

HISTORIOGRAFIA E SIGNIFICAÇÃO HISTÓRICA EM FERNANDO DE AZEVEDO

Autor: Marlos Bessa Mendes da Rocha - UFJF

(Comunicação Coordenada: **Intelectuais e Educação: Perspectivas de Pesquisa**)

A historiografia da Educação Brasileira ainda não enfrentou, de forma adequada, a complexidade da política educacional do Estado Novo. Há ali uma síntese de concepções diversas que precisam ser referenciadas em seus enraizamentos na tradição da educação brasileira, tanto em seus aspectos de uma herança mais profunda, advinda mesmo de tempos remotos da colonização brasileira, bem como de tempos mais recentes, do debate que marcou mudanças significativas na educação nos anos de 1920 e primeira metade dos de 1930. Com certeza Marta de Carvalho tem toda razão ao criticar as categorias de tradicional e moderno, com as quais Fernando de Azevedo em *A Cultura Brasileira* pensa a significação dos atores educacionais na primeira metade dos anos de 1930. Trata-se, sem dúvida, de uma simplificação que não dá conta da complexidade de posicionamentos que ali se expressaram. Meu enfoque neste trabalho, no entanto, não é especificamente explorar a historiografia fundada por Fernando de Azevedo, mas inicialmente compreender o seu posicionamento frente às políticas educacionais do Estado Novo, das quais ele se revela um entusiasta em diversas passagens daquela obra. Em seguida, tirar algumas conclusões sobre o uso das duas categorias, tradicional e moderno, na historiografia de Azevedo, fechando o texto com uma rápida reflexão sobre o procedimento historiográfico em geral.

Os dois aspectos, o historiográfico e o posicional, certamente estão interligados e a reflexão sobre um deles lançará luz sobre o outro. O meu esforço, então, neste início do trabalho, será de desenvolver um exercício de hermenêutica sobre a textualidade de Fernando de Azevedo na referida obra, buscando compreender o que o leva a um entusiasmo que, aos olhos de hoje, nos parece despropositado.¹ Diga-se que a explicitação desse olhar, de Fernando de Azevedo, pode ser também fundamentalmente o de tantos outros colaboradores do Estado Novo na matéria educacional, como Lourenço Filho, Teixeira de Freitas, Nóbrega

¹ Trabalhei sobre a obra *A Cultura Brasileira* em 3ª edição (1958), revista e ampliada. O cotejamento com a edição original (IBGE, 1943) revela que a revisão e ampliação deu-se apenas na parte referente ao ensino superior, estendendo-se em considerações que abarcam os primeiros anos da década de 1950.

da Cunha, Celso Kelly, entre outros, ativos líderes que foram das posições *renovadoras* naqueles anos de intenso debate da década de 1930.² Talvez esta reflexão possa colaborar no esforço de entender a transfiguração sofrida por tantos princípios caros aos *renovadores* na fase histórica do regime autoritário de 37.

O que mudou na percepção de Fernando de Azevedo em *A Cultura Brasileira*, a respeito de questões de educação defendidas nos primeiros anos da década de 30 e mantidas mais ou menos incólumes até a Constituição de 1934, pelo menos? Inúmeros aspectos suscitados pelas referências de Azevedo naquela obra podem ser confrontados com as perspectivas então vigentes, quando do *Manifesto dos Pioneiros* e outras intervenções do autor, como as do V Congresso Brasileiros da Educação, promovido pela ABE em Niterói (1932). Não farei o inventário dessas diferenças, porque o que interessa é destacar alguns condicionantes, contextuais e conceituais, da evolução do pensamento do autor. Três aspectos serão trabalhados: 1) a compreensão do papel da União nos sistemas de ensino; 2) a questão da nacionalização da educação; 3) a visão de ensino profissionalizante. Quanto ao primeiro aspecto, sabe-se o quanto foi relevante para os *renovadores* a defesa da participação da União em todas as esferas do ensino, contrariando a tradição advinda do Ato Adicional de 1834, que relegou o ensino elementar e o ensino profissionalizante para o âmbito provincial. A consciência desta questão aguça-se com o sentido histórico assumido pela Revolução de 1930, em sua dinâmica revolucionária, que traz no bojo a exigência de redefinição do papel da União frente aos estados. No campo da educação, os *renovadores* assumem com desenvoltura a questão já a colocando no *Manifesto dos Pioneiros* em termos de formulação de diretrizes gerais de ensino pela União, bem como do exercício de ação supletiva onde se fizesse necessária, além da estimulação do processo educativo por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções. Não foi em outros termos que se deu o posicionamento desse ator educacional na Constituinte de 1933-34. Tal posicionamento, entretanto, não o fazia adepto de um controle da União sobre todos os sistemas de ensino. Na emenda 1.845 ao Substituto da Comissão Constitucional, naquela constituinte, não há concessão ao centralismo da União, relegando organização, administração e custos dos sistemas públicos à competência

² Chamo aqui de *renovadores* ao movimento educacional que agregou um conjunto de educadores na primeira metade da década de 1930, cujo ideário fundamental foi redigido por Fernando de Azevedo no conhecido “Manifesto dos Pioneiros” (1932), assinado por 26 educadores relevantes àquela época, e que mantiveram uma ação coesa na educação pelo menos até o processo constituinte de 1933-34.

dos Estados e Distrito Federal. Quanto à fiscalização das diretrizes nacionais, elas seriam da esfera dos Conselhos de Educação, nacional e estaduais, que contariam com a participação de segmentos da sociedade e de professores.

Ora, já não será nesses termos que Fernando de Azevedo entende a questão do papel da União quando a formula em *A Cultura Brasileira*. Aqui ele destaca a orientação unitária das duas últimas constituições, de 1934 e 1937, no sentido de romper a tradição republicana da União de se abster em matéria de política escolar, agora preservando exclusivamente para si a competência “de fixar as bases, determinar os quadros e traçar as diretrizes da educação nacional”.³ Critica-se o “federalismo excessivo... em que as formações locais, os usos, as resistências e os traços de caráter de cada região se afirmavam ao ponto de fazerem frente ao poder federal, criando um ‘imperialismo de campanário’...” Trata-se agora “... de um regime de unidade e de centralização que trouxe consigo a sanção de um poder forte, a abolição das barreiras interiores, a co-penetração dos costumes, das legislações, dos negócios públicos e, particularmente, dos sistemas de cultura e educação.” Percebe-se que não se trata de uma simples descrição do que se faz naquele tempo, mas de um posicionamento favorável a tal política.

Outro exemplo de mudança significativa de posicionamento dá-se no que se refere à compreensão da nacionalização da educação. Neste aspecto, seguindo coerentemente o entendimento do papel da União, *os renovadores* compreendem, através da escrita de Azevedo no *Manifesto*, que a nacionalização da educação faz-se via diretrizes gerais formuladas pela União, para todas as esferas de ensino. Porém, “... (o) espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais.”(Azevedo et alii, 1932) Pode-se dizer que no debate cultural advindo dos anos de 1920, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, o autor posiciona-se claramente pela valorização do regional, passando a dimensão da brasilidade antes por esta regionalidade, em contraposição a outros pensadores, à esquerda e à direita, que buscavam encontrar uma essência brasileira na cultura nacional. No entanto, já não é assim que Azevedo compreende a questão cultural naqueles anos do Estado Novo. A tônica

³ Todas as citações aqui realizadas encontram-se entre as páginas 188 e 199 da edição assinalada em nota anterior.

passa a ser a “unificação dos sistemas educativos”, a “unidade fundamental de diretrizes”, a exigência do novo regime “para realizar uma obra de assimilação e reconstrução nacionais”(sic).

Finalmente, a dissonância que se pode perceber no trato da questão do ensino profissional. A categoria trabalho no *Manifesto* joga um papel relevante. Ali são duas as dimensões importantes: por um lado, o conceito refere-se à atividade da compreensão humana, como aquisição ativa da cultura; por outro, como ação de formação moral do homem, onde se constituem os laços de cooperação e socialização. Não se trata, portanto, de um trabalho meramente produtivo, pois a tônica recai na dimensão moral que julga a pertinência do processo produtivo. Como nos diz Azevedo no Manifesto: “... é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção”. Pode-se mesmo dizer que Fernando de Azevedo, ao assim focar a questão do trabalho, avança em relação a geração cultural da qual fez parte, que em outro trabalho chamei de “críticos republicanos” (Rocha, 2004). Aqueles dessa geração, que principalizaram a educação em suas ações político-sociais, justificavam-na pela simbiose da dimensão produtiva e da dimensão político-moral: formar o trabalhador nos modernos processos de divisão do trabalho e preparar o indivíduo para o ser um eleitor consciente. Azevedo rompe com a simbiose que vem lá do Império, com Tavares Bastos, e destaca a dimensão moral como avaliadora da dimensão produtiva.

Mas já não é assim que a formulação do autor se faz no novo tempo. Azevedo mostra-se um entusiasta da política de ensino técnico e profissional do Estado Novo. Chega a dizer que a Constituição de 1937, sob aquele aspecto, é “... a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação.” Nenhuma palavra a respeito do caráter dualista explícito desta Constituição ao destinar o ensino profissional “às classes menos favorecidas”. Ora, este fora um dos aspectos mais relevantes do *Manifesto*, que inaugura no pensamento social brasileiro a consciência da injustiça social estruturada nos sistemas de ensino. O que o autor valoriza no novo acento dado ao ensino profissional é a contraposição desta política a uma tradição beletista que marcou, desde épocas remotas, o ensino nacional. O entusiasmo de Azevedo dirige-se à nova estruturação do ensino profissional, trazida “... pela ligação orgânica da teoria e da prática, assegurada pela aplicação imediata das lições do laboratório, pela organização do trabalho, nos campos e nas oficinas, e pela colaboração obrigatória das indústrias e do Estado na preparação de operários

qualificados.” Pelo visto, nenhum problema mais o aflige no que diz respeito à pura adequação da formação às exigências produtivas. A prevalência da dimensão moral na formação integral do educando, que foi um relevante atributo daquele manifesto de sua lavra, ficou esquecida.

Mas o que pode ter provocado essas mudanças de perspectiva de Fernando de Azevedo, num espaço de menos de 10 anos? Acho que a resposta a tal questão desdobra-se em duas dimensões. Uma primeira, de caráter político contextual, e uma outra que remete mais profundamente às suas concepções teóricas e ideológicas. Com certeza, acontecimentos políticos ocorridos entre nós nos anos de 1935 e 1938, referidos explicitamente no texto da obra, servem de alerta para a compreensão de suas novas formulações.

Como Azevedo os leu? Há no texto algumas poucas referências que podem trazer alguma conotação para o seu posicionamento político naqueles anos. Parece-me que o autor compreende os eventos de 1935 (rebeliões populares / militares deste ano: Natal, Recife e Rio de Janeiro), bem como o “push” integralista de 1938 ao Palácio Guanabara (Rio de Janeiro), sede do governo da União, como manifestações de uma radicalização política que decorria dos ventos mundiais de uma época totalitária, que era apenas uma das expressões das exigências históricas de redimensionamento do papel do Estado na época contemporânea.⁴ Frente a tais circunstâncias históricas, era preciso que o Estado impusesse a sua regra de unidade, no sentido de evitar a fragmentação nacional, trazida no bojo daquela radicalidade. O Estado Novo, a despeito do seu caráter autoritário, não é compreendido, entretanto, como totalitário, à semelhança daqueles estados europeus (Alemanha, Itália, URSS), assim vistos. Algumas passagens me fazem crer nessa hipótese: P.ex., quando ele exorta a política escolar de caráter nacional proposto pela Constituição de 1934, em continuidade na de 1937, argumenta que ela “(favorece) no país uma educação bastante livre para respeitar as diversidades, mas bastante forte para fazer progredir a obra comum no respeito dessas diversidades.” Mais adiante dirá que a política de unidade nacional, que “esbarrava ... em resistências locais e particulares ... acabaria por ser vencidas, mais do que pela força, pela doçura e pelo tempo, como pela cooperação interadministrativa dos Estados e da União.” Assim, o regime autoritário do Estado Novo faz jus ao seu tempo na compreensão de Fernando de Azevedo, enfrentando o

⁴ No referido texto *A Cultura Brasileira* não é possível encontrar justificativa explícita para a percepção em Azevedo desta exigência histórica de redimensionamento do papel do Estado na época contemporânea. Neste aspecto, apelo aqui para a Conferência do Autor em dezembro de 1932, perante a 5ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói. (Azevedo, 1953, p.79)

risco da fragmentação nacional apontada pela radicalização política, alargando a natureza do Estado necessária aos novos tempos e enfrentando as diferenças de um ponto de vista amplo, do interesse geral.

Para além dessa compreensão mais estritamente política e contextual, é preciso que a análise se remeta aos fundamentos teóricos de suas concepções. O Estado Novo é para o autor o ápice de um movimento democrático que nasce com a Revolução de 1930. A expressão democrática desse regime na educação faz-se tanto na preservação constitucional, em 1937, de certos princípios que foram defendidos pelos *renovadores*, bem como por um movimento de crescimento educacional que ocorreu na sociedade, expandindo especialmente a educação elementar, a educação profissional e a educação secundária. Na educação profissional louva-se os novos marcos empreendidos pelo Estado Novo. Já na educação secundária, percebe-se que tal crescimento é desestabilizador da concepção humanista, de tipo propedêutica, que inspirou a sua reforma, desde 1931, com Francisco Campos à frente do MESP (Ministério de Educação e Saúde Pública), reforma mantida pela Constituição de 1934 e a de 1937. O crescimento desse segmento se não o tornou um “ ‘ensino para o povo’, (o tornou) ao menos um ensino de caráter mais democrático ...” Assim, o novo regime é a expressão desse movimento democrático que se impõe a partir da sociedade, às vezes impondo caminhos que vão além das subjetivações que possam querer conduzir o processo histórico.

É bom perceber que não se trata aqui daquela questão clássica de uma sociologia weberiana, que percebe a mutação dos significados históricos de acontecimentos ao longo do tempo. Trata-se, sim, de um sociologismo que compreende os processos históricos independentes das subjetivações que neles se fazem. Pode-se buscar o enraizamento desse naturalismo sociológico no pensamento social que marcou a geração de Azevedo, a dos críticos republicanos. Mas antes de recorrer a esta tradição, encontra-se já nos escritos de Azevedo no pós-30 indicações precisas sobre o seu fundamento conceitual. Usarei aqui o texto já referido acima, a Conferência de Azevedo no V Congresso da ABE em 1932. Nesta palestra, o autor se propõe responder, de um ponto de vista teórico, a questão da nova dimensão assumida pelo Estado na educação. Para responder a questão, o autor estende-se em considerações teóricas que se iniciam pela definição do que é público e do que é privado. Já assinalei em outro trabalho aqui já referido que a formulação das duas categorias submete-se à compreensão de John Dewey, que as define por uma empiria: a capacidade de extensão da

ação social. É privada a ação que traz conseqüências limitadas ao indivíduo e ao seu entorno e é pública aquela cujo alcance das conseqüências dos atos “... são tão importantes que necessitam ser governados já por inibição já por promoção” (Azevedo, 1953, p.74). Ao longo do tempo histórico, o que antes era considerado uma ação privada, pode-se transformar em pública. Na própria definição do que é público já se esboça funções do Estado: inibir ou promover os atos de dimensão pública. Antes de definir Estado, porém, é preciso delimitar o “público” que, levado pela necessidade de organização, transforma-se em Estado. “O ‘público’ se constitui de todos aqueles a quem afetam as conseqüências as transações entre pessoas singulares ou grupos, em tal proporção que se considera necessário cuidar sistematicamente dessas conseqüências...” (Ibidem)

Parece-me que Azevedo está buscando dar conta de uma definição de público que, ao mesmo tempo em que se fundamenta como recorte ou parte da sociedade, configura-se também como dimensão que conduz o todo social. O conceito das Ciências Sociais contemporânea que me vem à cabeça, para dar conta dessas duas dimensões, a de ser expressão de parte da sociedade ao mesmo tempo que a conduz, é o de hegemonia em Antonio Gramsci. Mas seria Fernando de Azevedo um gramsciano “avant la lettre”? Creio que não. Até porque para Gramsci a natureza do Estado é um problema. O maior ou menor uso da força, a maior ou menor capacidade de convencimento do conjunto da sociedade qualifica a natureza desse Estado. Há neste autor uma intermediação entre o puro domínio social e a capacidade de condução da sociedade como um todo.

Azevedo não faz qualquer intermediação entre o social e o Estado. É a natureza do “público” que se faz Estado que determinará a capacidade de impulsionar o progresso, entendido este como impulsão da “mobilidade” e da “heterogeneidade social” (Idem, p.80). A dimensão do “público” e da estrutura social estão intimamente relacionadas. Se a estrutura social é fechada, controlada por determinada classe, que se transforma em Estado, aí sim haverá antagonismo entre o “público” e o social (Idem, p.77).

Enfim, o que quero destacar em Azevedo, nessa sua argumentação teórica, é que a ausência de uma problematização da natureza do Estado, portanto, do regime político e de sua legitimidade, porque ele é pura expressão do social, o conduz conseqüentemente não apenas para a sua flexibilização política frente à aceitação do regime autoritário de 37, mas também

para a desqualificação das estratégias subjetivantes da política, vale dizer, da política como formulação conduzida por referenciais holísticos sobre a sociedade que quer construir. Mas que consciência teórica é esta, justo de quem foi formulador arguto de uma estratégia de ação político-educacional que colocou a educação no âmago de um plano de reconstrução da nação?

Penso que somente com o resgate da política como projeto poder-se-ia levantar os critérios de liberdade para a avaliação do regime. E isso não é fruto da crítica de um cogito contemporâneo que olha o passado com os valores do presente. Trata-se de uma percepção das tendências políticas que se expressaram naquele tempo. Azevedo enxergou no Estado Novo a realização democrática por conta do que ele percebia como avanços nos processos de acesso à educação em vários níveis, exaltando a dimensão de maior igualdade na nova ordem social, ainda que em detrimento de valores de liberdade. Outros educadores *renovadores*, entretanto, especialmente Anísio Teixeira, não abriram mão de avaliar o regime pela ótica de uma democracia que quer avanços na igualdade, porém sem abrir mão de um projeto de nação que não abdica dos valores da liberdade.

Creio que agora se pode revisitar os conceitos de tradicional e de moderno, formulado em *A Cultura Brasileira*, que balizaram a visão historiográfica de Azevedo sobre os acontecimentos político educacionais ocorridos na primeira metade dos anos de 1930. Diga-se logo que não se trata apenas de uma visão de Azevedo a *posteriori*, crivada pelos marcos ideológicos do regime autoritário que lhe encomendou a obra. Já nos escritos dos anos de 1920, quando da reforma educacional do DF por ele empreendida, bem como no próprio *Manifesto dos Pioneiros*, tais categorias já aparecem. Não creio que elas sejam mero jogo de estratégia política para desqualificar o adversário. A categoria de moderno que nestas obras se formula quer qualificar o novo que se está construindo ou se formulando. Mas este novo, para Azevedo, não é uma construção arbitrária, fruto de uma subjetivação doutrinária, que toma seus princípios como verdade; ele é produto de uma necessidade. Esta necessidade se impõe sobre a nação como decorrência da complexidade social que ela já adquiriu, trazida pelos novos processos produtivos e tecnológicos, pela diversidade urbana, pelas novas tecnologias de transporte e comunicação.

O tradicional, por sua vez, é o que se respalda na sociedade que está em vias de ser suplantada. Não há espaço, a partir dessas categorizações, para se entender uma formulação nuançada, que combine dimensões tradicionais juntamente com outras modernas, na qualificação dos atores sociais em disputa. E isso por conta de um pensamento social que se quer “orgânico” a uma sociedade. Ele não é entendido, repito, como subjetividade solta, “arbitrária”, mas, quando efetivamente moderno, como uma necessidade imanente do auto-revolucionamento dessa sociedade.

Eis aí uma herança clara da cultura política advinda da geração dos críticos republicanos, aquela chamada por Vicente Licínio Cardoso de “nascida com a República”. A matriz conceitual desse pensamento é Alberto Torres. Não vou aqui me estender sobre a caracterização de tal pensamento, objeto de minha análise em trabalho já referido, até porque o espaço delimitado para este texto não o permite. Aqui quero destacar um outro aspecto desse pensamento, que vai além dessa herança. Digo melhor: que é capaz, num certo sentido, de romper com essa herança. Trata-se de um sentido que pode ser percebido na reforma educacional de Fernando de Azevedo implantada no DF (1927-30) que, a meu ver, modifica a idéia de povo, ainda predominante naquela geração: a de um povo que precisa ser incorporado à nação, porém a quem é imputada a insuficiência cívica à sua natureza sociológica. Azevedo rompe com tal pensamento não apenas ao afirmar a capacidade de participação desse povo, mas também ao condicionar a realização do projeto político de democratização da educação a essa participação. Para que tal se dê no sentido almejado é preciso que se pense na educação como um processo de *transcendência* das situações e percepções vividas, de forma a introduzir os modernos valores de cooperação, de solidariedade, de socialização, superando o homem egoísta da tradição social a ser suplantada. Ora, como fazê-lo, senão pelo entendimento da política como projeto de nação, portanto, como subjetivação, rompendo com a visão de política em sua versão naturalista, de fazer a coisa certa?

Estamos diante de um paradoxo: o que foi lá atrás, na década de 1920, o sentido de uma novidade na compreensão da política, superando os marcos político-culturais advindos da “ilustração brasileira” (Barros, 1986), herdados pela geração dos críticos republicanos, é no novo tempo, do Estado Novo, o sentido de um regresso à tradição. Creio que para entender o paradoxo é preciso renovar o conceituário historiográfico. As idéias, objeto da investigação, já não são a expressão de sujeitos auto-conscientes de sua construção, mas expressão de sentidos

de existência, o que remete para muito além do cogito pensante, que precisam ser percebidos pelo analista com a objetividade do contexto histórico; porém, com as subjetivações interpretativas que se abrem ao futuro, sempre nos marcos de possibilidade produzidos pelo evento ou pelo campo conceitual. Vale dizer, o exercício hermenêutico da interpretação precisa ater-se ao contexto, percebendo o que ali é herança e quais os sinais da superação, sem imputação crítica advinda de uma consciência contemporânea que se absolutiza, saindo do campo da História. Mas o contexto histórico, por mais objetivante que se busque entendê-lo, não se reduz a único sentido, tampouco ao que se realizou pragmaticamente no campo dos efeitos produzidos. Os sentidos históricos são possibilidades abertas que cabe ao futuro resgatá-las. Assim, poder-se-á interpretar a história que foi, que se realizou, que produziu efeitos imediatos, mas também a que não foi, aquela que foi derrotada num certo contexto, mas que ali deixou a sua marca como possibilidade, produzindo um sentido que o futuro poderá retomar.

BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, Fernando de et alii. **A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1932
- Azevedo, Fernando de. **A Cultura Brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil.** 3ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1958
- Azevedo, Fernando de. O Estado e a Educação. Em: do autor, **A Educação e seus Problemas.** 3ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1953
- Barros, Roque Spencer Maciel de. **A Ilustração Brasileira e a idéia de universidade.** São Paulo: EDUSP / Convívio, 1986
- Rocha, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da Modernidade Republicana. Cultura política e pensamento educacional no Brasil.** Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004

