização.

Houve ainda outros fatores ao tratar das relações entre os intelectuais e a classe dirigente no Brasil entre 1920-1945, Miceli (2001, p. 78) aponta que as transformações, econômica, social, política e cultural, dessas décadas assinalaram uma mudança na condução política. Nesse período, a coalizão de forças à frente do Estado procurou marcar uma pretensa distância em relação aos antigos grupos dirigentes e, ao mesmo tempo, buscou novas formas de garantir a dominação e a conservação do *status quo*. Passou a intensificar sua ação de dominação, atuando mais de perto nos diversos níveis do sistema de ensino e no campo da produção e da difusão cultural.

Foi no processo de ampliação e complexificação das relações de dominação no campo político que, segundo Miceli (2001), os intelectuais, em particular os educadores profissionais, foram recrutados pelo Estado, que necessitava de quadros profissionais para diferenciar sua ação política e dar legitimidade ao seu projeto de modernização da sociedade e às suas políticas públicas. Foi uma tentativa de alguns segmentos da oligarquia no tumultuado contexto de crise da sociedade agrário-exportadora para permanecer no comando do aparelho de Estado.

Na interessante análise de Alves (2004), os anos 1920 e 1930 representaram o início de outra forma de fazer política. Forma esta que “[...] implicava em conferir à ação empreendida pelo Estado uma autoridade científica e especializada, decorrente da atividade dos intelectuais” (ALVES, 2004, p. 56). E acrescenta que estes seriam “[...] uma espécie de corpo político especializado a orientar a ação pública, ou a partir da sociedade civil ou do estado” (p. 56).

Foi nesse contexto que os intelectuais da educação encontraram um lugar ao sol dentro do Estado. A ação no meio educativo lhes possibilitou projeção e visibilidade no cenário político nacional como especialistas no assunto (MICELI, 2001). No momento – anos 1920-1930 – em que o poder constituído – leia-se elites paulistas e mineiras – tentava se desvencilhar das críticas e superar a crise

econômica e de hegemonia e no momento de reformular as alianças políticas e construir uma nova forma de organização do Estado.

Em períodos de crise de hegemonia, a classe dominante tende a reavivar antigos ideais que estiveram na base da construção da hegemonia ora contestada. Tal procedimento explica em parte o fôlego novo que marcou a ascensão do pensamento democrático – o mesmo que esteve presente nos discursos republicanos pronunciados na aurora da Proclamação da República – nos anos 1920-1930. A bandeira: “republicanizar a república” estampa de forma emblemática este postulado. Vários intelectuais e políticos repousaram seus projetos societários no pensamento liberal republicano. A ideia de escolarização do povo esteve articulada ao de aperfeiçoamento do sistema representativo e da democracia. E a participação de intelectuais nos aparelhos de Estado no período esteve articulada à crise de hegemonia da classe dirigente paulista e mineira, e ao surgimento de novas frações de classe que requeriam também o poder de Estado para si.

Seria um erro, no entanto, acreditar que o pensamento que cimentou o ideário educacional-democrático, defendido pelos chamados escolanovistas nos anos 1920 e 1930, fosse tão-somente uma retomada de velhas bandeiras republicanas. Mesmo que isto fosse verdade, num contexto diferente, velhos ideais e objetivos adquiriram, também, novos contornos e significados.

A nossa constituição histórica justificava os posicionamentos dos intelectuais nessas décadas, que desconfiaram da capacidade e das intenções dos setores privados para empreender ações no campo social e depositaram suas esperanças na ação da sociedade política, porém requerendo uma outra forma de organização, o Estado Nacional Centralizado (BOMENY, 2001). Podemos entender também a defesa da necessidade de constituição de políticas públicas de cunho nacional, dentre estas a construção de um sistema público de ensino articulado nacionalmente. A intelectualidade queria romper com a ordem oligárquica tradicional, marcada pelo personalismo político e pela falta de sentido público do Estado sob o comando das oligarquias regionais.

A construção de um Estado promotor de políticas sociais foi a via para o progresso dentro da ordem, este foi o pensamento dominante nos anos 1920-

1930. A crítica ao governo das oligarquias regionais se transferiu para o federalismo, a forma política que as possibilitava. A crítica de parte dos intelectuais era de que o Estado oligárquico jamais seria capaz de promover o progresso social da nação, cunhado que estava dos interesses individuais e particulares dos coronéis.

3 ATUAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO 1920-1930

Este é um estudo de política educacional, refere-se às medidas que o Estado, no caso, o governo do Distrito Federal e do Estado de São Paulo efetivaram relativo aos rumos que a educação nesses locais deveria seguir. Parece-nos que, na reflexão sobre as reformas na organização dos sistemas públicos de ensino, seja no final da Primeira República, seja no imediato pós 1930, não se deva considerar apenas a luta dos chamados reformadores educacionais. É preciso identificar que as políticas educacionais emergiram dentro de um aparelho de Estado: a Diretoria da Instrução Pública, do Distrito Federal e o Departamento de Educação em São Paulo. Por outro lado, a implantação de políticas públicas para o ensino não foram construídas apenas nesses ambientes, mas na luta entre vários projetos de diferentes e divergentes grupos. Este capítulo visa analisar o processo de construção das políticas educacionais no período 1920-1930 especificamente nos momentos em que houve a atuação de Fernando de Azevedo.

Analizamos o Inquérito de 1926 e o Manifesto de 1932 como peças de política educacional, isto é, focamos o olhar para além das formulações doutrinárias dos documentos, interpretando-os como momentos de construção de uma política educacional. Embora as ideias novas estivessem presentes e justificassem todas as políticas propostas pelos documentos, o que se defendia não era apenas a implantação dos métodos da pedagogia escolanovista nas escolas brasileiras, mas a construção de um sistema público de educação. Estava em pauta a questão da consolidação do Estado como principal regulador, promotor e executor do campo educacional.

A educação no processo histórico brasileiro foi assumindo importância crescente na consecução dos objetivos sociais. A partir do período republicano, passou a ser vista como o principal instrumento de transformação social. A educação pública adquiriu a face de educação popular e teve como principal meta

a preparação do povo, não apenas operacionalizando-o para o trabalho, mas com objetivos mais amplos de influir nos hábitos e gostos das massas urbanas e nos fluxos das populações do campo. A escolarização das classes populares foi vista como a panacéia para a resolução dos problemas nacionais. Um clima que favoreceu o entendimento do caráter obrigatório do ensino primário e a difusão do ensino técnico profissional, além da opção de um programa de ensino prático e utilitário, que teve no ensino vocacional uma das pedras fundamentais.

Essa perspectiva também costurou as ideias apresentadas no Inquérito de 1926 e no Manifesto de 1932. Documentos importantes para a história da educação brasileira e que, para a historiografia educacional, representaram a emergência e a consolidação dos ideais escolanovistas no Brasil. Apoiamo-nos em Monarcha (1990, p. 127) para ampliar a discussão dos significados das ideias escolanovistas em solo nacional. Para ele, vincular unicamente as ideias defendidas pelo grupo ao crescimento da indústria, aumento da produção, crescimento da população urbana e o êxodo rural, além das agitações decorrentes do aparecimento político da classe trabalhadora, como as greves e a organização do operariado, incorre-se em desconsiderar o fundamental que, em sua perspectiva, foi o viés contrarrevolucionário desse pensamento. Um dos significados históricos que as ideias novas assumiram, segundo o autor, foi o de produzir uma ideologia voltada para a normalização e a disciplinarização do social, em último grau, a subordinação do trabalho ao capital.

3.1 O INQUÉRITO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA O JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO – 1926

O Inquérito de 1926 foi realizado a pedido de Julio de Mesquita Filho, diretor do jornal O Estado de São Paulo (OESP). Publicado originalmente em três partes, veiculou no OESP no correr de quatro meses. Longe de ser uma iniciativa isolada do matutino e seu diretor, o Inquérito pode ser incluído numa série de publicações que, desde pelo menos a década anterior, o jornal vinha empreendendo, qual seja, a crítica à educação existente, divulgação de iniciativas

que visassem uma modernização da educação e coro às ideias da educação como motor da transformação social, política e econômica do país.

Posteriormente, o Inquérito de 1926 foi publicado no formato de livro por mais duas vezes, com o título *A educação pública em São Paulo* em 1937, e em 1957, com um novo título *A educação na encruzilhada – Problemas e discussões*. Para as análises nesta dissertação, a publicação escolhida foi a de 1957: *A educação na encruzilhada – Problemas e discussões*. Compõe esta edição, além dos textos publicados no Estadão, um Prefácio, redigido por Fernando de Azevedo, e a Introdução, que foi escrita por ocasião da edição de 1937, também assinada pelo autor.

O texto do Inquérito apresenta-se dividido em três partes. A primeira parte versa sobre o ensino primário e normal. Na segunda, o foco é o ensino técnico e profissional. Na última parte, encontram-se depoimentos sobre o ensino secundário e sobre o ensino superior. Cada parte é constituída de um questionário específico que deveria ser respondido por depoentes previamente escolhidos. Os textos dos participantes do Inquérito foram publicados um de cada vez no período de quatro meses. A cada seção, Fernando de Azevedo abre com dois textos sobre o tema a ser tratado e há mais escritos com as conclusões do autor. Compõe o Inquérito, também, um texto de abertura, do punho de Fernando de Azevedo.

Sob o título “Abrindo o Inquérito”, o organizador justifica a iniciativa do jornal O Estado de São Paulo, entre outras coisas, de possibilitar um debate aberto dos problemas enfrentados pelo ensino no Estado e a necessidade de formular políticas educacionais amplamente discutidas com os técnicos no assunto. Isto porque, explica o inquiridor, as políticas educacionais, até então, eram de iniciativa do poder executivo, que contava com a complacência do Congresso que, sem debater as reformas, aprovavam-nas, quase sempre mirando interesses pessoais. Essas reformas, continua Azevedo (1957), eram formuladas clandestinamente, sem a participação da imprensa e sem o debate com os técnicos. Afirma que essa prática não era apenas do Estado de São Paulo, mas o próprio Governo Federal usava tal expediente.

Além disto, relata o autor, havia a falta de direção, de caminho e de princípios que a educação deveria seguir. Faltava o principal, alegava ele: uma política de educação dirigida não por homens, mas por princípios. Esta falta de objetivo norteador para a educação no país acarretava que, a cada governo, diferentes propostas substituíssem as anteriores, todas sem articulação e feitas de improviso. Desta forma, não era de se estranhar, conclui Fernando de Azevedo, que o aparelho de ensino crescesse “[...] não por via de **evolução orgânica**, mas por meio de enxertos, retoques e achegas”. Ademais, avalia, não havia uma elite orientadora para as formulações de política educacional, daí o personalismo das proposições (AZEVEDO, 1957, p. 32, grifo do autor).

Ao defender princípios democráticos, o autor afirmava que era preciso submeter as propostas educacionais ao debate público, às análises dos técnicos e conhecedores profundos do assunto. Era preciso traçar os princípios norteadores que deveriam guiar as reformas de ensino de forma articulada e o principal: faltava uma elite orientadora. E foi justamente isto que o Inquérito de 1926 empreendeu como missão. Ele propôs políticas educacionais, conduziu o debate público, expôs as opiniões dos técnicos, elaborou um esboço dos princípios e fins da educação e propôs um grupo social para ser o dirigente do processo.

Defendia também que, para que se arquitetasse um sistema de ensino orgânico e articulado em todos os níveis, era preciso que o Estado recorresse à iniciativa particular. Tornava-se imprescindível que os governos deixassem de intervir no andamento da política educacional e lançassem mão da colaboração das iniciativas dos técnicos no assunto (AZEVEDO, 1957).

A iniciativa particular a que se refere seria a absorção pelo governo de “profissionais da educação” – termo utilizado por Jorge Nagle (1974) – aos órgãos diretores da Instrução Pública. Nesse sentido, ele próprio se apresentou como um técnico no assunto e como porta-voz de uma elite cultural e não-política. Por isto, estaria imune às contingências políticas particularistas, as quais, em sua perspectiva, dominavam as práticas políticas vigentes. Ademais, era portador de um projeto político-educacional auto-referendado como novo, científico e em acordo com o desenvolvimento social do país.

Para além das razões sugeridas por Fernando de Azevedo nos textos que compõem o Inquérito, tanto os principais envolvidos, Julio de Mesquita, Julio de Mesquita Filho, o próprio Fernando de Azevedo e Sampaio Dória, assim como os depoentes da primeira parte: Francisco Azzi, Almeida Junior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Mennucci e Lourenço Filho; os da segunda parte Paulo Pestana, Navarro de Andrade, J. Melo Moraes, Roberto Mange, Teodoro Braga, Paim Vieira; e Rui Paula Sousa, Mário de Sousa Lima, Amadeu Amaral, Ovídio Pires de Campos, Raul Briquet, Teodoro Ramos, Reinaldo Porchat e Artur Neiva, depoentes da terceira parte, tinham o propósito de elaborar um projeto de Plano Nacional para o ensino público que abrangesse desde o ensino primário até a construção de universidades.

A questão do planejamento das políticas educacionais teve importante espaço nas considerações do organizador do Inquérito e nas dos depoentes. Toda a crítica desse grupo, direcionada às antigas reformas, pautou-se na constatação de que não foram planejadas, não se fez um diagnóstico que pudesse direcionar as ações, foram apenas medidas apressadas sobrepostas sem articulação e direção precisa. Era necessário um planejamento rigoroso para se operar uma “[...] política de cultura, de bases sólidas, de espírito marcadamente nacional e de objetivos precisos” (AZEVEDO, 1957, p. 32). Era preciso diagnosticar todas as carências da estrutura de ensino, todas as mazelas do povo brasileiro para se projetar uma reforma. O processo seria o seguinte: diagnóstico, planejamento, implantação e fiscalização.

Fernando de Azevedo, em vários momentos de sua vasta obra, proclama o papel histórico do Inquérito de 1926. Na apreciação do intelectual, esse documento esteve na base de sua Reforma do Ensino no Distrito Federal em 1928, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e no Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933. Seja como for, o fato é que o texto do Inquérito constituiu-se em um documento cuja força estava em se apresentar como parâmetro para a análise das reformas passadas quanto como paradigma para as vindouras. E, ainda, como um dos principais documentos da história das políticas educacionais no Brasil ao propor um sistema articulado em todos os níveis de ensino.

O intelectual, seja por astúcia, perspicácia ou senso político, organizou o Inquérito de modo a se apresentar politicamente para a opinião pública como uma personalidade, cujas ideias educacionais eram compartilhadas pelos mais ilustres e respeitáveis conhecedores do assunto. Em seus artigos, que abrem cada seção do Inquérito, responde de forma difusa as questões que elaborou para serem respondidas pelos depoentes. Nos textos denominados “As conclusões de nosso Inquérito” e “Ainda as conclusões de nosso Inquérito”, apresentados para fechar cada parte do documento, constrói uma argumentação que ressalta que suas constatações iniciais foram comprovadas pelos mais eminentes técnicos no assunto. Dessa forma, não foi apenas o Inquérito que se celebrizou na história da educação brasileira como um dos documentos mais importantes de política educacional, junto com ele está Fernando de Azevedo.

3.1.1 As Políticas para o Ensino Primário e o Ensino Normal

São em número de dezesseis as perguntas elaboradas por Fernando de Azevedo sobre o ensino primário e o normal, que seriam respondidas pelos convidados. E estão dispostas da seguinte forma: nove questões sobre o ensino primário, duas sobre as escolas normais, uma sobre a necessidade de aproximação escola-família e quatro sobre o tema do professorado: sua formação, a necessidade de escolas normais de nível superior, a forma de provimento para as cadeiras do ensino primário, secundário, normal e superior, e a organização de um sistema que regulasse a profissão no Estado de São Paulo.

Sobre o ensino primário, as questões estão agrupadas: as duas primeiras foram formuladas a possibilitar a crítica ao sistema educacional vigente. A terceira e quarta pedem aos depoentes que formulem soluções, ainda que provisórias, para os problemas da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e se posicionem em relação a: ensino primário incompleto para todos ou ensino primário integral para uns poucos. A quinta, sexta e sétima questões referem-se aos princípios e fins que melhor serviriam à causa educacional brasileira e que deveriam, por isto, formar a base da escola primária moderna e sobre o papel

social e prático da educação primária. A oitava indaga sobre a necessidade de serem inseridos, na prática educacional, instrumentos novos, como o cinema e o rádio. A última pergunta deste bloco questiona sobre como estavam sendo tratadas as questões de assistência técnica, inspeção e fiscalização do ensino e como deveriam ser dirigidas.

O segundo bloco de questões versa sobre a escola normal: na primeira pergunta desta parte, pede-se que os depoentes listem os problemas da organização do ensino normal. A segunda, para que formulem soluções para as questões levantadas anteriormente.

A cooperação da família e da escola é tratada na décima segunda questão. Foi subdividida em dois itens, nos quais se pede a opinião dos declarantes. O primeiro postula a iniciativa de se convidar os pais dos alunos a participarem ativamente da vida cotidiana da escola e não apenas dos problemas. O outro aponta a necessidade de reuniões periódicas que fomentem a relação entre pais alunos e professores e a troca de ideias.

A formação do professor, a necessidade de se criar escolas normais de nível superior, a profissionalização do pessoal do magistério, a organização de um sistema para recrutamento de professores para todos os níveis de ensino e a questão da assistência econômica, higiênica e judiciária para o docente também são temas contemplados nesta seção.

Para responder as questões desta primeira parte do Inquérito, foram convidados: Francisco Azzi, Almeida Junior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Mennucci e Lourenço Filho. As apresentações dos depoentes são feitas pelo organizador no início de cada declaração, quando Fernando de Azevedo ressalta as prerrogativas de seus convidados.

Lourenço Filho foi o último depoente a ter publicado seu parecer, e não por acaso, haja vista a declaração do organizador, segundo a qual, na resposta deste reformador, delineia-se nitidamente, “[...] uma orla dos novos horizontes que pretendemos abrir”. Coisa que, nas declarações anteriores, continua Azevedo, só se fez presente em notas incompletas. Chegou-se, pelo que sugere o inquiridor, ao *clímax* da parte sobre o ensino primário e normal (AZEVEDO, 1957, p. 120).

As respostas de todos os depoentes, em linhas gerais, não colidem frontalmente, ao contrário, apresentam vários consensos. A forma como as questões foram elaboradas por Fernando de Azevedo reduziu o espaço às divergências. No Inquérito para o jornal O Estado de São Paulo, o postulado de que as perguntas são mais importantes que as respostas pode ser observado. Ademais, os próprios convidados para responderem ao Inquérito foram minuciosamente escolhidos, em especial por dois fatores, estarem envolvidos no debate educacional e pertencerem a determinado grupo intelectual. As diretrizes para o debate sobre a Instrução Pública no Estado já haviam sido delineadas pelo organizador antes mesmo de receber os pareceres.

As principais propostas para o ensino primário e normal expostas no Inquérito de 1926 giraram em torno dos pilares: gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, não uniformidade/flexibilidade do ensino primário e normal no sentido de adaptá-los às características econômicas e sociais de cada região; educação voltada ao trabalho e à cooperação social; maior contribuição da escola à vida econômica do país; e cooperação da família na escola.

Em relação à gratuidade e à obrigatoriedade do ensino primário, o Inquérito, em consonância com a perspectiva da necessidade de ampliar o raio de abrangência da escola pública, é unânime em postular o ensino parcial para todos como resolução a curto prazo, já que a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário de sete anos foram vistas como impossíveis economicamente de se efetivar sem um planejamento que considerasse o longo prazo.

Os pilares da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário trouxeram à baila uma discussão sobre o papel do Estado na manutenção e no financiamento deste nível de ensino. Nas perspectivas arroladas no Inquérito, encontram-se a defesa de que cabia somente ao Estado sistematizar e operacionalizar o sistema de ensino, não houve, todavia, a defesa de que somente o Estado deveria fornecer esse grau de ensino. Ao contrário, defendeu-se que essa instituição tem por dever fomentar a iniciativa privada, inclusive sob a forma de auxílio material e com subvenções. Outro posicionamento foi o de que o Estado deveria arcar apenas com o ensino primário da população mais pobre. Houve ainda vozes que defendessem que a instituição deveria contar com a

colaboração da iniciativa da sociedade civil para criação e manutenção de um fundo para a educação. E outra defendia, de forma radical, a obrigatoriedade do Estado em financiar totalmente o ensino primário integral.

Quanto ao pilar da adaptação do ensino primário ao contexto econômico e social, o que significa a preparação do aluno “[...] para a vida e para os deveres cívicos”, não incorre na formação de aparelhos isolados (AZEVEDO, 1957, p. 115). Na perspectiva do autor, o que garantiria a unidade do sistema seria “um ideal inspirador educativo, moral e cívico” (AZEVEDO, 1957, p. 118). Sugere que, com a adaptação da escola ao meio, a economia de cada região seria fortalecida e, com isto, o próprio Estado seria favorecido.

A socialização da escola – como a definimos no tópico em que analisamos o projeto político e educacional de Fernando de Azevedo –, na mesma ideia de adaptação social da escola, perpassam também as medidas defendidas para o ensino normal. A preparação do professor era considerada como ponto fundamental para a resolução dos problemas do ensino primário. O documento propõe, para o ensino normal, uma grade disciplinar mais voltada à preparação para o magistério, acentuando seu caráter profissional e técnico. Defende a criação de escolas normais rurais que formem professores aptos a atuarem nas escolas primárias rurais. E ainda propõe o fechamento de algumas outras, sob justificativa de excessivo número de escolas normais com o mesmo formato no Estado de São Paulo. Defende, ainda, a criação de uma escola normal de nível superior para a preparação de professorado para o ensino secundário.

3.1.2 As Políticas para o Ensino Técnico e Profissional

As dezessete questões apresentadas por Fernando de Azevedo no texto de abertura sobre o ensino técnico profissional foram respondidas, respectivamente, por Paulo Pestana, da Secretaria da Agricultura, Navarro de Andrade, chefe do Serviço Florestal da Companhia Paulista, Melo Moraes, da Escola Agrícola Luís de Queiroz, de Piracicaba, Roberto Mange, engenheiro mecânico e catedrático da Escola Politécnica de São Paulo, Teodoro Braga,

pintor, professor e ex-diretor de escolas profissionais, Paim Vieira, pintor e decorador.

A avaliação viabilizada pelas respostas à primeira questão indica que o desenvolvimento e a organização do ensino técnico e profissional, e a preparação do professorado não estavam a contento, porque não correspondiam às necessidades técnicas, industriais, agrícolas e sociais do país. A solução para isto é apresentada na segunda questão, as escolas profissionais e técnicas deveriam desempenhar sua função, a de instrumentalizar o elemento nacional para exercer seu papel social e econômico. A terceira questão detalha a mudança necessária: as escolas técnicas e profissionais deveriam ser organizadas aos moldes da *self-supporting* – produção industrial da escola –, que não dependesse apenas do erário público, mas produzisse e comercializasse seus produtos como forma de complemento financeiro para a manutenção da escola como para a garantia da frequência do aluno, que receberia uma parte dos lucros da venda dos produtos que confeccionasse.

Esta terceira questão foi um ponto controvertido entre os depoentes. Nenhum, entretanto, posicionou-se de maneira a refutar totalmente a questão, procuraram conduzir as discussões de forma a atribuir ao menos um ponto positivo à sugestão do organizador, embora não tenham deixado de expressar suas divergências.

Na quarta questão, o organizador chama à pauta a finalidade do ensino profissional para mulheres e para homens. Em suas considerações, o ensino técnico profissional de modo geral, assim como a educação primária deveriam servir a um ideal amplo que é o de contribuir para a sociedade a que o indivíduo pertence e fomentar a fixação desse indivíduo em sua região, e um ideal particular de instrumentalizar o estudante com meios mais adequados para prover seu sustento em um mercado de trabalho mais exigente. De modo particular e tendo em vista estes ideais norteadores, ao ensino profissional feminino, eram imputadas as finalidades, além de preparar para uma determinada profissão, “[...] a preparação elementar da dona de casa e da mãe de família” (AZEVEDO, 1957, p. 179). Esta preparação seguiria padrões científicos e modernos, como o ensino

de economia doméstica, de higiene, de química alimentar e de puericultura. Defende a criação de Escolas Domésticas.

A quinta questão indaga sobre a necessidade de se renovar o sistema de ensino profissional sobre o princípio do trabalho em cooperação e da função social do trabalho conforme a visão de Dewey. Na pergunta seguinte, os holofotes vão em direção à importação de sistemas educativos e adaptação às escolas profissionais nacionais. É preciso que se diga que o organizador está se referindo à importação do sistema sueco, realizada na administração da época. Sobre este assunto, os depoentes não se manifestaram. Fernando de Azevedo, em seu texto de fechamento desta parte, justifica, afirmando que a legislação escolar para este nível de ensino é tão rudimentar e confusa que não foi possível a nenhum depoente articular suas ideias e diretrizes (AZEVEDO, 1957).

As próximas duas perguntas indagam sobre o ensino manual e o desenho. A sétima questiona sobre o que se deve fazer para adaptar à índole do povo e aos meios disponíveis o trabalho manual e o desenho. Seria preciso, segundo o enunciado da questão seguinte, incluir o ensino de desenho em todas as escolas primárias; abrir escolas especiais para a atividade; abrir escolas noturnas de desenho para que o operário pudesse aprimorar suas habilidades manuais; assegurar maior espaço na grade das escolas normais para essa atividade; valorizar o professor dessa matéria e criar uma escola superior de arte aplicada (AZEVEDO, 1957).

A nona pergunta discute a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino profissional e sistematiza uma organização desse ensino. Postula que o ensino técnico elementar deve ser obrigatório e propõe a constituição de uma educação técnica pós-escolar também obrigatória e gratuita. Sobre estes encaminhamentos, os depoentes se colocaram reticentes quanto a possibilidade de se concretizar em curto prazo tal intuito. No texto “As conclusões de nosso Inquérito”, Fernando de Azevedo (1957) explicita melhor os encaminhamentos para esta questão. Conclui que a medida mais prática e razoável, para usar seus próprios termos, seria estender a obrigatoriedade ao ensino técnico elementar e só depois abranger o ensino técnico pós-escolar. Alerta, todavia, que as duas medidas devem fazer parte de um plano único de organização do ensino.

A preocupação com a formação do operário nacional está posta na décima questão. Nela, Fernando de Azevedo (1957) afirma que, no mercado de trabalho, o operário nacional é preterido ao estrangeiro. Para solucionar o problema, afirma ser necessário, como sugere o enunciado da pergunta, abrir cursos e escolas que mirem exatamente este público, constituindo-se como uma educação alternativa, que se distinga das escolas tradicionais por proporcionar novos ramos de formação, como metalurgia, eletricidade, mecânica, química industrial e agrícola e que tal ensino seja ministrado nos Cursos Populares Noturnos. Ainda referente a este tema, a décima primeira questão vem sugerir a criação de escolas profissionais de pesca para a formação adequada e para a preparação de diversos profissionais ligados à vida marítima. Para não perder de vista o princípio da adaptação da escola ao meio social, as escolas de pesca seriam criadas apenas nas regiões litorâneas ou onde a pesca seja uma atividade econômica característica da localidade.

A décima segunda questão trata do ensino agrícola. Prega a necessidade de fortalecer a indústria agrícola¹² e, para isto, seria preciso criar escolas especiais nas zonas rurais, como as fazendas-escolas; instituir escolas regionais de nível secundário para atender às necessidades específicas de cada região; estimular a iniciativa privada no ensino agrícola; criar e organizar estações agronômicas e laboratórios de pesquisa agrícola; criar escolas agrícolas de ensino técnico e reorganizar a Escola Agrícola Luís de Queiroz, acentuando o caráter de instituto superior.

O tema da preparação do professor para atuar nas escolas técnicas e profissionais é tratado na décima terceira pergunta. Defende-se a criação de uma Escola Tecnológica para a formação de mestres, na qual, além dos conteúdos específicos de cada setor profissional, seria proporcionada a preparação didática do futuro docente. A seleção dos alunos a ingressar nas escolas profissionais, é solicitada na questão seguinte. Houve a defesa dos testes psicotécnicos, bem como a criação de um Instituto de Psicotécnica e de Orientação Profissional, que seriam incumbidos de todo o processo de seleção e orientação profissional das escolas técnicas e profissionais.

¹² Fernando de Azevedo utiliza o termo “indústria agrícola” como sinônimo de produção agrícola.

Na décima quinta pergunta, faz referência à constituição, em São Paulo, de um órgão que direcionasse e organizasse a expansão das artes aplicadas. Que se criasse um laboratório de tecnologia e um museu de documentação da arte industrial. Na mesma direção, propõe, na penúltima questão, a organização de centros noturnos para preparação do operariado nas artes agrícolas e industriais. Nesses centros, seriam ministrados o ensino técnico elementar, instrução prática em pequenas indústrias locais, cultura geral e fomentado o espírito cooperativo. A última questão postula que, para se completar um sistema de educação profissional, seria necessária a criação de escolas profissionais especiais para “anormais”, anexas às instituições especializadas neste ensino. Apresenta as colônias de trabalho e as colônias de escolas profissionais alemãs como um modelo adaptável às condições nacionais.

3.1.3 O Ensino Secundário e o Ensino Superior

Como na República Velha, o ensino secundário e o ensino superior estavam a cargo da União. Esta parte do Inquérito ganha uma dimensão maior, no sentido de as propostas e as críticas serem endereçadas à Federação e pelo fato de propor que o Estado de São Paulo construísse seu sistema de ensino nestes níveis, criando e administrando sua própria universidade.

Azevedo não contestava a função da federação de traçar um plano amplo que englobasse todos os níveis de ensino. E que esse plano se tornasse as diretrizes de ensino e educação – usando os termos de Fernando de Azevedo e considerando as distinções por ele elaboradas – que regulasse e normatizasse as questões encaminhadas pelos estados. Isto é, aceitava como ideal que a União exercesse uma força centrífuga que irradiasse para os estados. Entretanto, no cenário da época, entendeu que seria necessário que o Estado de São Paulo atuasse mais incisivamente, exercendo uma força centrípeta que irradiasse da periferia (estado) para o centro (União). É com essa argumentação que justifica a

defesa da criação de uma universidade do Estado de São Paulo¹³. E arrolou o papel do Estado na organização de núcleos de pesquisa que pudessem influir na formação do pensamento científico e na cultura nacional. Na realidade, defendia mais poder e mais autonomia para o Estado de São Paulo.

Doze questões foram elaboradas por Fernando de Azevedo sobre o ensino secundário e sobre o ensino superior: As três primeiras referem-se aos dois níveis de ensino. Solicitou aos depoentes, respectivamente, que explicassem o insucesso das reformas anteriores para esses níveis; qual a atitude que a União deveria assumir para com esses ensinos; e que traçassem, em linhas gerais, os pontos positivos e os negativos da última reforma federal – a de 1925 – referente ao ensino secundário e o superior.

Cinco questões foram direcionadas apenas ao ensino secundário: uma questiona sobre o caráter preparatório que marca o ensino secundário; uma coloca em pauta a base humanística desse ensino; outra é dirigida à organização do ensino secundário e solicita para que os depoentes se posicionem em relação ao que deve prevalecer: a universalidade ou a especialidade; questiona ainda sobre até que ponto o ensino secundário deve ser reorganizado no tocante à sua adaptação à nova realidade social; a última enfoca a função deste ensino de formadora da classe média e do caráter nacional deste ensino.

Por último, o organizador indaga sobre a necessidade de criar, em São Paulo, uma Secretaria autônoma para a educação e um Ministério de Saúde e Instrução Pública no governo federal para condução total do aparelho de ensino respectivamente no estado e na União.

Os depoentes desta parte do Inquérito foram: Rui Paula Sousa, professor da Escola Normal da cidade de São Paulo; Mario de Sousa Lima, professor de português do Ginásio também da cidade de São Paulo; Amadeu Amaral, jornalista; Ovídio Pires de Campos, fundador e docente da Faculdade de Medicina da capital paulista; Raul Briquet, médico e professor da Faculdade de Medicina de São Paulo; Teodoro Ramos, engenheiro, matemático e professor da Escola de

¹³ A Universidade de São Paulo foi criada em 1934 quando Armando de Salles Oliveira foi interventor do Estado. Fernando de Azevedo elaborou o projeto de constituição desta universidade.

Engenharia de São Paulo; Reinaldo Porchat, advogado e professor da Faculdade de Direito e Arthur Neiva, médico sanitário.

Nos textos de abertura, Fernando de Azevedo (1957), assim como nas seções anteriores, respondeu as questões formuladas. Sobre o ensino secundário, o organizador diagnostica que as reformas, mesmo as ocorridas já no espírito republicano, pouco fizeram para dar a ele um caráter que concorresse para tirá-lo do limbo de ser apenas um ensino preparatório para o ensino superior. E que lhe atribuísse uma finalidade que superasse as preocupações utilitárias e profissionais.

Em sua opinião, o ensino secundário teria um caráter de cultura geral e não profissional, não cabia a este nível de ensino formar os quadros profissionais, seja para o trabalho nos novos postos de trabalhos criados pela crescente industrialização da sociedade, seja para os quadros dirigentes do governo. Estes seriam recrutados no ensino superior e aqueles nas escolas primárias e profissionais.

Ao ensino secundário, caberia formar a classe média, seu caráter e sua mentalidade. Para isso, o ensino ministrado deveria ser integral – não apenas instrução, mas sobretudo educação –, seriado, para garantir que o estudante cursasse todos os anos, e comum a todos, para que atendesse sua função de possibilitar a unidade nacional. Privilegiar as ciências, todavia sem descuidar das humanidades que têm “[...] comprovada eficiência na formação do caráter e da mentalidade” (AZEVEDO, 1957, p. 189).

O ensino secundário, no plano de Fernando de Azevedo, deveria ter, no mínimo, como ele mesmo ressaltava, duração de sete anos. Embora mantendo uma infraestrutura comum, o que ele denominava de ciclo geral, aceitaria uma bifurcação, em suas palavras, uma superestrutura diferenciada, o ciclo especial. Esta bifurcação estaria ligada a duas correntes, a científica e a literária e não em especialidade profissional. Isto porque um dos direcionamentos deste nível é preparar o estudante para qualquer um dos cursos superiores que possa posteriormente se interessar.

Sobre o ensino superior, as proposições de Fernando de Azevedo giraram em torno de dois grandes eixos: reformulação e descentralização. A reformulação

do ensino superior em regime universitário era uma das indicativas de Azevedo. Apenas a universidade poderia atender um dos requisitos que o inquiridor elegeu como de função deste grau de ensino, qual seja, a preparação de professores para atuar no ensino secundário e superior e a preparação de uma elite intelectual moderna. Para ele, as escolas superiores tradicionais – Medicina, Direito e Engenharia – não eram suficientes para cultivar o espírito científico e de pesquisa desinteressada em todas as ramificações do conhecimento, além de não fomentarem e nem possibilitarem a adequada preparação de profissionais para área do ensino.

A universidade pensada por Azevedo deveria ter como eixo articulador a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, primeiro, porque estimularia a pesquisa científica e desinteressada e, segundo, mas não menos importante, porque, por meio do Instituto de Educação, formaria o professorado primário e secundário. É importante atentar para a argumentação do intelectual sobre as grandes possibilidades abertas pela opção da formação universitária do professor. A formação uniforme do professorado garantiria a unidade do ensino e combateria a pluralidade de ideais.

Essa reformulação e a nova função do ensino superior, reclamada por Fernando de Azevedo, não prejudicariam segundo o próprio educador, a “[...] função superior e inalienável que é a formação, isto é, o preparo e o aperfeiçoamento das classes dirigentes” (AZEVEDO, 1957, p. 191). Neste aspecto, ressaltava que a universidade fomentaria a universalidade do ensino e formaria quadros mais aptos a lidar com os problemas enfrentados pela administração pública. O intelectual está a defender a criação do ensino universitário no país.

A Universidade, no projeto apresentado no Inquérito, ganha evidência e importância para a formação das elites, não bastava a formação profissional efetivada nas tradicionais escolas de ensino superior – Medicina, Politécnica e Direito. Necessário se fazia também uma cultura geral calcada nas ciências, nas humanidades e nas artes literárias, o cultivo de escolas de alta cultura, que formasse a elite intelectual e cultural do país. Estas seriam as responsáveis pelo progresso científico e pela melhoria da cultura da nação.

3.1.4 O Grupo em Torno do Jornal O Estado de São Paulo: Ainda em Pauta o Inquérito de 1926

No período estudado, as lutas no interior do bloco no poder foram fundamentais no processo de transformação da sociedade. As frações que compuseram esse bloco estiveram na iminência de estabelecer novos compromissos e efetivar uma rearticulação do poder que, por sua vez, fomentou as transformações nas formas de relações e configuração do social¹⁴.

As mudanças no campo econômico se articularam – não imediatamente, mas mediadamente – com o campo político e ideológico. Ao mesmo tempo, estes reagiram às mudanças da base. No caso específico brasileiro, as relações produtivas foram sofrendo variadas mudanças, até o ponto de se perceber uma transformação substancial de sua base econômica. No final do processo, a economia nacional passou a se firmar em uma base industrial. O que isso implicou? Que a estrutura do Estado respondeu aos interesses de acumulação da classe burguesa industrial. Nas décadas analisadas (1920-1930), já se podia observar movimentações de grupos políticos, intelectuais, sociais, culturais e educacionais colados a este processo e à nova configuração do social que postulava.

O Partido Republicano Paulista foi consagrado pela historiografia como representante dos interesses cafeeiros e, em alguns momentos, interpretado como representante exclusivo das frações conservadoras paulistas, isto é, das frações ligadas exclusivamente à produção do café. Na realidade, este partido reuniu, não sem contradições, também frações mais modernas e urbanas da economia: como a burguesia comercial e a indústria.

¹⁴ Por exemplo, o advento da Revolução de 1930, que, guardadas as devidas dimensões, inseriu na sociedade agro-exportadora novos elementos que contribuíram para a dissolução do modelo político-econômico da República Velha. Não alinhamos as discussões que atribuem a este movimento um marco definitivo e absoluto para a desarticulação da sociedade oligárquica, admite-se que é ponto importante do processo, mas que este teve início antes mesmo do romper dos 1920. Também não entendemos que a classe trabalhadora tenha sido a principal responsável pela eclosão da Revolução de 30, embora não se negue a relevância das articulações em torno da organização dos trabalhadores urbanos na caracterização e na dimensão que o movimento “revolucionário” assumiu.

Boris Fausto mostra que as ligações entre o Partido Republicano Paulista e os setores industriais não foram acordos ocasionais, pelo contrário, foram marcados por uma permanente aliança. As fontes consultadas pelo historiador explicitam que, já nos anos vinte, o setor industrial, por meio de suas organizações de classe, mobilizou fundos políticos para a agremiação maiores que a Sociedade Rural Brasileira (FAUSTO, 1978, p. 35).

Estas informações podem ser interpretadas também no sentido de que, no período, observava-se um acirramento das contradições dentro do bloco no poder. Algumas frações das oligarquias rurais se apresentavam reticentes à continuação deste grupo na direção política do país. Outra informação relevante para a compreensão da composição das elites é que os setores industriais tinham representantes dentro do Partido Republicano Paulista, como, por exemplo, o senador Franco, um proprietário de fábrica têxtil, comerciante, diretor de banco e fundador da Companhia Telefônica de São Paulo e presidente da Companhia Paulista.

Desde meados dos 1920, observavam-se graves divergências dentro do próprio PRP. A criação de um outro partido – o Partido Democrático (PD) –, por uma ala dissidente em 1926, foi uma materialização dos conflitos político-econômicos que se acirravam e ameaçavam o equilíbrio não apenas do partido, mas, sobretudo, do bloco no poder. Podem ser inferidos como um presságio do que viria pela frente, os acontecimentos que tiveram, no âmago, a ruptura entre mineiros e paulistas, no que pese os fatos políticos mais fenomênicos, como a candidatura de outro paulista para as eleições presidenciais de 1930 e a eclosão da Aliança Liberal.

As contradições foram de várias ordens. Ironicamente, o evento que acelerou a ascensão industrialista no Brasil foi efetivado sem o apoio dessa classe, o que demonstra a complexidade do entrelaçamento dos interesses das diversas frações de classe dominantes que se apresentavam no período de transição do modelo político econômico agro-exportador para o de base urbano-industrial. Evidencia, ainda, um avanço do processo de transformação do caráter do poder. As elites paulistas sentiam duros golpes em sua hegemonia.

Os setores ditos mais progressistas dessa elite propuseram uma organização política e social ancorada no desenvolvimento da indústria. Isto significou que, na luta política e ideológica, esta fração se pautou nos ideais de democracia formulados no pensamento liberal. O moderno apareceu no pensamento dominante do período entrelaçado ao ideário do liberalismo. A vertente que defendeu a democracia como caminho para o desenvolvimento da civilização em terras brasileiras e para o progresso econômico do país fundara seus projetos de construção de uma sociedade nova e de construção de um homem novo para essa sociedade nas teorias e concepções liberais.

O grupo que se formou em torno do jornal O Estado de São Paulo foi um dos representantes dessa fração de classe mais progressista. Os projetos societários aí forjados indicavam o objetivo desse grupo de constituir novas bases sociais e culturais para o país, pautado no ideal industrialista paulista. Podem ser detectados, no projeto político desta fração, os mesmos matizes que Edgar de Decca (1981) identificou nos projetos societários, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1920. Afirma o autor que, desse período em diante, qualquer teoria que versasse sobre as soluções político-institucionais para os problemas vivenciados no contexto passava pelo pressuposto axiomático de ver a fábrica como o ideal civilizatório. O que estava latente, segue o historiador, era a questão da organização do processo de trabalho.

Diante das agitações político-sociais experimentadas nos anos 1920 e 1930, o grupo elegeu a questão educacional como um dos principais problemas nacionais a ser enfrentado. Entendiam que todos os outros problemas da nação passavam, direta ou indiretamente, por este. Para este grupo tratar os problemas sociais como caso de polícia, como vinham até então sendo abordados, não era mais suficiente, estavam à época a exigir novas formas de controle. Verifica-se na história dos países republicanos, que os ditos problemas sociais emergem como a questão fundamental a ser solucionada. A constituição de um Estado que se pretende *res pública* (coisa pública) de todos leva, inevitavelmente, a uma concepção diferente de povo e a uma relação particular entre este e o Estado. As questões sociais sempre estiveram presentes no pensamento republicano brasileiro embora, nos últimos anos dos 1920, em meio a uma crise econômica –

crise da economia cafeeira – e de uma crise de hegemonia – decadência das elites paulistas –, parecem ter assumido um aspecto de urgência.

Foi com as vistas voltadas para estes encaminhamentos que, em 1926, Júlio de Mesquita Filho, então diretor do jornal O Estado de São Paulo, solicitou a Fernando de Azevedo, por essa época já pertencente aos quadros do jornal há mais de dois anos, que elaborasse um Inquérito sobre a situação do ensino no Estado de São Paulo. A princípio, o jornalista recuou, para mais adiante aceitar e elaborar o Inquérito da Instrução Pública para o Estado de São Paulo. Documento que o celebrizou no cenário político e educacional paulista.

Medeiros (2006), em trabalho que buscou explicitar a importância do jornal O Estado de São Paulo para a divulgação dos projetos da Liga Nacionalista nos anos 1916-1924, aborda pontos fundamentais para a argumentação que se deseja traçar aqui. O periódico foi um verdadeiro arquivo da Liga Nacionalista. Publicou todas as atividades desenvolvidas por essa agremiação, além das atas das sessões das assembleias, os estatutos, relação dos diretores e conselheiros. A autora identificou esta prática da Liga como estranha aos padrões da época, já que as agremiações deste tipo criavam seus próprios meios de divulgar suas ideias e ações.

Pode parecer estranha, porém tem uma razão de ser. Os mesmos homens que estavam no comando do jornal O Estado de São Paulo estavam envolvidos direta ou indiretamente na direção da Liga Nacionalista. Armando de Salles Oliveira, Julio de Mesquita e Julio de Mesquita Filho, além de outros nomes figuravam constantemente nas assinaturas de artigos publicados pelo jornal, dentre estes, Fernando de Azevedo. Como entende Medeiros (2006), trata-se de uma rede de relações em que se fez flagrante nestas duas instituições. Mas não apenas nestas, afirma a autora. Essa rede de relações pode ser verificada em tantos outros empreendimentos – a autora cita a Faculdade de Direito de São Paulo – sejam político, cultural, social ou educacional, particularmente no Estado de São Paulo.

O estudo em foco identificou ainda que estas instituições, na verdade, eram locais de encontro e atuação dessa rede de relações – chamamos aqui de grupo do jornal O Estado de São Paulo – que “[...] colaborou na produção e divulgação

de um projeto de nação, no qual as causas educacionais tinham papel privilegiado” (MEDEIROS, 2006, p. 3150).

Os depoimentos recolhidos para o Inquérito de 1926 são de personalidades envolvidas com a causa educacional, mas este não foi o único critério para a seleção dos que teriam o privilégio de ver suas vozes ecoadas para tão ilustres ouvidos: os leitores do jornal O Estado de São Paulo, ou seja, as elites políticas e culturais de São Paulo. Não nos parece coincidência que os vários nomes que foram convidados para responder as questões formuladas por Fernando de Azevedo pertencessem ao mesmo ambiente intelectual. Estavam presentes na Liga Nacionalista, no OESP, na Faculdade de Direito de São Paulo e mesmo nos corredores dos órgãos oficiais estaduais de ensino. E menos ainda a de se crer na neutralidade dos diretores do periódico, propondo matérias contrárias às suas concepções e que não seriam apreciadas por seu público leitor. Vice-versa, não houve neutralidade do público leitor ao escolher seu jornal diário.

Dessa forma, entendemos, como Medeiros (2006), por rede de relações, “o grupo em torno do jornal o Estado de São Paulo”, no entanto, em nossa interpretação, incluímos neste grupo, além dos diretores e colaboradores, o público leitor do periódico, considerando espaços para deslocamento das posições e ações dentro deste grupo. Aqui, chega-se à enunciação de que Fernando de Azevedo, a despeito de ser o principal elaborador do Inquérito, foi eleito pelo grupo como um candidato a figurar nas escalas do poder, portanto, na defesa de um projeto de nação e de um projeto de educação consensuado por este determinado grupo social.

Alguns historiadores da educação têm registrado a difícil possibilidade de ler as disputas no campo educacional operadas nos anos 1920 e 1930 como luta entre tradicionalistas e renovadores. Dentre estes, podemos citar Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), que assinala que a leitura desses eventos nestes termos apaga a relação com os embates político-ideológicos do período.

Atendo-nos a isto, não analisamos o Inquérito como peça da história do movimento renovador que, segundo o próprio Fernando de Azevedo e também uma boa parte da historiografia, teria marcado, sobremaneira, a ascensão das ideias novas que, a partir de então, alastraram-se por todo o território nacional em

combate aos conservadores e tradicionalistas. Aqui, o foco é outro. Entende-se como um documento de política, em que se delinearam os direcionamentos para a política educacional e que foram, posteriormente, oficializados pelas legislações elaboradas por Fernando de Azevedo.

Para nossa interpretação, importaram menos os aspectos doutrinários do documento que problematizá-lo como um instrumento político do grupo articulado em torno do jornal O Estado de São Paulo (OESP). Importou entendê-lo como momento de luta, de preparação do ambiente político para a realização das reformas do sistema de ensino, defendidas pelo grupo, e como momento da “candidatura” de Fernando de Azevedo, como representante político deste grupo, às instâncias educacionais dirigentes. O próprio educador reconheceu o significado desse órgão de imprensa para sua trajetória, afirmou ele sobre o periódico: “[...] foi, assim, a escola em que me preparara para tão alta função pública e somente ao ser promovido no cargo [refere-se ao cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal] é que avaliei, em todo o seu alcance, os serviços inestimáveis desse contato [...]” (AZEVEDO, 1957, p. 26).

O que o Inquérito de 1926 requeria era a constituição de um sistema de ensino que abrangesse todas as instituições educativas desde a escola primária até a universidade, que constituísse uma “unidade graduada e ininterrupta”. Visava a formulação de um corpo único de lei que regulasse a atividade educacional em qualquer de seus níveis e modalidades (AZEVEDO, 1957, p. 184).

Outro elemento debatido no Inquérito foi a questão da autonomia do campo educacional, era para este ponto que convergiram várias outras questões. A reiterada defesa da necessidade de diminuir a intervenção política nas decisões educacionais. A propalada constatação de que os técnicos em educação eram os mais aptos a formularem políticas educacionais e para dirigirem o sistema público de ensino fundamentou a proposição de que era preciso uma elite intelectual que indicasse os encaminhamentos na área educacional, além da defesa da iniciativa particular como a melhor forma de conduzir as transformações desejadas para o ensino público. Isto é, objetivavam criar brechas no sistema político para que a “elite intelectual” pudesse influir mais de perto na condução das políticas

educacionais emanadas do poder público. Defendiam a abertura de um campo autônomo, em que os intelectuais determinassem as iniciativas políticas deste campo.

É obvio que a política educacional de um país não é construída apenas nos corredores oficiais, até mesmo porque o Estado não é uma instância a parte da sociedade. Apropriamos-nos aqui da análise de Gramsci (2005, p. 22-23) segundo a qual não há uma separação orgânica entre sociedade civil e Estado, essa separação é, na realidade, “metódica”, isto é, não existe concretamente – sociedade civil e Estado se identificam. Os projetos de governos que são implantados são formulados na arena social, no contexto de luta entre os vários grupos que compõem a sociedade. O OESP, ao realizar um Inquérito, que significou, na realidade, um diagnóstico sobre a situação do ensino no Estado de São Paulo, abriu espaço para apresentar seu próprio projeto de ação política para o setor em nível nacional. Produzido num momento em que as bases culturais, sociais, econômicas e políticas do país estavam sendo questionadas, o Inquérito para o Estado de São Paulo estava articulado a um projeto político amplo de transformação da sociedade do qual o grupo era portador.

A perspectiva de interpretar o Inquérito como um documento de política, que representava a luta de um determinado grupo social que detinha um poderoso instrumento de legitimação e difusão de seus ideais: o jornal O Estado de São Paulo, é fundamental para compreender o processo em que a história das políticas educacionais está envolta. É um esforço de reconstituição de certos ambientes, em que determinadas ideias e proposições educacionais são formuladas, de verificar que a construção da política educacional não se encontra, de forma alguma, fora do movimento da luta de classe.

As proposições do Inquérito para a educação nacional revelam a intenção dos responsáveis em construir um Plano Nacional que desse conta de sistematizar o ensino público em seus vários aspectos e articulá-lo a uma orientação comum.

As formulações expressas nesse documento, dentre elas: a defesa do ensino primário obrigatório e gratuito; a indicativa de que este nível de ensino devesse seguir o princípio de adaptação ao meio; de que era preciso constituir

uma educação profissional pós-escolar obrigatória e gratuita dirigida aos que não ingressassem no ensino secundário e superior; a defesa de um ensino secundário que visasse a formação integral, física, científica e moral, porém sem caráter profissional, bem como sua não-adaptação às novas necessidades do meio; a defesa da preservação das humanidades clássicas no currículo deste grau de ensino com o entendimento de que este ensino devesse ser direcionado à formação das classes médias; a defesa do regime universitário como melhor e mais adequado para a organização do ensino superior no país, universidades e sua universalidade, consubstanciada, entre outras coisas, pelo cultivo não apenas das técnicas e conhecimentos de determinadas profissões, mas pela inclusão das ditas humanidades, sob pretexto de que essa organização concorresse para uma melhor formação das elites, interessou aos dirigentes políticos que as incorporaram nas políticas públicas para o ensino no período.

Fernando de Azevedo foi peça fundamental nesse processo, primeiro, pelo prestígio pessoal que o educador alcançou junto ao meio político dirigente, particularmente da parte de Washington Luís, chefe do dominante Partido Republicano Paulista e um dos homens mais poderosos do país à época, e, segundo, por ser um representante dos denominados profissionais da educação, que vinham, desde o início da década de 1920, revezando-se na condução das políticas educacionais estaduais. Estes dois aspectos concorreram para que Fernando de Azevedo ascendesse aos órgãos diretores oficiais e pudesse implantar seu projeto político educacional.

Por outro lado, de uma perspectiva crítica, as formulações contidas no Inquérito de 1926 expuseram as limitações do projeto apresentado. Este não vislumbrou a superação da dualidade do ensino e nem propôs a articulação entre ensino profissional e ensino superior. A estruturação do ensino que se sistematizou possibilitou apenas a articulação entre ensino primário e profissional. O ensino secundário adquiriu mais amplitude como formador da classe média, já o ensino universitário continuou com sua função de preparação das elites, embora, segundo o Inquérito, devesse assumir não apenas a preparação da elite política, como intelectual e cultural do país.

3.2 OS REFORMADORES EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: EM PAUTA O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

No contexto dos anos 1920-1930, período de efervescência política, em que despontaram vários grupos, que contestavam o cenário político, econômico, social e cultural do país, todos, uns mais outros menos, reivindicavam a construção da nação. Os chamados reformadores tiveram destaque, em parte, devido ao espaço de atuação que os mobilizavam, o campo educacional, que, desde os anos finais do Império, atraiu vários adeptos e simpatia das classes médias e de alguns setores das elites. Era por meio da educação do povo e da formação de elites modernas atuantes e não parasitárias que a construção da nação brasileira deveria se pautar.

Estava em causa a questão da nacionalidade brasileira, a organização das cidades frente à crescente urbanização da sociedade. Segundo os intelectuais, a economia agrária se desmantelava e, com ela, os laços de solidariedade que equilibravam a sociedade agrário-exportadora, contribuindo para o caos e a degenerescência dos costumes. Nesta visão, era preciso educar essa massa para o trabalho urbano e para a vida mais complexa que se colocava como horizonte desejado e de fato.

Como defende Pécaut (1990), essas personalidades se apresentavam como os portadores dos saberes, fundamental para a resolução dos problemas do país: o conhecimento da dinâmica das massas, da formação da cultura e da organização do político. Com esse cabedal, foram angariando cada vez mais espaços ideológicos e políticos. Defenderam uma administração científica das questões educacionais tanto em nível de políticas públicas como da própria organização interna da escola.

Os liberais ou os “pioneiros da educação nova”, como ficaram conhecidos, não formavam um grupo homogêneo, apesar de, em muitos pontos, o pensamento desses expoentes coadunarem, há outros em que as trajetórias diversas marcavam as singularidades. O próprio Fernando de Azevedo enfatizou

a diversidade de entendimento que os “renovadores” tinham sobre a Escola Nova e as várias vertentes que tal movimento agrupou no Brasil. Explicou que havia, no mínimo, duas formas de educação nova, uma extraída dos postulados da psicologia, especialmente das “ideias biopsicológicas”, e a outra das reflexões sobre os conhecimentos sociais e da ideia da escola como uma instituição social. Na primeira, de “tendências individualistas”, a educação tinha como ponto de partida o indivíduo. A segunda, opostamente a essa, apresentava, como ponto de partida e chegada, a sociedade; uma se voltou para dentro da escola, “[...] visando antes a dinâmica do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos de trabalho escolar [...]” enquanto a outra extrapolou as salas de aula e “[...] dirigindo-se sobretudo à estrutura da escola para melhor adaptação ao seu meio social [...]”(AZEVEDO, 1996, p. 679) . Embora opostas, as duas formas, na perspectiva azevediana, foram complementares e não excludentes. Não é preciso dizer a qual corrente o autor se perfilou.

Diana Vidal (2000) abre como possibilidade de leitura da especificidade do educador-intelectual sua relação com a sociologia, o que dá um tom mais sociológico para sua obra e pensamento, há uma constante preocupação com a sociedade. Vidal (2000, p. 63) ilustra essa tese ao explicitar que a Escola Nova de Fernando de Azevedo está voltada, sobretudo, para o trabalho, para o trabalho em comunidade, Azevedo entende, segundo a autora, que é “[...] a escola que nos tornará cidadãos, o cidadão num homem eficiente, um cidadão produtivo para uma sociedade produtiva”.

Saviani (2007, p. 198), ao caracterizar o pensamento educacional nos anos 1932 a 1947, analisa as ideias da “[...] trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova”, referindo-se a Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Avalia a adesão deste último à Escola Nova como heterodoxa ou eclética, visto que os interesses diversos – literatura, sociologia, política e economia – do intelectual teriam marcado seu pensamento renovador. Este autor também destaca o papel da sociologia na formação do pensamento educacional de Fernando de Azevedo, e ressalta que esta influência teria levado o educador a se auto definir como um socialista.

Saviani (2007) analisa essa declarada filiação de Azevedo como curiosa quando comparada ao corpo de suas obras e ao âmago de seu pensamento. Considera revelador o entendimento a que chegou Antônio Candido, um dos assistentes de Fernando de Azevedo na USP, de que, para compreender o catedrático, é preciso aceitarmos a contradição. Ademais, as várias fontes que recorreu para embasar suas teorias, também, distinguiam-no de outras abordagens, como as de Lourenço Filho, que, vindo de uma formação eminentemente no âmbito pedagógico – cursou Escola Normal –, teve sua inserção na Escola Nova sob ênfase da psicologia, e de Anísio Teixeira, que, vindo de família política, tradicional da Bahia, embora nunca tenha se interessado em ser político propriamente dito, a preferir a carreira de educador, tenha “herdado” o “jeito” no sentido de uma visão da necessidade de organização partidária que reunisse os ideais que defendia. Essa visão possibilitou-lhe criar, na gestão Pedro Ernesto no Distrito Federal, o Partido Autonomista do Distrito Federal. Outro ponto que demarca as singularidades do pensamento educacional de Anísio Teixeira e o distingue dos outros dois renovadores é sua visão mais filosófica da educação e em especial da Escola Nova, vinculada, possivelmente, a sua maior aproximação com o filósofo estadunidense John Dewey.

No verbete dedicado a Fernando de Azevedo, do *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias de hoje*, Nelson Piletti (2002) divide a trajetória do autor, no tocante a sua concepção da relação entre educação escolar e sociedade, em dois momentos: 1) quando de sua crença absoluta no poder transformador da escola; 2) quando continua defendendo a importância da escola, admitindo, porém, seus limites e condicionantes socioeconômicos. Piletti (2002, p. 351) atribui essa guinada no pensamento do educador a sua maior aproximação com a sociologia. Também sugere que Fernando de Azevedo, “[...] decepcionado com os escassos resultados concretos da reforma que promovera”, referindo-se à reforma do ensino de 1928 do Distrito Federal – Rio de Janeiro, em 1932, assumiu uma atitude menos entusiástica frente ao poder transformador da educação. Seus estudos sociológicos, aliados a sua experiência administrativa lhe deram consciência das “[...] limitações impostas à educação pelas condições socioeconômicas e pelas forças políticas” (PILETTI, 2002, p. 351).

Além das recontextualizações de diferentes matrizes teóricas e da aproximação a determinado campo do conhecimento, os três educadores constituíram suas singularidades por suas experiências na administração pública, tanto Fernando de Azevedo como Lourenço Filho e Anísio Teixeira tiveram participação nas reformas educacionais estaduais nos anos 1920-1930. Essas experiências foram gravadas e incorporadas na construção do pensamento educacional de cada um.

As diferenças no pensamento e na ideologia dos reformadores educacionais ganharam maior visibilidade após o advento do Estado Novo. A virada política e, conseqüentemente, a nova proposta de sociedade que lhe acompanhou acirraram os ânimos do grupo, o que, de certa forma, deu uma transparência maior aos ideais de cada integrante do movimento, empurrando os intelectuais a tomar posições. Nesse estado de coisas, pode-se perceber as diferenças em suas ideologias. No entender de Aranha (2006, p. 332), Paschoal Lemme e Hermes Lima eram socialistas, já Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo se agrupavam entre os chamados liberais, “[...] só que o primeiro defendia uma posição mais democrática e igualitária do que o segundo [...]”, Lourenço Filho e Francisco Campos, ao se ligarem diretamente ao governo Vargas – foram responsáveis pela condução da política educacional do Estado Novo –, são geralmente enquadrados como autoritários.

Fernando de Azevedo é visto como liberal de tendência elitista também por Luiz Antônio Cunha (1994, p. 133). Na perspectiva deste, nos anos 1930, o campo educacional foi protagonizado por dois grupos: os de “formação autoritária” (católicos, fascistas ou meros simpatizantes do *status quo*) e os liberais. Estes últimos estavam agrupados em três correntes: os liberais elitistas, os liberais igualitaristas e os educadores socialistas (estes mais raros).

Aprofundando-se na análise do que qualificou como “liberalismo elitista”, explicita que o que caracteriza o grupo é a forma como esses intelectuais tendem a encarar a sociedade capitalista: “[...] o liberalismo elitista não punha em causa os males sociais como resultado do capitalismo. Eles seriam produto da falta de direção adequada dos negócios públicos e privados [...]”, era resultado, antes, “[...] da inexistência de elites preparadas [...]”, devido a uma não identificação

entre a escola e a educação com as necessidades da sociedade. Nessa perspectiva, o papel que caberia a “escola nova” era atualizar a escola e a educação e, sobretudo, realizar a seleção e a preparação das elites para atuarem nos diversos ramos que se abriam no horizonte da sociedade moderna. A educação do povo seria “[...] o complemento da educação das elites. Ou seja: educação das massas para que delas saiam elites preparadas e educação das elites para que eduquem as massas” (CUNHA, 1994, p. 133).

Refletindo sobre o pensamento de Fernando de Azevedo, Cunha (1994), contrariamente de outros autores, como ele mesmo reconhece, ao criticar o trabalho de Penna (1987), não o considera como contraditório, mas consistente e em total acordo com os ideais do liberalismo elitista. Esmiúça o pensamento do educador com o objetivo de descobrir seus interlocutores, com esse método, Cunha (1994, p. 135-136) faz uma lista de “colaboradores” e suas respectivas contribuições às teorizações azevedianas.

Dentre estes estão: Dürkheim, Pareto e Ortega y Gasset. De Dürkheim teria assimilado a dupla função da educação: homogeneizar e diferenciar os indivíduos. Daí chega à formulação de que é “[...] na escola primária e na secundária o lugar da homogeneização, ficando a diferenciação com a escola profissional e a superior”. Em Pareto, encontraria subsídios para a elaboração da teoria de “circulação das elites”, que consiste “num processo natural” de ascensão de indivíduos segundo suas capacidades, independente de sua classe social. Ortega y Gasset lhe emprestaria “[...] o desprezo pelas massas incultas, que **invadiram a civilização** e sustentaram as ditaduras de direita e de esquerda, destruindo a democracia liberal [...]” (CUNHA, 1994, p. 135-136, grifo do autor).

Os liberais igualitaristas, no campo educacional, dentre eles Anísio Teixeira, encaram a sociedade capitalista sob o prisma de que este tipo de sociedade tende, espontaneamente, a reproduzir as desigualdades sociais e utiliza a escola como estratégia de perpetuação de privilégios e injustiças. Nessa vertente, a educação escolar assume o papel de quebrar essa máquina, rompendo com as formas de auto-reprodução dessa sociedade (CUNHA, 1994).

Cury (1988, p. 21) também entende que os pensamentos dos chamados liberais não se identificam fora dos “momentos de compromissos”. Para este

autor, Anísio Teixeira, sob influência deweyana, teve uma visão mais filosófica e um maior entusiasmo na potencialidade das massas, assimilando ares mais democráticos em seu pensamento. Isto não aconteceu com Fernando de Azevedo, que, pautado na teoria do sociólogo Dürkheim, foi mais reticente quanto às possibilidades das massas de se autogovernarem, assumindo o seu pensamento um viés mais elitista. Destarte, o primeiro teve como foco principal a educação do povo e o segundo a formação das elites. Anísio Teixeira, em defesa de uma educação mais democrática, seguiu para uma diminuição do fosso entre trabalho manual e trabalho intelectual, enquanto Fernando de Azevedo atuaria justamente na direção contrária, retificando a diferenciação entre os dois tipos de trabalho, mas sob a forma de “aptidão”.

Os educadores, como se procurou enfatizar aqui, guardam especificidades que os distinguem ideologicamente e no modo pelo qual se integram ao movimento escolanovista. Fernando de Azevedo com ênfase na sociologia, Anísio Teixeira com inclinações mais filosóficas e Lourenço Filho sob os auspícios da psicologia. Certamente, ocorreram com outros, singularidades e particularidades dos reformadores. As diferenças encontradas nos levam a indagar quanto a possibilidade de se conceber um único projeto para o qual desaguaria todas as propostas das diferentes correntes e dos diversos posicionamentos dos intelectuais, considerando suas particularidades e posições ideológicas.

Sendo a resposta positiva – como a concebemos – qual o ponto de convergência? Certamente, o binômio “liberais-renovadores” indica o elo existente entre o grupo, porém, como sugere Cury (1988), enquanto “[...] se opõem à continuidade da política educacional elitista excludente, se unirão em torno dos ideais liberais, enquanto reinterpretam estes ideais à luz das aspirações dos grupos que representam, as versões dos mesmos serão diferentes” (CURY, 1988, p. 20). Por hora, interessa-nos uma interpretação que possa articular a proposta do grupo em um corpo comum, para isso, recorreremos à leitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento em que Fernando de Azevedo e o grupo de intelectuais chamados de reformadores educacionais, intentaram influir concretamente nos encaminhamentos da política

pública para a educação nacional, foi forjado no contexto de criação do Ministério de Educação e Saúde Pública. O movimento que respaldou as reformas dos sistemas educacionais estaduais e no Distrito Federal na segunda metade dos anos 1920, com a Revolução de 1930, encontrou espaço para uma atuação em âmbito nacional.

Este documento tem sido bastante revisitado na literatura sobre história da educação, especialmente sob o prisma de ser um texto que condensou as tendências doutrinárias dos chamados escolanovistas e como marco da luta pela hegemonia na condução da educação no país. Aqui, será analisado como um documento de política educacional. Neste sentido, indica Saviani (2007), o texto apresenta mais do que as ideias do movimento da Escola Nova no Brasil, traça um plano de política pública para a educação nacional. Isto é, está em causa a defesa da escola pública.

A crítica ao regime republicano que, nos 43 anos de sua implantação, não havia logrado criar um sistema de organização para a educação pública, já na introdução do documento, indica suas intenções. A coisa estava toda por fazer, reclama o texto. Era preciso determinar os princípios, as finalidades da educação nacional como também determinar os meios de realizá-los.

Nesta perspectiva, o Manifesto está estruturado de forma a agrupar os argumentos, desenhando um trajeto que vai desembocar na formulação do plano de reconstrução educacional. Inicialmente argumenta sobre a necessidade de uma ampla reforma, articulada nacionalmente, em face das diversas reformas parciais das décadas anteriores, as quais se propunham contribuir para a formação de um sistema educacional nacional. Prestaram, na verdade, no entender dos signatários, um desserviço à obra do ensino no Brasil. Dessa crítica, retirou-se fôlego para propor uma reconstrução educacional no país.

Inicia apresentando os fins, princípios, fundamentos e as diretrizes filosóficas e sociais que deveriam estar na base de um projeto atual e eficaz de construção de um sistema educacional articulado nacionalmente. Em seguida, elenca os princípios políticos e administrativos pelos quais deve conformar a relação entre Estado e sistema de ensino. E, ainda, traz as bases psicológicas e biológicas como ponto de sustentação de um sistema de ensino moderno e

democrático, ressaltam-se os fundamentos da Educação Nova. Só então é apresentado o plano de reconstrução educacional.

As medidas políticas e administrativas que garantiriam, segundo as perspectivas do grupo, ao sistema educacional assumir as características desejadas podem ser encontradas dispostas em vários momentos do texto, e não apenas, como poderia se esperar, no plano de reconstrução educacional.

No tópico “O Estado em face da educação”, a educação é assumida como função e dever do Estado, nos mais variados graus e níveis de ensino. Isto porque, explica o texto, antes de tudo, ela tem uma função social. É por meio da educação que se forma socialmente o indivíduo. Como função eminentemente pública, o Estado, entretanto, não deve abrir mão da família e das outras instâncias sociais, mas favorecer e possibilitar a aproximação entre instituição escolar e sociedade.

Assumida sua função pública, qual seja: a formação do indivíduo, e considerando o direito biológico de cada ser humano de ser educado, o Manifesto vai propor para a educação pública a estruturação em torno do que chama de “escola única”. Isto é, “é dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico” (AZEVEDO, s. d.b p. 67). O texto deixa claro que não postula o monopólio da educação pelo Estado, mas que, no entanto, cabe a este fiscalizar as instituições privadas. A escola única, explica o documento, deve ser entendida como uma garantia de formação idêntica a todos os brasileiros, até o ponto em que as diversificações sejam necessárias. Este ponto é estipulado no texto até os 15 anos de idade. Assim, a escola única teria duração de oito anos, dos 7 aos 15 anos de idade, as crianças brasileiras que fossem confiadas às instituições públicas de ensino teriam acesso a uma educação com as mesmas bases e fins.

A organização do sistema educacional público deveria garantir laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. A escola única era chamada para justificar estes princípios. Não cabiam na escola pública única as “disputas religiosas”. Esta deveria respeitar o educando que, em processo de formação da personalidade, não deve ser alvo da “pressão perturbadora da escola quando

utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (AZEVEDO, s. d.b, p. 67). A questão da gratuidade liga-se à da obrigatoriedade, e esta última ao princípio da função social da educação. Reconhecia que “o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito” (AZEVEDO, s. d.b, p. 67).

O novo rumo que os acontecimentos de 1930 apresentou ao país e, em particular, para a educação brasileira agitou o campo educacional, uma nova Constituição estava por ser feita, os grupos objetivavam, certamente, cunhar suas aspirações e ideais nessa Carta, para isso, era necessário travar e ganhar as disputas no campo ideológico e alçar ao poder político.

A IV Conferência Nacional de Educação, expediente que ocorria anualmente desde 1927, sob iniciativa da Associação Brasileira Educação, foi realizada em 1931, com grandes expectativas, com a presença do ministro da educação e saúde Francisco Campos e da figura ilustre de Getúlio Vargas, então Governo Provisório. Nesta ocasião, com os ânimos acirrados por conta de posicionamentos divergentes, os educadores presentes não conseguiram criar uma base unânime capaz de agrupar as diferentes reivindicações e construir um documento em que se delineasse a direção que a educação, sob a inspiração da Revolução, deveria trilhar. Esta tarefa foi adiada para a V Conferência a realizar-se no ano de 1932.

Antes da realização da referida conferência, em março de 1932, os liberais elaboraram o documento sob a forma de um manifesto e o fizeram circular, por meio da imprensa, por todos os estados da federação. Essa estratégia, possivelmente escolhida para dar mais força política às ideias desse grupo, bem como para influir mais diretamente na opinião pública, desagradou, como era de se esperar, o grupo católico, culminando com a saída de católicos, que, até então, integravam o círculo da ABE, e a criação da Associação Brasileira de Educadores Católicos.

Nesse documento, estão escritas as aspirações do grupo que o formulou; embora tenha sido redigido por Fernando de Azevedo, contemplou questões defendidas por educadores liberais igualitaristas e socialistas, além das defendidas pelo próprio autor. Enfim, congregou, de modo articulado, os ideais dos reformadores. Aí se encontram os princípios caros a esse grupo, tais como a

escola única, a gratuidade, laicidade, obrigatoriedade da educação, da coeducação, o primado estatal na formulação das diretrizes da educação nacional, a formação de professores e outras disposições.

Os reformadores defendiam uma sociedade democrático-liberal que articulasse as classes sociais de maneira harmônica. O contexto conflituoso manifestava-se tanto interno quanto externamente. Internamente, os reclames operários, o movimento tenentista, o integralismo, a crise da economia cafeeira, enfim, todo o clima de insatisfação que legitimou a Revolução de 1930. Externamente, as complicações decorrentes da crise do capitalismo mundial, bem como a ascensão do comunismo na União Soviética não deixaram muitas alternativas para os setores mais progressistas da sociedade em relação à forma política de compromisso a ser defendida.

As aspirações liberais democráticas eram as mais defensáveis no momento e o escolanovismo focalizava seus postulados exatamente nos princípios referentes “à defesa do indivíduo, à liberdade de iniciativa, à igualdade perante à lei, a solidariedade entre todos”. Isto lhe garantiu uma atualidade e uma rápida aceitação não apenas nos meios intelectuais progressistas, mas também nas classes médias, além de atrair as simpatias dos trabalhadores urbanos (CURY 1988, p. 20).

Em defesa de uma sociedade industrial e científica – portanto, moderna –, com sistema político democrático social e uma organização racional do trabalho (taylorista-fordista), o grupo reformador plantou seu projeto educacional.

No Manifesto de 1932, não há uma conceituação sistematizada de sociedade moderna, há, porém, dispersos no corpo do texto, vários indícios de como os pioneiros a entendiam. A crítica à República, de que não teria sido capaz de organizar um sistema educacional que atendesse às “necessidades modernas” explicaria uma mudança na condução da questão escolar, já que a educação, na acepção dos pioneiros, de cada sociedade segue atrelada à sua condição concreta de existência. Expunha a urgência de se organizar o sistema escolar nacional, o princípio da obrigatoriedade da educação se fazia mais fundamental em uma “sociedade moderna”, regida pela indústria e pelo “desejo de exploração

humana” que “sacrificam e violentam a criança e o jovem” (AZEVEDO, s. d.b, p. 67).

A sociedade moderna seria a sociedade cuja produção se daria por meio da indústria e pela organização do trabalho. Essa sociedade por si só não estenderia suas oportunidades para todos, era preciso formar a elite para que o desejo de exploração humana não a seduzisse, necessário, ainda, educar o povo, os trabalhadores, para que não fossem sacrificados.

Para o grupo, a ciência feita na Universidade deveria embasar a reflexão e resolução dos problemas nacionais. A sociedade deveria seguir padrões científicos de administração. A sociedade moderna – industrial –, com sua “variedade de problemas”, alegavam os signatários, necessitava de homens com formação científica sólida, nos mais variados campos, e caberia à Universidade selecioná-los e prepará-los. Estes homens, por sua vez, formariam as elites necessárias para a condução da nação, não seriam elites parasitárias, escolhidas, sobretudo, por suas capacidades econômicas, por seus títulos de nobreza ou pela posição ocupada na hierarquia social, mas pela capacidade biológica dos indivíduos, as aptidões formariam e legitimariam a hierarquia democrática. As elites, assim selecionadas, teriam “[...] bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social” (AZEVEDO, s. d.b, p. 76).

A defesa da questão da necessidade da elite ser inteiramente aberta indica a noção de democracia que encamparam os pioneiros. A sociedade seria democrática quando seu sistema de ensino permitisse o acesso de todos, só assim a educação poderia exercer sua função transformadora, poderia, entre outras, transformar o filho do operário em elite condutora, desde que suas características biológicas permitissem a ele avançar no pensamento científico (AZEVEDO, s. d.b, p. 76).

Tendo em vista “[...] a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas”, conforme indica o Manifesto (s. d.b, p. 80), entre eles a urbanização crescente e desordenada das sociedades, urge que se eduquem as massas. A escola deve adquirir novos métodos, novas formas de organização e

nova legislação, que deem conta de cumprir essa grande tarefa, ademais, numa sociedade democrática, cabe ao Estado desempenhar (AZEVEDO, s. d.b, p. 66).

Na perspectiva do Manifesto de 1932, esta tarefa só seria finalizada se pautada em princípios democráticos. A sociedade moderna e suas indústrias estariam a reboque da doutrina democrática e os governantes não poderiam mais se furtar. Por outro lado, esse movimento de ideias democráticas, para o autor, desprende implicações, está longe de ter, em si, ideias redentoras, ao contrário, apresenta-se com tons que podem romper a ordem, pode ser “utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina”. Somente pela obra educacional traria frutos positivos, “[...] é só pela educação que a doutrina democrática [...] poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação [...]” (AZEVEDO, s. d.b, p. 81).

A ordenação do espaço social por meio da organização e ou reorganização dos espaços educacionais expressou o desejo dos reformadores de disciplinamento social, tendo por mote a ideia de ordem social e progresso industrial e a configuração de uma sociedade capitalista de tipo industrial.

As primeiras três décadas do século XX, na América Latina, foram marcadas pela consolidação dos movimentos operários e, sobretudo, pelas estratégias de lutas políticas que tal movimento encampou: o movimento dos trabalhadores e as greves operárias. No México, Argentina, Chile e no Brasil, as organizações das classes trabalhadoras, em particular a urbana, não podiam ser mais desconsideradas pelos governos nacionais, estas classes inquietas passaram a inquietar (CURY, 1988). A exposição de Fernando de Azevedo (1948, p. 20) denota a dimensão que a questão representava, bem como a solução na visão do interprete: “não há meio de evitar a revolução nas ruas senão realizando a revolução nos espíritos [...]”.

O pensamento reformador não realizou um “transplante” de teorias estrangeiras, que pouco refletia a realidade social, cultural, política e econômica nacional. Pelo contrário, expressou, no campo educacional, a necessidade da sociedade de organizar o mundo do trabalho em outras bases, e viu na escola um local privilegiado. No projeto político educacional de Fernando de Azevedo, a

educação pública é sinônimo de educação popular, e esta é entendida com preparação para o trabalho e disciplinarização para a vida em sociedade.

4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS COORDENADAS POR FERNANDO DE AZEVEDO – 1920-1930: A OFICIALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA

O objetivo deste capítulo é estabelecer os liames entre as políticas educacionais implantadas por Fernando de Azevedo para a cidade do Rio de Janeiro em 1928 e para o Estado de São Paulo em 1933 com um projeto maior que representou a tentativa das elites paulistas de impor seus interesses e ideais como sendo de toda a nação, e como estratégia de luta para a conquista da condução da política nacional. A ideia que permeia a análise é a de um Fernando de Azevedo planejador e administrador de políticas para a educação pública, que, por meio dos cargos que exerceu, pôs-se como um braço em ação dos governos que representou.

Historicamente, toda política pública é consubstanciada em um documento normativo de força legal, em uma legislação. As legislações referentes às políticas educacionais implantadas por Fernando de Azevedo nos anos 1920-1930 foram o Código da Instrução Pública do Distrito Federal de 1928 – Decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928 – e o Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 (Decreto n.5.884 de 21 de abril de 1933). São estas as duas fontes primárias abordadas neste capítulo.

Para dar conta do projeto, dividimos esta seção em dez partes, nas quais analisamos as políticas educacionais expressas nessas legislações referentes, respectivamente, à estrutura administrativo-organizativa, construída por Fernando de Azevedo, ao ensino infantil, ao ensino primário, à formação do professor, ao ensino técnico profissional, ao ensino feminino, ao ensino especial, ao ensino secundário e ao ensino superior. Por fim, buscamos estabelecer as conexões entre as políticas educacionais em pauta e o contexto mais geral.

O Código da Instrução Pública do Distrito Federal de 1928 – doravante denominado Código de 1928 – teve poder de legislar sobre os seguintes níveis e modalidades de ensino: o ensino infantil (pré-primário), ensino primário, ensino vocacional, ensino normal, ensino técnico profissional e ensino doméstico. Possui 767 artigos distribuídos em treze partes que contemplam os temas: Do ensino em

geral; Do ensino público primário; Do curso normal; Do ensino técnico profissional; Do ensino doméstico; Dos cursos populares noturnos; Da educação artística teatral e musical; Da higiene física do aluno e da higiene escolar; Das escolas especiais para educação de anormais; Das instituições auxiliares de ensino; Das disposições relativas aos funcionários técnicos e administrativos do ensino; Do fundo escolar; Da sua constituição e aplicação e Das disposições finais (DISTRITO FEDERAL, 1928).

A legislação que oficializou a reforma de Fernando de Azevedo no Estado de São Paulo, isto é o Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 – doravante denominado Código de 1933 – legislou sobre os seguintes níveis e modalidades de ensino: educação pré-primária, educação primária, educação pré-vocacional, educação técnico-profissional, educação secundária, educação secundária complementar (Escola Secundária anexa ao Instituto de Educação), educação pedagógica (escolas normais), educação pedagógica de grau superior (Escola de Professores do Instituto de Educação), educação profissional de grau superior e educação especializada (escolas especiais).

O Código de 1933 possui 992 artigos, organizados em onze partes, que tratam, respectivamente, da educação em geral; da educação pré-primária; da educação primária; da educação profissional; da educação secundária; da educação pedagógica; da educação especializada; das disposições relativas aos funcionários técnicos, docentes e administrativos, das bolsas de viagem ou de estudos; do fundo escolar e das disposições gerais (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933).

O sistema de ensino pensado por Fernando de Azevedo, seja para o ensino público do Distrito Federal (1928) ou para o Estado de São Paulo (1933) ou ainda para o Brasil – haja vista a declaração do próprio reformador de construir um sistema de ensino que pudesse servir de modelo para a elaboração de um plano nacional de ensino – abrange desde a educação infantil, passando pelo ensino profissionalizante, a educação das mulheres e a educação especial até a educação superior.

Sua política educacional regulou todos os níveis e modalidades de ensino nos quais teve poder de atuar. Nos Códigos que elaborou, o administrador do ensino demonstrou fôlego e capacidade de articular ideais em um corpo de lei

coeso e detalhado. Embora as legislações do ensino de 1928 e 1933 se distingam, entre outras coisas, pelos graus de ensino que têm poder de organizar, essas fontes explicitam a compreensão do legislador de construir um arcabouço legal que garantisse ao Estado planejar, orientar, fiscalizar e avaliar toda e qualquer atividade educacional.

4.1 A REFORMA DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVA

Chamou-se de estrutura administrativo-organizativa o conjunto de órgãos, cargos e funções criados, remanejados ou reformulados por Fernando de Azevedo para regular, dirigir e fiscalizar o sistema de ensino. Encontram-se nela os órgãos superiores, em que as decisões são tomadas, e os órgãos e/ou estruturas intermediárias com função de executar as decisões tomadas. Há ainda os órgãos vinculados com a unidade escolar com a função de executar as ordens tomadas na instância superior.

Nota-se que a estrutura construída por Fernando de Azevedo tem a forma piramidal, em cujo ápice se concentram as instâncias decisórias, sendo as unidades escolares estruturas subalternas. Dentre as incumbências e poderes do Diretor Geral, estão elencadas, em ambos os Códigos, as seguintes funções: superintender, orientar e fiscalizar os serviços técnicos e administrativos do ensino público e fiscalizar o ensino particular de suas respectivas jurisdições.

Para exercer essas funções, Fernando de Azevedo organizou a Diretoria Geral do Distrito Federal com duas sub-diretorias, uma com função administrativa e outra para tratar dos chamados assuntos técnicos.

A Sub-Diretoria Administrativa foi composta de quatro seções: expediente, contabilidade, arquivo e publicidade e estatística e cadastro escolar, somadas ao protocolo anexo à terceira seção e à portaria responsável pela conservação do prédio em que a Diretoria Geral estava alocada.

A Sub-Diretoria Técnica foi estruturada da seguinte forma: a) inspeção técnica do ensino primário; b) inspeção técnica do ensino profissional; e c) inspeção médica escolar e assistência dentária escolar. Os diretores dessas

repartições seriam escolhidos pelo prefeito, conforme indicações do Diretor Geral da Instrução Pública.

Na perspectiva de Fernando de Azevedo (1957), a especialização das funções e a divisão do trabalho que regulamentou as ações da Diretoria Geral não contrariaram o princípio da unidade do ideário de sua reforma. É justamente a perfeita articulação dos órgãos de execução que, segundo ele, propiciaria esse ajustamento.

Em sua permanência na direção do órgão maior da instrução pública da capital, confirmou ele seu esforço de resguardar para o próprio Departamento de Educação a autonomia administrativa e técnica (AZEVEDO, s. d.a). Talvez por isso tenha formatado uma estrutura rigidamente hierárquica, que centralizava as decisões administrativas e técnicas no ápice da pirâmide, em suas mãos.

Sua atuação não se limitou a planejar as políticas educacionais e sistematizar um instrumento normativo, nem dirigir e coordenar todas as ações de seu pessoal. No Código de 1928 que implantou, previa que a inspeção técnica do ensino profissional seria realizada diretamente por ele e seu sub-diretor técnico, dada a importância que esse ensino assumiu em sua reforma.

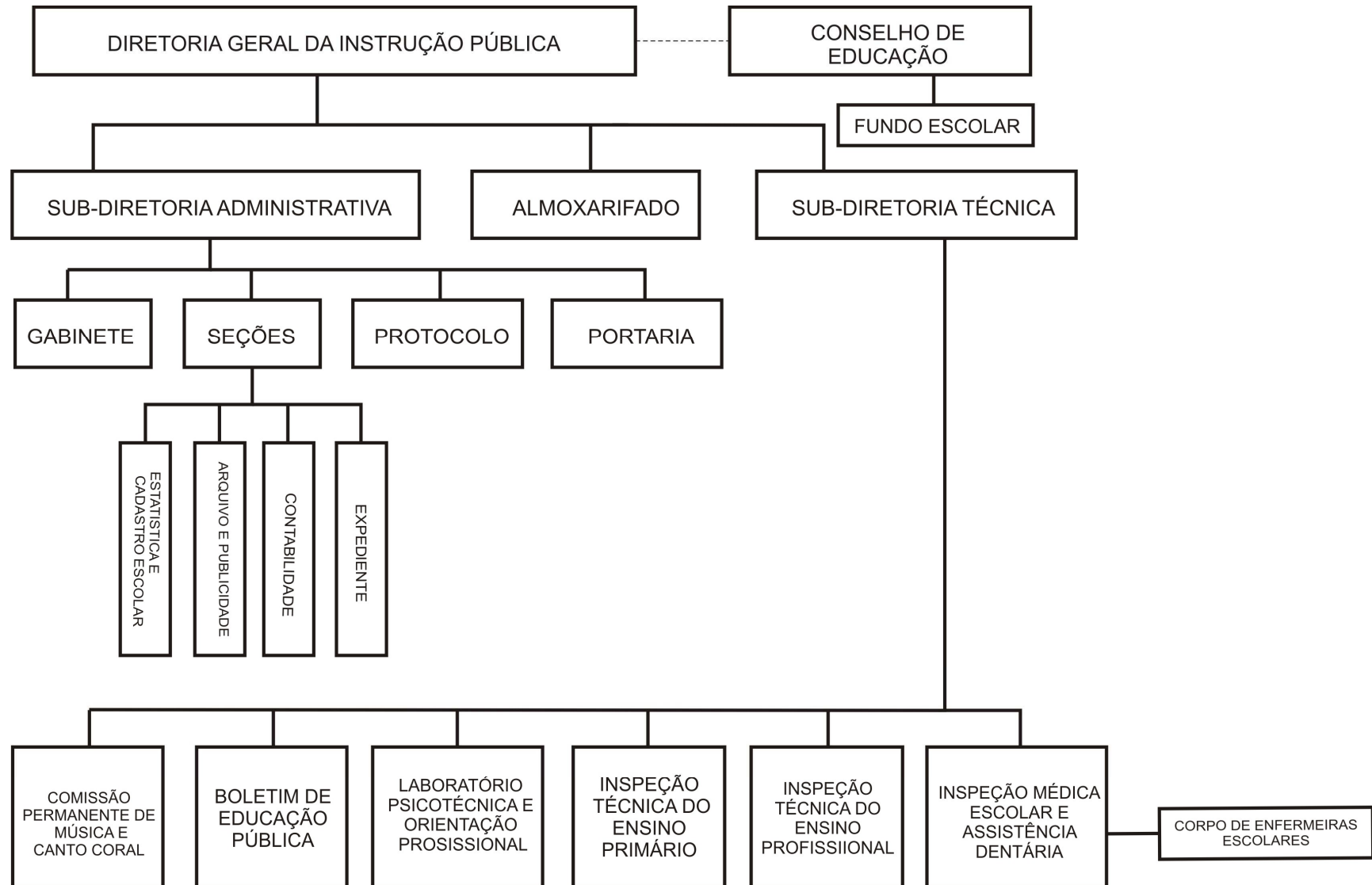
Além dessas duas sub-diretorias, foi criado o Almoxarifado Privativo da Instrução Pública, departamento diretamente subordinado à Diretoria Geral de Instrução Pública e superintendido pelo sub-diretor administrativo. Sua função era adquirir, guardar, conservar, distribuir, reparar e construir todos os materiais necessários aos estabelecimentos de ensino sob jurisdição da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.

Outro órgão criado foi o Conselho de Educação com funções consultiva e deliberativa. Teve função deliberativa na aprovação dos programas de todos os níveis de ensino contemplados no Código de 1928, na aprovação de livros didáticos, no julgamento de processos disciplinares e em todas as questões que o Diretor Geral considerasse necessária a decisão desse órgão (Art. 50). Assumiu função consultiva nos projetos de reforma do ensino e em sua regulamentação, bem como em todos os assuntos que o Diretor Geral julgasse importante conhecer seu parecer (Art. 51). Foi vetada qualquer possibilidade a esse Conselho de exercer função deliberativa em questões administrativas (Art. 52).

Esse Conselho foi composto pelo seguinte corpo de funcionários: dois sub-diretores (administrativo e técnico); dois inspetores escolares; dois inspetores médicos; um diretor de escola normal; uma diretora de escola normal; uma diretora de escola profissional; um diretor de escola profissional; e um representante do magistério primário. A presidência do Conselho ficou a cargo do Diretor Geral, que tinha direito a voto apenas em caso de empate.

O Boletim de Educação Pública, outro órgão criado pela Reforma, era uma revista técnica, conforme define Azevedo, Diretor Geral da Instrução Pública e também diretor da revista. Em suas atividades, conjugava a divulgação das ações da Diretoria Geral, assim como a realização e o fomento dos estudos nas áreas de psicologia experimental, pedagogia, didática, higiene e puericultura. A revista faria publicar, em todos os seus números, uma seção para divulgação de trabalhos de laboratório de psicologia experimental e de pedagogia das escolas normais; uma seção destinada à publicação dos trabalhos realizados nas escolas profissionais; resenha de artigos encontrados em revistas de pedagogia nacionais e internacionais; e uma seção de crítica de literatura pedagógica e de livros técnicos.

Organograma da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal de 1927-1930



A preocupação de Fernando de Azevedo de coordenar e acompanhar de perto todas as atividades vinculadas à diretoria apareceu também no Código de 1933 (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933). Nessa legislação, dentre as atribuições do Diretor Geral do Departamento de Educação, deve “[...] superintender, orientar e fiscalizar, para coordená-los e sistematizá-los, todos os serviços administrativos e técnicos, por meio de instruções particulares a cada um dos chefes de serviço [...]” (Art. 6).

Antes de analisar o Código, é importante assinalar uma medida que antecedeu sua decretação. Essa medida inaugurou as primeiras iniciativas de Fernando de Azevedo junto ao órgão de administração do ensino do Estado de São Paulo e foi indicativa das reformas que viriam, consubstanciadas no Decreto 5.828, de 4 de fevereiro de 1933, que renomeou a referida repartição como Departamento de Educação.

O Decreto 5.828, além da mudança de denominação da antiga Diretoria Geral do Ensino, sancionou sua reorganização. Sob essa nova lei, a Diretoria passou a se chamar Departamento de Educação. O reformador expressou sua concepção de como deveria organizar um sistema de ensino, isto é, para além das funções meramente instrucionais, tal sistema deveria contemplar preocupações amplas que atendessem à formação do caráter do aluno, tendo em conta, todavia, as necessidades sociais. Esse Decreto definiu, com mais precisão, o papel desse aparelho como órgão técnico e executivo com caráter regulamentar e ampliou suas funções ao transferir para esse Departamento os serviços do Departamento de Educação Física, que foi extinto por esse mesmo ato.

O reformador justificou a elaboração do Código de 1933 ressaltando o emaranhado de leis e regulamentos relativos à organização do ensino infantil, primário, profissional, secundário e normal e à necessidade de o Estado dispor de um corpo único de lei. Considerou, ainda, que a representatividade do Estado, na vida econômica, social e cultural do país, refletia a importância da unidade federativa para o processo de modernização e progresso da nação. Tudo isso exigia a construção de um Código de Educação articulado a todos os níveis de ensino, inclusive ao ensino superior.

Na administração de Fernando de Azevedo no órgão de ensino do Estado de São Paulo, houve uma organização e sistematização mais definidas para os serviços que, em sua acepção, o Departamento de Educação deveria executar e promover. Para cada serviço, foi criado um órgão e foram definidos objetivos, funções e estratégias de atuação.

Foi criado o Serviço de Extensão Cultural e Escolas de Continuação para Adultos, com o objetivo de estimular e desenvolver todas as iniciativas e instituições destinadas a facilitar a continuação de estudos e o aperfeiçoamento cultural dos adultos, especialmente dos meios operários. As iniciativas desse órgão, conforme arrolado no Código, deveriam estar voltadas para a consecução das seguintes metas: desviar os operários em folga dos centros de recreação improdutivo ou prejudicial; estabelecer parcerias com as Prefeituras Municipais do Estado para promover a disseminação e ampliação do ensino para todas as camadas da população; desenvolver estudos e sugerir a criação de escolas de oportunidade com o fim de propiciar aos desempregados meios de encontrar ocupação por meio de preparação adequada.

Além dessas atividades, o Serviço deveria realizar inquéritos no meio social para o levantamento das atividades ocupacionais predominantes no Estado de São Paulo: número de desempregados e de suas aptidões, bem como as causas da desocupação, visando à definição de estratégias e meios de promover o aperfeiçoamento das qualidades que lhes assegurassem uma recolocação no mercado de trabalho. Esse setor também deveria atuar de maneira preventiva, promovendo cursos e capacitação para os trabalhadores empregados, com vistas a diminuir os riscos de serem dispensados. E deveriam ainda realizar todas as iniciativas destinadas a prover readaptação social dos trabalhadores empregados.

As atividades desse Serviço, diretamente voltado ao trabalhador, coadunavam-se com a orientação geral do Ministério da Educação e Saúde Pública do governo federal. O Governo Provisório já acenava na direção de uma maior aproximação com as classes trabalhadoras, inclusive atendendo a algumas reivindicações, como a redução da jornada de trabalho para oito horas. Embora a função da escola popular como preparadora para o trabalho produtivo já estivesse presente no ideário de Fernando de Azevedo, nesse momento específico,

encontrou respaldo no direcionamento da política social tanto do Estado como da União.

Outro órgão criado foi o Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, com competência de exercer, entre outras, as seguintes funções: promover e orientar a educação sanitária dos alunos das escolas públicas do Estado; inspecionar as instalações escolares no que diz respeito aos seus hábitos sanitários; afastar da escola os doentes; solicitar da família o tratamento do aluno doente; encaminhar os alunos pobres às clínicas do Serviço Sanitário. O Código previa que o quadro de médicos e educadores se elevaria progressivamente até alcançar a proporção de um médico para cada cinco mil escolares e uma educadora sanitária para cada mil alunos. A esse órgão também competia realizar e publicar estudos de higiene e medicina escolar.

A educação física sempre figurou entre as atividades que o reformador entendia como fundamentais para a formação do indivíduo. Ela prepararia não apenas o corpo, mas desenvolveria bons hábitos de higiene e disciplina. Na reforma do ensino do Estado de São Paulo, uma de suas primeiras ações foi transferir, para a competência do Departamento de Educação, o Departamento de Educação Física, até então órgão ligado diretamente à Secretaria de Educação e não ao Departamento de Educação. No Código de 1933, foram, criteriosamente, definidas as funções e os objetivos do Serviço de Educação Física. Dentre os fins atribuídos a esse serviço, é possível mencionar a difusão, direção, orientação e fiscalização da prática e do ensino da educação física em todas as modalidades, em todos os estabelecimentos públicos de ensino e em todos os níveis de ensino sob jurisdição do Estado de São Paulo. Sob a administração desse órgão, havia a Escola de Educação Física, criada para a formação de professorado para essa disciplina.

As instituições criadas por Fernando de Azevedo no Departamento de Educação do Estado de São Paulo contemplam, ainda, os ideais de instrumentalizar a escola para atuar como integradora da nação, ideais estes amplamente disseminados no período e defendidos no Inquérito de 1926. Uma das medidas encaminhadas nessa direção foi a instituição do Serviço de Música e Canto Coral. Como previsto na lei, esse serviço teria por finalidade não somente a

educação estética, pelo desenvolvimento do sentido da ordem e da harmonia, como o aproveitamento da influência educativa e social da música, em todas as suas manifestações, no desenvolvimento da sensibilidade, na formação da alma nacional e na expansão da simpatia e da solidariedade humanas (Art. 86).

Outra ação que se enquadrou nesse paradigma foi o Serviço de Intercâmbio Interestadual e Internacional – leia-se inter-nacional. Por meio de tal ação, o estreitamento das relações entre professores e alunos de outros estados da federação, bem como de outros países contribuiria para, conforme descrito no corpo da lei, desenvolver a consciência da unidade nacional e da solidariedade humana na obra educativa.

O reformador atuou em outras frentes, na luta pela profissionalização do professor e na padronização do ensino. Foi com essas duas diretivas em mente que criou o Serviço de Classificação e Promoção de Alunos, com as funções de formação técnica do professor para o processo de classificação e promoção do aluno e a introdução desses processos nos estabelecimentos de ensino do Estado. Dentre as estratégias traçadas para esse órgão, estava a divulgação dos processos de medidas objetivas e psicológicas – inclusive para os pais dos alunos e para a comunidade em geral –, a publicação e a popularização de obras de psicologia aplicada à educação, a promoção de cursos de férias sobre o assunto e a aplicação de testes para a organização de classes.

A padronização da atividade do professor, assim como sua profissionalização foram respaldadas pela criação do Serviço de Programas e Livros Escolares, com o fim de deliberar sobre a adoção de livros escolares e material didático, fomentar o debate entre professores, diretores e pais de alunos sobre o valor dos manuais escolares, definir padrões de livros didáticos e de crítica de programas e de sua execução. O Serviço dispunha de uma coleção de programas escolares nacionais e estrangeiros, obras especializadas, manuais escolares, catálogo de obras didáticas e um arquivo com livros aprovados.

Houve, também, a criação do Serviço de Bibliotecas e Museus Escolares, com a finalidade de – conforme apresenta o texto da lei – estimular nos alunos o gosto pela leitura de cunho literário ou científico. O Código estabeleceu que, em cada estabelecimento de ensino desde o pré-primário até o grau superior, haveria

uma biblioteca e um museu escolar. Na mesma direção, qual seja, melhorar a cultura geral do aluno, Fernando de Azevedo criou o Serviço de Rádio e Cinema Educativo no Departamento de Educação do Estado de São de Paulo.

Outro eixo de ações foi empreendido pelo reformador, voltado ao Serviço de Obras Sociais Escolares, Peri-Ecolares e Pós-Ecolares. Embora a denominação do órgão parecia tratar-se de serviço de assistência ao aluno, o que estava em causa era o programa chamado por Fernando de Azevedo de socialização da escola. A finalidade desse órgão seria reorganizar a escola em bases de comunidade social de trabalho em cooperação e articulá-la ao meio social. Isso seria possível, na interpretação do documento, por meio das medidas que tentassem expandir o raio de ação da escola, bem como a colaboração entre família e escola e entre outras instituições sociais e escola.

A essa seção compete as seguintes atribuições: promover reuniões, conferências e festas de cunho popular; propor a aquisição de material de divulgação do Serviço; organizar um fichário em que se registrariam todas as iniciativas dos estabelecimentos educacionais nessa direção; orientar e generalizar a organização de associações de pais e mestres, associações de ex-alunos, amigos da escola, conselhos escolares e caixas e cooperativas escolares de consumo. De modo geral, a esse órgão caberia efetivar uma série de medidas em que se postulava a expansão da influência da escola para além de seus muros. Além disso, tinha a tarefa de arraigar a importância da educação e da escola nas consciências populares.

O reformador criou o Serviço de Orientação e Fiscalização do Ensino Particular, com atribuições de fiscalizar as escolas particulares de todo o território do Estado para que nelas também se cumprissem as disposições da legislação Estadual e Federal.

Fernando de Azevedo, no Código de 1933, a exemplo do que realizou na Reforma do Distrito Federal e consoante seu entendimento sobre o papel fundamental da propaganda para a consolidação da reforma que realizara, criou o Serviço de Publicidade e Informações. A criação desse órgão estava também em conformidade com sua defesa de que seria necessário um debate aberto com os técnicos e com a imprensa no encaminhamento das políticas públicas para a

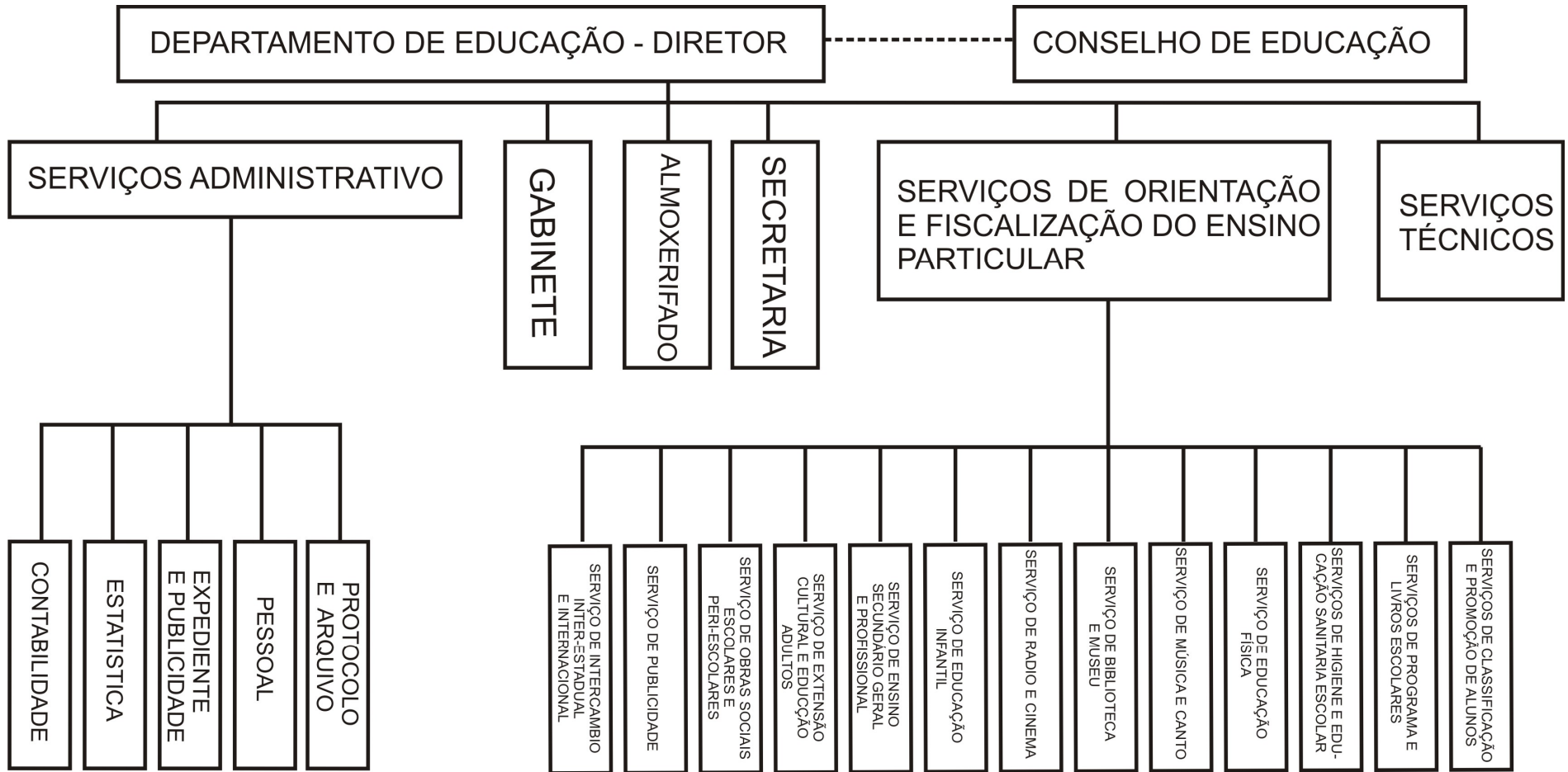
educação. A esse órgão caberia transmitir, semanalmente, comunicados à imprensa; organizar e dirigir uma revista de educação; promover a edição semestral de uma monografia; editar, anualmente, o almanaque do magistério; e organizar e editar, anualmente, uma sinopse dos trabalhos realizados pelo Departamento de Educação.

Fechando a ampla rede de órgãos criados pela administração Fernando de Azevedo para operacionalizar as atividades do Departamento de Educação, resta citarmos o Conselho de Educação. Segundo o documento que oficializou as políticas educacionais dessa administração (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933), o Conselho de Educação era um órgão social consultivo, formado por doze membros e com a finalidade articular as forças sociais e os grupos profissionais especializados de educação, integrando as instituições escolares na sociedade, e proporcionar a esta os meios e as oportunidades de participar diretamente na organização e no desenvolvimento do sistema educacional do Estado. Era de competência do Conselho opinar sobre os planos de reforma submetidos à sua apreciação.

O Código (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933) instituiu a obrigatoriedade de registro, na Diretoria Geral da Instituição Pública, aos estabelecimentos ou quaisquer cursos particulares de ensino primário, complementar, técnico profissional, doméstico, de línguas ou de ciências. Cabia aos mantenedores a responsabilidade de efetuar o registro sob pena de multa e, em caso de reincidência, haveria a interdição temporária do estabelecimento. A fiscalização corria aos cuidados dos Inspetores. A Inspeção técnica teve uma forte atuação na reforma de Fernando de Azevedo, e a fiscalização das escolas, dos professores e dos alunos foi um dos requisitos tidos como fundamentais para uma reforma profunda do aparelho escolar, dos ideais do professorado e dos hábitos do alunado.

A seguir, apresentamos a estrutura organizativa construída por Fernando de Azevedo para o sistema de ensino do Estado de São Paulo (1933). Foi possível identificar a similaridade da estrutura operacional montada pelo reformador para o Distrito Federal (1928) e a aproximação com as principais diretrizes expressas no Inquérito de 1926.

Organograma do Departamento de Educação do Estado de São Paulo em 1933



Essa forma centralizadora de administrar o sistema educacional está em conformidade com a concepção de Fernando de Azevedo, segundo a qual uma reforma na instrução pública, para ter sucesso, deveria ser conduzida por iniciativa particular. Apenas assim, defendeu ele no Inquérito de 1926, seria possível a formulação de um instrumento normativo coeso, lógico e interligado a todas as partes (AZEVEDO, 1957).

Na seqüência, analisamos os principais elementos das reformas implantadas sob a direção de Fernando de Azevedo no período de 1920-1930.

4.2 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO INFANTIL

O ensino infantil, nas políticas de Fernando de Azevedo, foi compreendido como um ensino pré-primário, com duração de três anos, direcionado a crianças de quatro a sete anos de idade e ministrado em instituições denominadas Jardins de Infância.

No Código de 1928, não há um Título específico voltado à educação pré-primária. As medidas para esse nível de ensino foram incorporadas ao Título reservado às Escolas Normais. Dentre os princípios que deveriam nortear a educação infantil, arrolados no documento, destacamos “[...] fazer da escola infantil menos um auditório do que um laboratório de atividades, experiências e exercícios educativos [...]” e “[...] não intervir na atividade infantil senão para discipliná-la e orientá-la para um fim superior, como a formação dos primeiros hábitos mentais, morais, higiênicos e sociais” (DISTRITO FEDERAL, 1928, Art. 261, p. 44).

Nesse código (o de 1928), as classes pré-primárias não foram separadas de acordo com a faixa etária dos alunos. Sendo assim, as turmas eram compostas de alunos de todas as idades, isto é, crianças entre quatro e sete anos. Não houve, como o próprio texto da lei destacou, “[...] preocupação de desenvolvimento mental, dentro do espírito da iniciativa e cooperação resultantes da atividade em comum de crianças de diversos graus de adiantamento” (DISTRITO FEDERAL, 1928, Art. 262, p. 44).

No Código de 1933, foi reservada à educação pré-primária uma parte específica, subdividida em dois títulos: um legislou sobre as escolas maternais e o outro para os Jardins de Infância. As escolas maternais foram instituições criadas junto às fábricas e destinadas aos filhos – menores de quatro anos de idade – dos operários. Conforme sancionado na lei, os prédios destinados a esse fim deveriam possuir a seguinte estrutura: campo de jogos, salas de repouso, salas de trabalhos educativos, refeitórios, salas de médicos, esterilizadoras, cozinha especial, banheiros, salas para helioterapia e anexos (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933). As professoras seriam remanejadas do quadro do ensino primário e selecionadas segundo seus conhecimentos sobre a educação infantil, bem como sua aptidão para lidar com crianças.

Anexos a essas escolas, deveriam funcionar cursos de puericultura, dietética infantil, higiene pré-concepcional e pré-natal, direcionados às mães das crianças matriculadas e estendidos à comunidade em geral, observado o limite de vagas.

No Código de 1933, as escolas maternais, juntamente com os Jardins de Infância eram considerados um laboratório, para pesquisa e experimentação, do Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Educação e do Serviço de Higiene Sanitária Escolar, que empreenderiam estudos sobre as necessidades das crianças, seu meio social e as medidas de proteção e assistência social (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933).

No Título em que se regulamentou o funcionamento dos Jardins de Infância, diferentemente do Código de 1928, esse grau de ensino foi organizado conforme a faixa etária da criança e seu grau de conhecimento. Assim, nos três anos em que se daria o ensino nessas instituições, um grau equivalia ao primeiro ano (primeiro grau) e a criança passaria pelos outros anos (graus) conforme seu desenvolvimento. No Código de 1933, da mesma forma que no Código de 1928, o programa para o ensino infantil estipulava estudos e atividades para a educação sanitária e para os hábitos cívicos e morais.

Os Jardins de Infância, tanto na Reforma do Distrito Federal quanto na do Estado de São Paulo, foram instituições anexas às escolas normais, e sua administração esteve a cargo do diretor da escola normal em que se encontravam

anexos. Esse diretor indicaria o diretor do estabelecimento pré-primário e também seu corpo docente.

Em ambos os Códigos, não era entendida, como função da escola pré-primária, a alfabetização do aluno. A iniciação na leitura, na escrita e no cálculo tinha caráter eminentemente sensorial. Aos Jardins de Infância, foi facultado, dentre outros, o papel de iniciar as crianças nos novos hábitos de higiene, necessários numa sociedade urbana em que tais crianças, por viverem em aglomerados bairros populares com precária infra-estrutura sanitária, estavam expostas às mais variadas epidemias.

4.3 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO PRIMÁRIO

O caráter e a finalidade do ensino primário, arrolados no Código de 1928 e no Código de 1933, diferem na forma em que são expostos, mas se identificam no sentido geral. No primeiro, consta: “a escola primária será de tipo uniforme nas suas bases humanas e nacionais e adaptada a rigor à realidade social” (Art. 80) e, no segundo,

A escola primária, de espírito acentuadamente brasileiro baseada em regime de vida social e de trabalho em cooperação será organizada de maneira que possa: a) servir às necessidades peculiares do meio imediato e do grupo social a que pertence, e em que se deve integrar (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933, Art. 225).

A ideia de que o ensino primário deveria promover a adaptação do aluno ao meio social imediato perpassa os dois Códigos. Houve, ainda, outras diretrizes similares: a perspectiva de que o trabalho escolar deveria ser desenvolvido de maneira a possibilitar a solidariedade e a cooperação entre os alunos, o entendimento de que a essa escola caberia ministrar uma educação integral e não apenas instrutiva. Essa educação integral seria favorecida, conforme os códigos em análise, pela educação higiênica, educação física, intelectual, moral e educação cívica.

Conforme explicitado nas legislações educacionais elaboradas por Fernando de Azevedo, as características assumidas pelos cinco tipos de educação possibilitariam o desenvolvimento do raciocínio e da observação e a consciência da necessidade do trabalho e do esforço; gerariam e despertariam a consciência do dever e da responsabilidade; criariam e desenvolveriam hábitos higiênicos em toda população escolar; e desenvolveriam e estimulariam o sentimento de civismo de caráter marcadamente brasileiro.

A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário foram as principais frentes empreendidas nos debates educacionais do período. No Inquérito da Instrução Pública para o jornal O Estado de São Paulo em 1926, Fernando de Azevedo apresentou a questão com uma indagação aos depoentes: em que termos se deveria solucionar o problema do ensino primário incompleto para todos ou do primário integral para alguns. Nessa ocasião, os investigados foram unâimes e, assim como Fernando de Azevedo, endossaram a primeira opção.

No Código de 1928, o reformador, na tentativa de solucionar a problemática, estabeleceu o ensino primário de cinco anos gratuito e obrigatório para crianças de sete a doze anos. A redução da duração desse ensino teve como justificativa estender a educação primária a um maior número de crianças. Por outro lado, consoante seu intento de construir um ensino primário que fosse o mais completo possível e que concorresse para maior adaptação ao meio social e econômico, instituiu o ensino complementar com duração de dois anos, voltado para a educação vocacional.

No Código de 1933, essa questão foi resolvida de outra forma, embora as diretrizes gerais permanecessem as mesmas. Foi estabelecido o ensino primário de cinco anos gratuito, mas eram obrigatórios apenas os quatro primeiros anos, o quinto ano era optativo e se constitui a como um ensino pré-vocacional.

Em ambos os Códigos, a obrigatoriedade esteve limitada a crianças que residiam num raio de dois quilômetros de uma escola pública. Não houve referência à obrigatoriedade da municipalidade e/ou do Estado na construção de escolas que pudessem atender a todas as crianças. Estabeleceu-se apenas a obrigatoriedade de pais e responsáveis em efetuar a matrícula e garantir a frequência de seus filhos ou das crianças sob sua tutela na escola pública, desde

que morassem próximos. As legislações estipularam penas (multas) e métodos de controle para a efetivação dessa lei.

Uma dessas medidas de controle foi a instituição do censo escolar em ambos os Códigos, previsto para ser realizado de cinco em cinco anos, com o fim de criar e atualizar um cadastro escolar. Esse censo e as visitas sanitárias e de inspetores foram algumas ações administrativas para tentar fazer valer a lei da obrigatoriedade da matrícula e a frequência ao ensino primário público para crianças de 7 a 12 anos – Código de 1928 – e, no Código de 1933, para crianças de 8 a 14 anos. Ademais, conforme apresentado nas legislações, o censo escolar favoreceria uma melhor acomodação das escolas públicas, sendo privilegiada a construção de prédios escolares em localidades em que houvesse muitas crianças sem escolarização. O censo escolar expressa também a preocupação do reformador com a questão do planejamento.

Outra frente de atuação de Fernando de Azevedo, na implantação da política educacional para o ensino primário na cidade do Rio de Janeiro, Capital Federal e no Estado de São Paulo, foi a criação de uma série de órgãos e funções para a materialização do que chamou socialização da escola. As inspetorias médicas, dentárias e técnicas, juntamente com as visitadoras sanitárias, funcionaram em suas administrações como um corpo especializado que buscou varrer do cotidiano escolar as moléstias físicas, mais as morais, estendendo essa ação às famílias dos alunos.

Pode-se questionar, é claro, a eficiência desses meios para o intuito do mestre, todavia esta não é nossa intenção neste trabalho. É certo, no entanto, que as reformas sob essa alegação objetivaram estender seu raio de influência para além das unidades escolares, atingindo as famílias dos alunos. Seu objetivo não era apenas padronizar o currículo, o ensino e a administração escolar, mas padronizar e disseminar determinados hábitos na população.

A finalidade social da escola primária deveria nortear a organização tanto da escola, local oficial para a realização do ensino, quanto das políticas educacionais, instâncias reguladoras do fazer e do ser escolar. Foi este o discurso para o qual confluíram as disposições legais e a justificativa para a formulação dos princípios das reformas. A escola primária teria ainda outras

finalidades, inclusive atenuar o sentimento isolador de diferenças sociais, criadas pelas diferenças de situação econômica (DISTRITO FEDERAL, 1928).

O ensino vocacional (Código 1928) e pré-vocacional (Código de 1933) foi uma saída encontrada pelo administrador da instrução pública do Rio de Janeiro e do Departamento de Educação do Estado de São Paulo para, pelo menos, quatro questões: duração do ensino primário como obrigatório e gratuito; debate quanto à necessidade de tornar esse nível de ensino o mais adaptado possível à estrutura da sociedade; perspectiva da escola primária como a do trabalho educativo em detrimento da escola do trabalho profissional; e articulação do ensino primário ao ensino técnico profissional.

De acordo com Azevedo (s. d.a, p. 47), a finalidade do ensino primário estava articulada a sua eficiência em fomentar a “[...] aquisição de hábitos de trabalho produtivo e solidário [...]”. A escola primária deveria ministrar um ensino mais útil ao aluno e à sociedade de modo geral, e contribuir para o desenvolvimento de qualidades individuais e sociais mais adequadas às novas exigências sócio-histórico-econômicas.

4.4 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

Eram seis as finalidades para o ensino técnico profissional apresentadas no Código de 1928 (DISTRITO FEDERAL, 1928): 1 – ministrar o conhecimento e a prática de um ofício; 2 – elevar o nível moral e intelectual do operário; 3 – despertar e desenvolver a consciência de suas responsabilidades sociais e do significado social de seu ofício; 4 – ampliar a visão técnica e artística; 5 – aumentar a produtividade do operário; 6 – transformar este em elemento de progresso técnico. Para ingressar na escola profissional, seria preciso ter concluído o curso primário de cinco anos e o curso complementar vocacional de dois anos anexo à escola profissional pretendida, e ainda ter idade mínima de treze anos.

No Código de 1933 (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933), os fins apresentados eram: 1 – adestramento no grupo de especializações profissionais;

2 – especialização profissional; 3 – aperfeiçoamento profissional; 4 – prática profissional em situação real; 5 – preparação de mestres. Em parágrafos separados, encontram-se a finalidade de desenvolver a cultura geral e, nas escolas profissionais femininas, além dessas finalidades, deveria haver ainda a preparação das atividades femininas no lar. Essa legislação dividiu o ensino profissional em Curso Profissional Primário e Curso Profissional Secundário. Para realizar a matrícula no primeiro, seria necessário ser diplomado pelos grupos escolares do Estado ou em estabelecimentos particulares e, no segundo, ter completado os estudos no curso profissional primário.

O Curso Profissional Primário, também denominado Vocacional, estipulado pela legislação de 1933, equiparava-se ao chamado curso complementar instituído pelo Código de 1928. Em ambos os Códigos, o ensino vocacional foi requisito para o candidato ingressar no Curso Profissional. A estruturação do ensino técnico profissional, nas reformas de Azevedo nos anos 1920-1930, seguia o mesmo padrão, visava a articular o ensino primário ao ensino profissional, tendo por via o ensino vocacional.

Observamos outros pontos de congruência entre as referidas reformas. Em ambas, o ensino da educação profissional foi dividido em dois ciclos: no primeiro, privilegiar-se-ia a denominada formação geral; no segundo, passar-se-ia para as especificidades profissionais. Podemos citar também a questão da produção nas escolas profissionais, que foram instituídas tanto na lei de 1928 quanto na de 1933. Foi estabelecido que as escolas profissionais deveriam ter uma seção de produção industrial, nas quais os alunos trabalhariam na fabricação de produtos específicos do ramo de atuação profissional no qual se especializavam. A comercialização desses produtos auxiliaria na manutenção das escolas e no pagamento de salários para os alunos-trabalhadores.

Na interpretação do reformador, esse nível de ensino transformou-se radicalmente com o desenvolvimento da indústria. As máquinas, a divisão do trabalho, a produção em larga escala e as especializações que determinadas atividades exigiam influíram no processo de aprendizagem do trabalhador. Esses fatores teriam levado à derrocada o sistema de ensino técnico profissional baseado nas antigas formas de produção. E foi justamente por esse motivo que

tal nível de ensino necessitava de uma reestruturação total, que desmontasse as “[...] formulas rígidas do ensino técnico” e implantasse um “[...] sistema flexível e vivo [...]” (AZEVEDO, s. d.a, p. 155).

Nessa perspectiva, a articulação do ensino profissional ao ensino primário e sua valorização social garantiriam o sucesso da reforma. Isto porque, reconheceu o reformador, as escolas técnicas e profissionais na época não gozavam de grande prestígio entre os políticos e, mesmo entre os trabalhadores, eram pouco frequentadas.

Fernando de Azevedo (s. d.a), em sua apreciação das políticas educacionais para o ensino técnico profissional, levadas a cabo pela Reforma da Instrução Pública que empreendeu no Distrito Federal, postulou que, diante do processo de desenvolvimento da indústria no país, reorganizar o ensino que iria preparar a classe popular para assumir seus novos postos de trabalhos seria a grande obra da educação popular.

Na escola técnica profissional, preparar-se-ia o trabalhador para lidar com os novos instrumentos e métodos de trabalho, seja nas fábricas seja no campo. Mas não somente isso, seria resolvido, ainda, um outro problema: a dificuldade de se arregimentar mão-de-obra para as indústrias. O educador entendeu a resistência do trabalhador às novas formas de organização do trabalho – taylorista e fordista – e a função da escola primária, vocacional e profissional nesse processo. A articulação desses níveis de ensino, afirmou ele, foi a raiz da questão da educação popular, daí que “[...] a reorganização do ensino técnico tinha de começar, em uma palavra, pela reforma da escola primária” (AZEVEDO, s. d.a, p. 157).

Em sua concepção, essa estruturação do sistema de ensino envolveria “[...] todos os graus de hierarquia industrial, operários, empregados e mestres habilitados” (s. d.a, p. 159). A educação popular formaria o aluno para todos os níveis da hierarquia fabril: desenvolveria no estudante o gosto pelo trabalho manual e o senso de responsabilidade para com seus deveres sociais, qualidades estas assumidas como necessárias para o trabalhador da base da fábrica; o ensino vocacional descobriria e acentuaria as aptidões dos alunos, favorecendo seu emprego em postos de trabalho em que se exigissem determinadas

habilidades; os cursos profissionais formariam os mestres, habilitados pela escola técnica profissional, para conduzir níveis mais elevados e especializados do sistema de produção baseado no esquema organizacional taylorista-fordista.

Na escola profissional, a diretriz de adequação ao meio também foi aplicada, com uma especificidade ressaltada pelo próprio reformador. Além de se aproximar do meio social – a família e a comunidade – a escola profissional deveria se aproximar do econômico – centros de produção, como ele denominou. Segundo Fernando de Azevedo (s. d.a), essa aproximação seria possibilitada pela organização interna das instituições. O contato e a colaboração da família – o mesmo estipulado nas políticas para o ensino primário – far-se-iam pelas associações de pais e de professores. O contato com o meio econômico seria possibilitado com a criação de instituições de orientação profissional e por meio da seção de produção industrial das escolas profissionais. Embora se refira, nesse momento, apenas à sua reforma no Distrito Federal, a organização apresentada por ele pode ser observada na reforma do Estado de São Paulo em 1933.

As instituições criadas com esse fim, ou seja, aproximar a escola do meio social e econômico, possuem, nas duas reformas, as mesmas características e, por vezes, idênticas denominações e responsabilidades. Dentre estas, ressaltamos o Laboratório de Psicotécnica e Orientação Profissional, instituído pelo Código de 1928 e seu correspondente no Código de 1933: o Serviço de Psicotécnica, com a responsabilidade de coordenar os estudos práticos do problema de orientação e seleção profissional, da verificação das aptidões necessárias ao exercício das profissões e da seleção dos alunos para essas profissões, além de servir como espécie de departamento pessoal para as indústrias. Foi criada uma seção especial nesses órgãos para a realização de seleção profissional para as indústrias, em que as provas psicotécnicas foram os instrumentos utilizados.

4.5 AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do professor assumiu, no ideário de Fernando de Azevedo, papel fundamental para a transformação do sistema de ensino segundo seus objetivos. Para o educador, o professorado é que, em última análise, determinaria o sucesso ou o fracasso de uma reforma; afinal, “[...] ensinar ou educar é dar-se a si mesmo [...]”. O professor, ao ser preparado fora dos ideais, em suas palavras, fora dos conteúdos ideológicos em que se sustenta determinada reforma, não poderia transmiti-los aos seus alunos. Dessa forma, as escolas normais formaram o “quartel general” em que as bases da reforma foram preparadas (AZEVEDO, 1957, p. 93, grifo nosso).

A tarefa do professor, segue o reformador explicitando sua reforma do Distrito Federal 1927-1930, expandiu-se, não se pautando apenas em instruir o alunado, mas em formar espíritos, caráter e desenvolver a consciência social e civil. Para executar essa nova função, o reformador entendeu que seria preciso que o professor também fosse formado dentro das concepções de trabalho em cooperação e de escola socializada. Azevedo (s. d.a) postulou que a psicologia e a sociologia deveriam formar a base desse nível de ensino. Seriam esses ramos do conhecimento fundamentais para serem desenvolvidos no aspirante ao magistério os requisitos básicos para exercer sua função dentro do conjunto de valores e objetivos da reforma.

A questão da profissionalização do professor esteve presente ainda na Reforma do Departamento de Educação do Estado de São Paulo em 1933. No Código que oficializou essa política, a formação do professor foi definida na sexta parte, sob o título Educação Pedagógica, teve por finalidade orientar a formação de professores primários e secundários, além de diretores e inspetores de escolas. O curso para professores primários tinha duração de dois anos e o curso para professor secundário, diretores e inspetores escolares, três anos. Esses cursos seriam ministrados no Instituto de Educação enquanto a Faculdade de Ciências e Letras não fosse organizada no Estado, conforme previa a legislação.

Seguindo a orientação geral do Código de 1928 e de 1933, qual seja, adequar esse ensino ao meio social, Fernando de Azevedo criou Escolas Normais

Rurais para a preparação de pessoal para atuar em escolas primárias rurais. Além das disciplinas oferecidas pela escola normal urbana, nas escolas rurais foram acrescentadas duas matérias mais específicas: a agricultura e indústrias rurais e contabilidade agrícola.

A condição para o ingresso nas escolas normais, conforme previsto no Código de 1928, era que o candidato tivesse completado o curso vocacional complementar anexo de dois anos. Para ingressar nesse curso complementar, era preciso ter de 12 a 18 anos de idade e passar por um concurso de admissão, e inspeção médica. Teriam preferência, os candidatos que tivessem cursado o ensino primário em escolas públicas, que fossem do sexo feminino e naturais da cidade do Rio de Janeiro. No Código de 1933, o curso complementar tinha duração de um ano. As legislações em pauta estabeleciam o concurso para o provimento de professores.

Para a formação dos professores, os Códigos instituíram o Curso de Férias, preparado pelo próprio Diretor Geral. Este escolheu, entre os nomes destacados no cenário nacional – leia-se os profissionais da educação – para ministrar conferências sobre diferentes especialidades para os professores de suas jurisdição.

4.6 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO FEMININO (ENSINO DOMÉSTICO)

A finalidade principal atribuída à educação doméstica nos Códigos de 1928 e de 1933 era preparar a mulher para educação dos filhos e diminuição da mortalidade infantil. Foi com as vistas voltadas a esse fim que o reformador estruturou o currículo dos cursos domésticos em torno do ensino da puericultura, higiene e alimentação infantil. O artigo 397 do Código de 1928 (DISTRITO FEDERAL, 1928, p. 68) e o artigo 496 do Código de 1933 (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933, p. 360) são idênticos e arrolam os objetivos dessa modalidade de ensino.

A Escola Doméstica, criada em proveito da vida de família, visará atrair, a mulher para os trabalhos manuais e ocupações

domesticas, e contribuir para a luta contra a mortalidade infantil, pela melhor preparação da mulher para a missão que deve desempenhar nos cuidados e na defesa higiênica das crianças. (DISTRITO FEDERAL, 1928, p. 68).

O Código de 1928 fixa em quatro anos a duração do curso doméstico e, no Código de 1933, a duração era de três anos. Em ambos, a idade mínima exigida para matrícula era de 13 anos e o requisito necessário era o certificado de conclusão do ensino primário. Foi facultado às meninas que não cursaram o ensino primário ingressar na escola doméstica mediante concurso, desde que houvesse vagas não preenchidas pelas alunas egressas do curso primário público.

Oportuno salientar que Fernando de Azevedo, nos Códigos que elaborou enquanto Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal e Diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, procurou estabelecer uma articulação entre os níveis de ensino. Para isso, sancionou medidas que forçavam os alunos a cursar, na íntegra, um determinado nível de ensino, para poder pleitear o ingressar no nível seguinte. Todavia, para o ensino doméstico, o reformador compreendeu que seria mais relevante para seus objetivos abrir, nessa modalidade de ensino, a opção de cursar apenas algumas matérias e não somente o curso completo. As alunas que cursassem o curso completo receberiam o diploma da Escola Doméstica e as que optassem por cursar apenas determinadas disciplinas receberiam o certificado de aproveitamento. Além disso, os Códigos de 1928 e de 1933 sancionaram que as unidades escolares, dispondo de vagas ociosas, poderiam aceitar matrículas de meninas e mulheres que não tivessem cursado o ensino primário.

4.7 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO ESPECIAL

Fernando de Azevedo submeteu às diligências do Estado toda atividade educacional a qual teve poder de legislar. O ensino especial não escapou às ações do reformador. No Código de 1928, foram definidos como alunos que necessitavam de ensino especial os ditos “[...] anormais, retardados [...]”, os alunos “[...] instáveis e delinquentes [...]” e de toda criança com “[...]”

desenvolvimento intelectual e moral abaixo do nível das de sua idade [...]” (DISTRITO FEDERAL, 1928, p. 98). Nessa legislação, o reformador previu a instalação de uma escola especial, entretanto, enquanto a mesma não havia sido construída, Azevedo organizou classes para ministrar essa modalidade de ensino.

No Código de 1933, houve uma sistematização maior do ensino tido como especial. As escolas de educação especializada, como denominou a lei, foram divididas em nove tipos: 1 – escolas para débeis físicos; 2 – escolas para débeis mentais; 3 – escolas de segregação para doentes contagiosos; 4 – escolas anexas aos hospitais; 5 – colônias escolares; 6 – escolas para cegos; 7 – escolas para surdos-mudos; 8 – escolas ortofônicas (direcionadas a alunos com problemas na fala, como, por exemplo, a gagueira); e 9 – escolas de educação emendativa dos delinquentes (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933, p. 415).

Destacamos, em particular, as medidas sancionadas por esse Código (o de 1933) para as escolas de educação para delinquentes. Essas instituições foram destinadas para adolescentes entre 11 e 18 anos de idade, considerados “[...] vagabundos, delinqüentes, perversos sexuais [...]”. Nessas escolas, deveria estar ausente qualquer “espírito de repressão” (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933, p. 416).

A seleção dos alunos para as escolas especiais, tanto no Código de 1928 como no Código de 1933, proceder-se-ia por meio dos testes psicológicos.

4.8 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino de nível secundário não foi contemplado no Código de 1928, isto porque ao Diretor Geral do Distrito Federal não era facultado o poder de interferir nesse grau de ensino, assim como no ensino superior. Foi somente em sua reforma do ensino do Estado de São Paulo que Fernando de Azevedo concretizou suas medidas para a educação secundária e superior. Todavia, as disposições do reformador sobre esses níveis obedeceu às sanções federais pertinentes. Historicamente, o governo federal manteve esses graus de ensino sob sua tutela.

Entretanto as disposições da União necessitavam de regulamentações mais específicas e cabia aos Estados regulamentar sua rede de ensino secundário.

No Código de 1933, no Art. 567, a finalidade da educação secundária era desenvolver no aluno “[...] em extensão e profundidade [...]” uma cultura geral que lhe possibilitasse a especializar-se futuramente em qualquer ramo do conhecimento científico (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933, p. 372).

A lei instituiu que, em cada ginásio do Estado, o curso secundário, anexo às escolas normais ou secundárias, criaria um centro de orientação profissional com o fim de “[...] pesquisar, despertar e desenvolver as aptidões naturais dos alunos [...]” e “[...] orientá-los para as escolas superiores de formação profissional [...]” – leia-se as escolas de Medicina, Direito e Engenharia – ou para os “[...] institutos superiores de cultura que melhor atendam às aptidões reveladas [...]” (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933, p. 372).

O curso secundário foi dividido em fundamental e complementar: o primeiro, com duração de cinco anos, seria ministrado nos ginásios do Estado ou nas escolas secundárias anexas às escolas normais; o segundo, inicialmente com duração de um ano, seria ministrado na escola secundária do Instituto de Educação da capital. Esse curso complementar foi previsto para estender sua duração para dois anos.

O Código regulamentou os ginásios municipais, e dispôs que o Estado poderia subvencionar as municipalidades que mantivessem por conta própria estabelecimentos de ensino secundário, desde que atendessem às seguintes exigências: funcionar em edifício próprio municipal; ter mobiliário e material didático adequado e suficiente para todos os alunos; seguir a legislação estadual sobre os ginásios oficiais. Essa medida expressou a intenção do reformador em descentralizar o provimento do ensino de nível secundário.

Outro ponto que merece ser destacado foi o contemplado no Art. 575, pelo qual a filosofia passou a ser disciplina obrigatória em todas as séries do ensino secundário fundamental, bem como a frequência dos alunos nessa disciplina (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933, p. 374).

4.9 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

O Decreto 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, transformou o Instituto Caetano de Campos em Instituto de Educação, de nível universitário. Embora tenha antecedido a decretação do Código da Educação do Estado de São Paulo de 1933, inclui-se entre as medidas tomadas por Fernando de Azevedo. A transformação do Instituto Caetano de Campos em Instituto de Educação de nível superior materializou dois dos principais objetivos do reformador: o primeiro foi a profissionalização do professor, empreendimento, na visão de Azevedo, que se processaria com a formação deste em grau superior; o segundo foi dar maior autonomia para o Estado nesse nível de ensino. Na esfera política geral, estava em marcha o movimento de aceleração do processo de centralização do poder na instância federal; e foi nesse cenário que as ações de Fernando de Azevedo no ensino superior se efetivaram, entretanto o Instituto de Educação, pelo “[...] peso que essa formação vinha tendo como modelo para outras experiências [...]”, foi encerrado violentamente em 1938 (EVANGELISTA, 2001, p. 249).

O Instituto de Educação foi constituído de seis seções: a Escola de Professores, a Escola Secundária, a Escola Primária, o Jardim de Infância e a Biblioteca. A prerrogativa de escola de nível superior foi atribuída à Escola de Professores, que, até a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Estado de São Paulo, continuaria formando em grau superior os quadros para o magistério secundário e primário, além de inspetores e diretores escolares.

A Escola de Professores disponibilizaria os cursos de Educação, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e Prática de Ensino. O curso de Prática de ensino foi estabelecido pelo reformador como o “[...] centro à volta do qual gravitarão todos os outros cursos de formação profissional de alunos-mestres [...]” (ESTADO DE SÃO PAULO, 1933, p. 381).

Para ingressar nos cursos disponibilizados pela Escola de Professores, os candidatos deveriam apresentar o certificado de conclusão de curso da Escola Secundária. Foram reservados dois terços das vagas, sendo que o restante seria provido por concurso aberto a candidatos que tivessem, ao menos, o curso

ginasial ou o normal completo e que não contassem com mais de trinta anos de idade.

Os alunos da Escola de Professores que fossem professores primários contariam, na Capital do Estado, com uma comissão até concluírem o curso, sem prejuízo dos seus vencimentos. Certamente, essa medida se configurou como um incentivo aos professores da rede pública estadual a se profissionalizarem. Por outro lado, estava em consonância, também, com a preocupação não apenas de Azevedo, mas de todo o grupo de educadores que participou do Inquérito de 1926 sobre a questão da profissionalização e formação do professor. Os depoentes tinham interesse no problema pelo fato de serem professores e também pelo fato de eles próprios serem os professores das novas gerações de professores primários e secundaristas (EVANGELISTA, 2001).

A Escola de Professores contava, ainda, com o Serviço de Psicologia Aplicada, o qual foi reorganizado sob a denominação centro de Psicologia Experimental Aplicada à Educação. Essa seção era encarregada de determinar a capacidade mental da criança; medir o aprendizado e o ensino; pesquisar e divulgar os princípios psicológicos do aprendizado.

4.10 AS POSSÍVEIS LIGAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PAUTA E O CONTEXTO POLÍTICO GERAL

Nas reformas que implantou, Azevedo retomou proposições defendidas no Inquérito da Instrução Pública, para o jornal O Estado de São Paulo, de 1926. Nas palavras do reformador, “nenhuma dessas obras” – referindo-se às Reformas que realizou no sistema de ensino no Rio de Janeiro (DF) e no Estado de São Paulo – “[...] rompeu como cogumelo, sem raízes, aberto no monturo de decadências”, pelo contrário, elas se formaram a partir “[...] de um sistema de ideias que constituíram uma política de educação, coerente e orgânica [...]” e que tiraram suas raízes dos debates e das ideias daquele inquérito (AZEVEDO, 1957, p. 27).

Em parte, concordamos com Azevedo, ao assumirmos o Inquérito de 1926 como ponto de partida para a análise das referidas reformas. Por outro lado,

procuramos outro viés que busque fugir das interpretações do autor, e que vincule a importância do documento à luta dos renovadores educacionais contra os conservadores. Nesse momento da história política brasileira, nos anos 1920, a crise intraoligárquica articulou uma política intrincada, sendo que os dirigentes da política nacional – paulista sobretudo – procuravam se desvencilhar das críticas e cobranças por mais espaço representativo por parte dos outros estados, entre eles Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco. Nesse cenário, as elites condutoras da política nacional viram, como Sergio Miceli (2001) já formulou, a absorção de projetos sociais e políticos amplamente concebidos como modernos, como no caso do projeto político educacional de Fernando de Azevedo. Era uma forma de gerenciar os conflitos. Nesse processo conturbado, dificilmente as questões podem ser analisadas de forma a separar, de um lado, os progressistas e, de outro, os conservadores. O próprio processo histórico brasileiro se encarregou de desconstruir essa perspectiva. A política de alianças das elites, no processo de transição da base econômica, não permitia enquadramentos estanques.

Há que se ressaltar que a incorporação desses projetos não foi tão cara às forças dirigentes. Para Nicolau Sevcenko (1993), o programa de reforma educacional de Fernando de Azevedo para a Instrução Pública do Distrito Federal (RJ) foi considerado por Washington Luís e pelos líderes do Partido Republicano Paulista eficiente ao projeto que tinham em mente, a ponto de ser considerada a possibilidade de implantá-lo em todo o país, desde que, enfatiza o autor, tivesse o controle total do governo federal. A Revolução de 1930 interrompeu os planos da elite paulista em consolidar seus projetos para a sociedade brasileira. A deposição de Washington Luís, assim como de seus colaboradores, como o Prefeito da capital federal Antônio Prado Junior e o Diretor Geral da Instrução Pública dessa cidade, Fernando de Azevedo, frearam o processo de implantação do modelo azevediano de institucionalização da escola pública.

A trama política, particularmente em períodos de transição e de reconstituição das forças políticas dominantes, é demasiado complexa. As elites paulistas não ficaram, como era de se esperar, passivas a esse movimento de diminuição de seu poder político. A Revolução Constitucionalista de 1932

representou o desejo dos paulistas de recuperar sua posição no cenário político nacional. Do ponto de vista dos objetivos específicos do levante, qual seja, a retomada do poder nacional, os paulistas saíram derrotados. Por outro lado, do ponto de vista dos objetivos gerais, houve uma articulação, uma aliança com o Governo Provisório de Getúlio Vargas que garantiu algumas reivindicações das elites desse Estado. A aprovação da Constituição de 1934 foi uma das reivindicações atendidas.

Logo após a derrota dos constitucionalistas paulistas em 1933, Fernando de Azevedo foi convidado a assumir a direção do ensino no Estado de São Paulo. Como na trama política não há espaço para coincidências, o fato de Azevedo assumir a pasta estadual da educação pode ser analisado por dois prismas: como uma das conquistas das elites paulistas, já que esse intelectual foi uma figura de destaque e desfrutou de boa apreciação dessas elites; e como um aceno do governo federal em direção ao projeto político educacional do educador. Na realidade, as duas alternativas estavam presentes.

Getúlio Vargas percebeu que, naquele momento, para sua permanência na direção política brasileira, era necessário compor alianças com as várias forças políticas, inclusive as paulistas. Isso nos ajuda a entender a participação não apenas de Fernando de Azevedo nas esferas governamentais do Estado de São Paulo, mas também a nomeação, em 1934, de Armando de Salles Oliveira, um dos líderes do grupo paulista, para a Interventoria desse Estado. Nessa ocasião, Fernando de Azevedo, a pedido desse dirigente, elaborou o projeto de criação da Universidade de São Paulo, instituída nesse mesmo ano. A criação de uma universidade do Estado de São Paulo figurava no projeto político das elites paulistas como uma das principais lutas empreendidas e que nesse contexto foi consolidada.

O outro prisma, de que o governo de Getúlio Vargas acenou para o programa de reforma de Fernando de Azevedo, considerando-o pertinente a seus objetivos, também pode ser defendido. Embora a atuação do intelectual no governo autoritário de Vargas seja um tema controvertido na literatura educacional, há que se considerar que outros escolanovistas, dentre estes Lourenço Filho e Anísio Teixeira, nesse período do Governo Provisório – 1930-

1934 – como também no início do Governo Constitucionalista – 1934-1937 –, participaram nas esferas públicas: o primeiro no Ministério da Educação e Saúde Pública e o segundo na Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (RJ). Ademais, o prestígio de Fernando de Azevedo junto a Vargas pode ser verificado no convite do presidente para o intelectual coordenar o censo de 1940. Da mesma forma, houve uma reciprocidade, Azevedo, em *Cultura Brasileira*, expressou seu apreço ao regime político de Getúlio ao afirmar que a Constituição de 1937 foi a mais completa carta que o país já tivera.

Seja como for, para analisar o capítulo da história brasileira escrito nos anos 1920-1930 e a atuação de Fernando de Azevedo no processo de efetivação de um projeto político educacional, é preciso considerar a política de alianças. Houve um conjunto de autores e atores que articulou os projetos dos governos ao projeto educacional de Fernando de Azevedo.

A opção, neste estudo, pela análise de material normativo decorreu do fato de que esse tipo de documento constitui uma referência privilegiada para avaliar o que o governo considerou, no período estudado, como prioridade para a educação. Interessava-nos compreender o quanto a política geral condicionou a organização e a administração do ensino. Nesse ponto, foi necessária, uma inserção do referencial legal tratado no sistema socioeconômico brasileiro, pelo fato de que é esse sistema geral que atribui sentido e significado ao subsistema educacional.

No período analisado, entraram simultaneamente em crise o antigo sistema de divisão internacional do trabalho, o modelo primário-exportador e a política oligárquica. O Estado, paulatinamente, foi reforçando seu papel de árbitro e mediador das classes sociais. O processo de fortalecimento do poder central, embora já estivesse em andamento na década de 1920, foi, sobretudo, na década de 1930 que o processo se acelerou e redimensionou a relação entre os Estados e a federação. Um dos pontos mais acentuados, nessa década, foi o aumento das circunstâncias em que a União apregoava o poder de intervir nas esferas federadas nos Estados. Em 1930, instituiu-se o regime de Governo Provisório dos Estados, em que os interventores indicados pelo governo federal exerceram as funções e atribuições tanto do Poder Executivo quanto do Legislativo nos estados.

Houve uma padronização nas administrações estaduais, e a União, com objetivo de exercer maior controle das atividades nos estados, instituiu uma série de instrumentos de avaliação. Os interventores eram obrigados a dar publicidade de seus atos e dos motivos que os determinaram, enviando relatórios para a União. Houve também uma reestruturação das administrações estaduais em consonância com as diretrizes federais, isto é, seguindo padrões de centralização.

Os governos estaduais foram centralizados, dando todo o poder ao governador, no caso, interventor. Essas mudanças na estrutura de poder ocasionaram mudanças na organização administrativa do ensino. O sistema educacional, que não fugiu da ação centralizadora, passou a ser dirigido pelo Governador e assistido pelo Secretário do Ensino. Isso significava que, no Estado de São Paulo, no governo de Waldomiro Lima, quando Fernando de Azevedo elaborou e sancionou o Código de Educação desse estado, houve uma diminuição de autonomia do órgão que Azevedo presidia: o Departamento de Educação. Foi isso que, em parte, explicou seu pedido de exoneração do cargo, que ocupou por menos de seis meses.

Em relação às medidas implantadas por Fernando de Azevedo nas reformas que empreendeu e ao contexto político geral, uma das questões a considerar é a valorização da educação popular. Paulilo (2003) nos parece dimensionar bem a problemática, porque, para ele, essa preocupação com a educação das classes populares estava ligada ao intento de forjar uma unidade nacional para o país. A padronização e o controle rígido efetivado pelas reformas do ensino nesse período explicitariam esse objetivo. Ademais, os discursos reformistas estavam talhados em uma concepção que desvalorizava os saberes da população pobre. Analfabetismo, pobreza e doença foram embrulhadas no mesmo pacote e entendidos como as chagas da nação a ser combatida.

A partir, sobretudo, da década de 1920, à urgência em construir a unidade nacional por meio da educação popular, somou-se outra: a organização do mercado de trabalho. No projeto político-educacional de Fernando de Azevedo, nada é mais explícito que o papel fundamental atribuído ao trabalho. É justamente o modelo alemão de Escola Nova que mais se destaca no pensamento educacional do intelectual, a escola do trabalho, do trabalho em cooperação, e

mesmo sua assimilação do conceito de escola ativa é fundamentada nessa direção (VIDAL, 2000). Nas reformas que empreendeu, o trabalho teve função tanto na forma de ensinar (escola primária) quanto de preparação profissional (escolas vocacionais e técnico-profissionais).

As transformações vivenciadas nas décadas de 1920 e 1930 na sociedade brasileira – agitação social, desintegração das relações fundadas numa sociedade agro-exportadora e oligárquica – exigiram uma nova forma de organizar o social, considerando a estrutura de classe. Fernando de Azevedo captou esses sintomas e viu no reaparelhamento educacional uma maneira de efetivar uma nova formatação social, mais adequada aos interesses de uma sociedade capitalista industrial e urbana. Sua participação nos departamentos públicos de ensino contribuiu para que a escola pública se consolidasse como função de Estado (PAULILO, 2003) e o ensino primário e profissional assumissem a perspectiva de uma educação popular por outra, qual seja, a educação para o trabalho.

Essa perspectiva do reformador de que a educação popular deveria se assimilar ao próprio processo de trabalho é fruto de uma sociedade que vive um processo de aprofundamento da divisão do trabalho. A institucionalização da educação no Brasil teve início, sobretudo, nos anos 1920-1930, concomitantemente ao processo de constituição de um sistema produtivo de base industrial e urbana. A atuação de Azevedo nesse processo esteve articulada ao movimento de organização do mundo do trabalho. O aparato organizado por ele, os órgãos e cargos, bem como a estruturação do ensino em primário, pré-vocacional, vocacional, complementar e técnico-profissional visavam a capacitar o trabalhador a integrar o processo produtivo.

Na análise empreendida, entendemos que a implementação de uma reforma de ensino depende de um conjunto de fatores. Não parece sustentável a defesa de que as mudanças educacionais ocorram por causa de nova legislação de ensino. Estas expressam antes as transformações no sistema social geral e as novas concepções educacionais em detrimento de antigos modelos e soluções que passam a ser julgados inadequados. Entretanto os novos objetivos para o ensino, elaborados nesse processo de mudança no sistema societário geral e nas novas concepções educacionais, para serem atingidos, necessitam de uma

organização racional, sistematizada e operacionalizada, com vistas a concretizar esses novos objetivos.

A política educacional enquanto política pública, isto é, de responsabilidade do Estado, materializou a intervenção do Estado nesse espaço social. A política educacional desencadeada pela administração de Fernando de Azevedo representava o Estado ao implantar um plano de governo que, por meio de programas e ações articuladas e planejadas em conformidade com a política pública geral dos governos, visava a operacionalizar as mudanças no sistema de ensino. Nesta medida, o papel do reformador foi preparar, estimular e organizar o aparelho de ensino para as mudanças e, claro, executar medidas e decisões pertinentes a elas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reflexão que realizamos nesta dissertação, foi analisado o processo de construção e oficialização de políticas educacionais nos anos 1920 e 1930, especificamente nos momentos em que houve a participação de Fernando de Azevedo. A ideia que permeou a análise foi de um Fernando de Azevedo planejador e administrador de políticas para educação pública, que, por meio dos cargos que exerceu, se pôs como um braço em ação dos governos que participou. Em nosso entender, o projeto azevediano foi incorporado pela administração pública devido ao fato de ter sido interpretado como pertinente aos interesses desses governos. Fernando de Azevedo elaborou um conjunto de medidas para a educação que ia ao encontro dos objetivos dos governos em que atuou. O que nos interessou foi indicar os pontos de encontro entre o projeto político e educacional do intelectual desses governos.

Foi fundamental para nosso estudo a utilização de categorias de análise que permitissem ampliar a compreensão de Estado e de governo. Por meio da categoria *bloco no poder*, foi possível dimensionar a luta dentro da classe dominante e entender o cenário em que Fernando de Azevedo atuou. O reformador foi representante de um projeto político, defendido por determinado grupo que compunha o bloco no poder, que contestava a política conservadora das elites oligárquicas e articulava um projeto mais moderno para o país. Não foi por acaso que Azevedo foi convidado para levar a termo duas reformas educacionais. A crise da economia cafeeira e a crise de hegemonia das elites paulistas possibilitaram a entrada de um incontestado arauto dos tempos modernos, no seio de um governo conservador, como o de Washington Luís e Antônio Prado Junior, nos finais dos anos 1920, e de um governo autoritário, como de Getúlio Vargas e Waldomiro de Lima, no início dos anos 1930.

Da mesma forma, ao utilizarmos a categoria *rede de relações*, evidenciamos os ambientes em que as políticas defendidas por Azevedo foram construídas. Esta reflexão foi necessária para desvelar toda a historicidade das políticas para a educação oficializadas nos Códigos de 1928 e de 1933. Estas

foram gestadas no processo de transição de um dado modelo político econômico, todavia esse processo só se efetivou porque contou com autores e atores que lutaram na arena política e social para materializar seus projetos modernizadores. A atuação de Fernando de Azevedo, juntamente com o grupo que se formou em torno do jornal O Estado de São Paulo, foi fundamental.

Com a análise do Inquérito de 1926, identificamos que as políticas para a educação, que posteriormente seriam incorporadas e sancionadas nos Códigos de Educação de 1928 e no de 1933, respectivamente da cidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal) e do Estado de São Paulo, já haviam sido esboçadas nesse documento. Com as reflexões sobre o grupo em torno do jornal O Estado de São Paulo, sem sombra de dúvida, o jornal das elites políticas e culturais do Estado, verificamos que a escalada política de Azevedo se deveu muito à sua aproximação com esse grupo. Isso possibilitou ao reformador organizar o Inquérito de 1926, documento que o lançou no campo político como um importante profissional da educação, apto a desempenhar funções nos altos cargos dirigentes do ensino, o que efetivamente ocorreu no ano seguinte à publicação da investigação.

O intelectual, em 1927, estava realizando uma reforma no ensino do Distrito Federal. Suas ações na Diretoria Geral da Instrução Pública desse município obteve amplo apoio de políticos como Washington Luís e Antônio Prado Junior: o primeiro, um dos homens mais importantes do país, chefe do imponente Partido Republicano Paulista; o segundo, além de importante político (era prefeito da Capital Federal), descendia da estirpe do Conselheiro Antônio Prado, o homem mais rico e poderoso do país. A adesão desses políticos ao projeto de reforma de Azevedo, certamente, foi o que permitiu sua aprovação no Conselho Municipal; no entanto, não anulou as disputas e os protestos de parte dos vereadores do Conselho. O embate se deu, entre outras coisas, devido à proposta de reforma de Fernando de Azevedo em busca de uma maior autonomia para a Diretoria e, de maneira geral, maior autonomia para o campo educacional, retirando das prerrogativas políticas dos vereadores da capital a indicação de nomes para o provimento de cargos para o setor.

Embora a ascensão política de Azevedo estivesse vinculada ao Inquérito de 1926, que o projetou no cenário político paulista, é obvio que tal documento, por si só, não teve tamanha proeza, isto é, não foi apenas pelo fato de o intelectual ter organizado essa investigação que o governo o convidou para assumir posto importante na direção do ensino. A questão é bem mais ampla e está relacionada ao momento político, à conjuntura econômica e aos novos paradigmas sociais e educacionais que as transformações nas relações produtivas despertavam, inserindo-se no processo de mudança do poder, de novas formas de dominação.

O contexto político, *grosso modo*, configurou-se pelo aprofundamento do processo de perda de hegemonia das elites paulistas. O bloco no poder, em meio a uma crise econômica que abalara, significativamente, sua base de sustentação, qual seja, a economia cafeeira, não mais conseguia impor seus interesses como sendo vitais para todo o país e manter o consenso, dentro, é claro, de determinado limite, em torno de seu eixo. As contestações vinham de várias direções, inclusive das próprias frações que o compunham. As manifestações de descontentamento pela direção política do país empurraram o grupo que estava no poder a buscar a incorporação de novos elementos às suas velhas práticas. Assim, o aceno do governo a Fernando de Azevedo, convidando-o para a Direção do aparelho de ensino do Distrito Federal, demonstrava o intuito dessas elites em responder às críticas que postulavam a necessidade de uma modernização da administração pública e o atendimento às demandas por educação surgidas com as mudanças no modo de produção, assim como no mundo do trabalho.

Seu coroamento, como principal representante do grupo denominado reformadores educacionais, ocorreu na década seguinte, precisamente com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Nesse momento, também houve o coroamento dos ideais escolanovistas e, mas, sobretudo, revelou-se a amplitude que a luta pela escola pública alcançava. No pensamento de parte da intelectualidade brasileira do período, a educação era atividade que deveria ser regulamentada exclusivamente pelo Estado e deveria ser laica, gratuita e obrigatória. Em um contexto no qual os trabalhadores surgiam como força política, o pensamento dominante foi que era necessário que o Estado

tomasse a si a prerrogativa de conduzir a educação do povo. Assim, educação pública foi entendida como educação popular.

Para que o país se tornasse moderno, os intelectuais progressistas, dentre eles Fernando de Azevedo, afirmam que era necessário educar o povo para os novos postos de trabalho e preparar as elites em bases mais modernas, isto é, aptas a exercer o domínio político de forma a considerar as novas estruturas sociais que o movimento de implantação de uma sociedade urbana e industrial suscitava.

A implantação e legalização da política educacional defendida por Fernando de Azevedo no período de 1920 a 1930 resultou no Código da Instrução Pública do Rio de Janeiro de 1928 e no Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933.

Entendemos que o intelectual-educador-político articulou suas trajetórias enquanto representante de um grupo social com determinado poder político e enquanto representante de seus pares dentro do campo específico da educação. A aproximação de Fernando de Azevedo do grupo do jornal O Estado de São Paulo marcou, de forma contundente, sua trajetória. A sua escalada política ganhou amplitude, sobretudo depois de 1926. Suas elaborações contidas no Inquérito de 1926 constituíram um dos motores que o impulsionaram. Da mesma forma, sua representatividade dentro do campo educacional foi acentuada, devido à sua atuação política como reformador e também pelo fato de manter boa relação com importantes figuras do meio político.

Em nossa interpretação, não foi um intelectual que, tendo lugar de comando em um aparelho de Estado, pôs-se simplesmente a materializar suas ideias. Ao compor um quadro de governo, exerceu o poder que lhe foi outorgado e agiu intervindo no ensino para talhá-lo aos moldes de um conjunto de ideias, interesses e valores encampados pelas forças constituintes do governo que havia assumido o poder de Estado. A trajetória de Fernando de Azevedo como planejador de políticas para a educação brasileira não esteve fora do movimento da luta de classe em presença.

A luta pela hegemonia, promovida pelas elites culturais e políticas paulistas para a condução da política nacional, foi a premissa da qual se partiu para

entender a incorporação de Azevedo aos aparelhos oficiais de ensino – Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro) e pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

A defesa da necessidade de se aplicar os conhecimentos científicos para a condução da administração pública já estava em movimento desde, pelo menos, a primeira década do século XX. Os argumentos articulados era que a sistematização e a padronização dos processos administrativos públicos garantiriam a moralização da política. As reformas do sistema de ensino do período também incorporaram essas diretrizes. Nesses empreendimentos, o intento de sistematizar a instrução pública, seguindo regras padronizadas, configurou-se com a decretação do ensino primário como obrigatório, gratuito, único e laico (PAULILO, 2003).

Fernando de Azevedo assumiu a tarefa da normatização, codificação, profissionalização e sistematização do processo de escolarização das camadas populares (PAULILO, 2003). Isso em um contexto em que as classes populares eram vistas como atrasadas intelectual, moral e culturalmente. Essa concepção de povo também esteve presente no ideário do reformador e influenciou na composição das políticas educacionais implantadas nas reformas de Fernando de Azevedo. A questão era como sistematizar e padronizar o ensino público, entendido como ensino popular, de maneira a intervir na formação da classe trabalhadora e melhorá-la, no sentido de tornar o povo apto a reproduzir a vida em uma sociedade mais complexa.

Estas duas perspectivas – a da construção de um aparelho de ensino voltado à preparação da classe popular para os novos ramos de trabalho e a de uma organização da aparelhagem de ensino em moldes mais científicos – puderam ser observadas nas políticas para o sistema público de ensino planejadas e implantadas por Fernando de Azevedo.

Buscamos focalizar Azevedo como sujeito histórico, dotado de posicionamento político e ideológico, que estabeleceu uma relação simbiótica e não unilateral com os governos em que atuou. O educador estava ciente da relação estabelecida, das possibilidades e dos limites dessa relação.

A relação entre o governo e o intelectual foi marcada por ambiguidades e contradições. Isso pode ser observado ao se analisar a participação de Fernando de Azevedo no governo de Prado Jr. – prefeito da cidade do Rio de Janeiro – de Washington Luís – presidente da República – no último quadriênio da década de 1920; e nos governos de Waldomiro Lima e de Getúlio Vargas, respectivamente governador do Estado de São Paulo e Presidente da República, no primeiro triênio da República Nova. A despeito de ter atuado nos quadros de um governo tido como conservador, no caso da reforma do Distrito Federal, e apesar de ter realizado uma ampla campanha de quatro anos, não ficou imune a críticas. As forças políticas reacionárias o tinham como progressista demais e não pouparam acusações. Foi dessa época que sua inimizade com os setores da Igreja Católica foi se acirrando. Por outro lado, participou também do governo autoritário de Waldomiro de Lima, no Estado de São Paulo, embora tenha ficado no cargo por poucos meses, sancionando o Código de Educação de 1933. Ora, o educador fora um representante do governo das oligarquias paulistas, estava no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública quando da tomada do poder pelas elites dissidentes, representadas por Getúlio Vargas, nos acontecimentos de 1930. Sua pessoa esteve diretamente ligada a um determinado grupo político, ao qual as atuais forças no poder não queriam estar associadas, todavia elaborou e sancionou um completo Código de Educação para o Estado, demonstrando a força que sua figura ainda desfrutava junto ao ambiente político.

O relacionamento entre Fernando de Azevedo e o Governo gerou benefícios para ambos. Por um lado, como sugere Miceli (2001), a coalizão de forças que constituiu a elite governante nos anos 1920-1940 se aproximou dos escolanovistas, dentre estes, especificamente de Fernando de Azevedo, convidando-o para assumir posto de comando no governo, com o objetivo de dar uma conotação de modernização para esse governo. Por outro lado, houve a projeção de Fernando de Azevedo que aceitou o convite, assumindo como importante para seus objetivos político-educacionais e pessoais sua colaboração com os referidos governos. Além disso, sua atuação, sobretudo na administração da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), lançou-o em âmbito nacional como uma das maiores figuras do campo educacional.

Os Códigos de 1928 e o de 1933, emergidos em contextos próximos, mas distintos, pela atmosfera política nacional, e pelas particularidades e singularidades de cada estado – Rio de Janeiro e São Paulo –, denotam, no entanto, o processo de oficialização de um mesmo modelo de institucionalização da educação pública, que estipulou o ensino primário e o ensino técnico profissional como os pilares da educação popular, e o ensino secundário e superior para a formação das elites políticas e culturais do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Catharina Edna Rodrigues. **Fernando de Azevedo: na batalha do humanismo**. 2004. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

AZEVEDO, Fernando de. **Na batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

AZEVEDO, Fernando de. **Historia de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília, DF: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, s. d.a.

AZEVEDO, Fernando de. A reconstrução educacional no Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos**. Problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, s. d.b. p. 59-81.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: _____. (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / Bragança Paulista, SP: Ed. Universidade de São Francisco, 2001. p. 11-35.

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

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 229-250, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

CERQUEIRA FILHO, Gilásio. **A “questão social” no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: DECCA, Edgar de. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 11-28.

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

CUNHA, Marcus Vinicius da. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.30, p. 77-91, dez. 1999.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey, escola nova e construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização. In: ALMEIDA, Jane Soares de (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 15-44.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. Católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

DECCA, Edgar de. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928. Regulamenta a Lei n.3.281, de 23 de janeiro de 1928, que organizou o ensino no Distrito Federal. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1928.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. **Leis e Decretos do Estado de São Paulo**, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933.

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-259, jul./dez. 2001.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: história e historiografia. São Paulo: Brasiliense, 1978.

GRAMSCI, Antônio. Notas sobre Maquiavel. In: SADER, Emir (Org.) **Gramsci**: poder, política e partido. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 11-105.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel**: a política e o estado moderno. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MEDEIROS, Valeria A. O jornal O Estado de São Paulo como principal divulgador das propostas educacionais da Liga Nacionalista de São Paulo (1916-1924). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. **Anais...** 2006, Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2006. p. 3149-3157.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Prefácio. In: PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 13-19.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a escola nova. São Paulo: Cortez: Campinas-SP: Autores Associados, 1990.

MOURA, Antônio Plínio Pires de. Brasil industrial: do capitalismo retardatário à inserção subordinada no mundo neocolonial. **Bahia Análise e Dados**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 82-89, dez. 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 93-122, dez. 2003.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

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

PERISSINOTO, Renato M. **Classes dominantes e hegemonia na república velha**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994.

PILETTI, Nelson. Verbete Fernando de Azevedo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC/INEP, 2002. p. 182-186.

PINTO, Diana Couto *et al.* **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública**: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes. São Paulo: Loyola, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais do estado capitalista**. Porto: Portucalense, 1971.

POULANTZAS, Nicos. Sobre a Teoria do Estado. In: _____. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 13-55.

QUEIROZ, Maria Isaura P.de. Fernando de Azevedo: o sociólogo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.37, p.53-69, 1994.

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

SAES, Décio. **Classe média e política na primeira república brasileira (1889-1930)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAES, Décio. Coronelismo e Estado burguês: elementos para uma reinterpretação. **Nova Escrita Ensaio**, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 107-127, s. d.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. Transformações da linguagem e advento da cultura modernista no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 78-88, 1993.

SILVA, Sergio. **Expansão cafeeira e origem da indústria no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1995.

SIMONSEN, Roberto C. **Ensaio sociais, políticos e econômicos**. São Paulo: Edição da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, 1943.

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

VIDAL, Diana. **Educadores brasileiros**. São Paulo: Cedic, 2000.

TOTTI, Marcelo. **As raízes do pensamento educacional de Fernando de Azevedo**. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2003.