



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOÃO CARLOS DOMINGUES DOS SANTOS RODRIGUES

**FERNANDO DE AZEVEDO, ECOS FILOSÓFICOS QUE
INSPIRARAM O FILÓSOFO E EDUCADOR BRASILEIRO**

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

JOÃO CARLOS DOMINGUES DOS SANTOS RODRIGUES

**FERNANDO DE AZEVEDO, ECOS FILOSÓFICOS QUE INSPIRARAM
O FILÓSOFO E EDUCADOR BRASILEIRO**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientação da Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha Henning

LONDRINA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

R696f RODRIGUES, JOAO CARLOS DOMINGUES DOS SANTOS.
FERNANDO DE AZEVEDO, ECOS FILOSÓFICOS QUE INSPIRARAM O
FILÓSOFO E EDUCADOR BRASILEIRO / JOAO CARLOS DOMINGUES
DOS SANTOS RODRIGUES. - Londrina, 2024.
163 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning Padilha Henning.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Filosofia da Educação - Tese. 2. Fernando de Azevedo - Tese. 3. Filosofia
do Brasil - Tese. 4. Antropofagia - Tese. I. Padilha Henning, Leoni Maria Padilha
Henning. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JOÃO CARLOS DOMINGUES DOS SANTOS RODRIGUES

**FERNANDO DE AZEVEDO, ECOS FILOSÓFICOS QUE INSPIRARAM
O FILÓSOFO E EDUCADOR BRASILEIRO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^a. Dr^a Orientadora Leoni Maria Padilha
Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino
Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 13 de MARÇO de 2024.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que em sua misericórdia olhou por mim, e quando todos os caminhos pareciam estar fechados, abriu-me uma nova porta.

Reconheço com profunda gratidão o contributo de minha orientadora, Professora Leoni Maria Padilha Henning, que tanto me ajudou não apenas na confecção desta dissertação, mas também em minha formação de pesquisar em Filosofia da Educação. Neste bojo, gostaria de incluir todos os acadêmicos membros dos grupos de pesquisa 'Teorias filosófico-educacionais e seus impactos na Filosofia da Educação Brasileira' e 'Pesquisa em Filosofia da Educação: tradições e tendências', coordenados por minha orientadora, e que foram palco de frutuosa debates e colaborações de todos os membros para a construção deste trabalho.

Bem como, agradeço aos membros da banca, Professores Antônio Joaquim Severino e Darcísio Natal Muraro, que, com suas contribuições, colaboraram para que esta dissertação pudesse ser construída; da mesma forma, cumprimento com reconhecimento aos demais professores da UEL.

Não poderia deixar de citar meu agradecimento à minha família, pelo apoio e pela compreensão que tiveram comigo, especialmente minha irmã, Camila Domingues dos Santos Rodrigues, e minha avó, Maria Mercedes Maldonado dos Santos – *in memoriam*.

Recordo com especial estima de Queren Gabriela Pereira de Carvalho, que nos últimos meses foi uma companheira mais que especial, tanto em minhas horas de meditação e redação desta dissertação, quanto me proporcionou agradáveis ocasiões de calma e descanso, no corpo e na alma. Foi contigo que cheguei até aqui.

“Nem todos podem colher os frutos da obra que realizam. É preciso muitas vezes semear, sem a esperança de participar na colheita” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 248).

RESUMO

RODRIGUES, João Carlos Domingues dos Santos. **Fernando de Azevedo, ecos filosóficos que inspiraram o Filósofo e Educador Brasileiro**. 2024. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2024.

As primeiras décadas do século 20 marcaram o Brasil pelo alvorecer do espírito revolucionário, quer nas artes, quer na filosofia; e 1932 consolidou a figura de Fernando de Azevedo como um de nossos mais brilhantes teóricos da educação. Professor de psicologia, educação física, latim, sociologia e filosofia, este ex-membro da Companhia de Jesus, ao conhecer as mazelas da educação, assumiu a posição de defensor da educação básica e universitária. Embora sua posição tenha sido de que os problemas em educação são, na verdade, de origem filosófica, e de que todo o plano nacional de educação deve ser guiado por uma filosofia de vida, Fernando de Azevedo é mais conhecido como sociólogo; este é um dos elementos que fizeram nascer nossa inquietação: é possível denominar este autor como filósofo do Brasil sem, com isto, colocá-lo em posição de negação da tradição filosófica? Nossa hipótese é de que sim é possível, e o exame apurado de suas obras e de alguns de seus comentadores nos foi dando esta certeza. Esta nossa dissertação objetivou, então, evidenciar a realidade de Fernando de Azevedo como filósofo do Brasil, com uma filosofia original que não negligencia a tradição, mas a deglute. Para dar concretude e especificidade a este propósito percorremos um caminho que partiu de um olhar para os atuais estudos acerca de nosso autor, bem como, de inscrevê-lo em diálogo com os conflitos históricos e culturais de seu tempo, enraizando-o na realidade. Em um segundo momento, para compreender as premissas de seu pensamento, distintamente do que outros já haviam feito, colocamos Fernando de Azevedo em diálogo com aqueles filósofos da tradição que exerceram influência na elaboração de sua novidade filosófica. E em um terceiro instante, sistematizando sua filosofia, analisamos cinco de seus principais temas, evidenciando a relevância das contribuições azevedianas, assim como a atualidade de suas reflexões para pensarmos as questões educacionais de hoje. O método de abordagem por nós utilizado mesclou preceitos e práticas dos métodos indutivo e dedutivo, valendo-nos de um contato direto com as obras *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*; *A Cultura Brasileira*; *Na Batalha do Humanismo*; e *História da minha vida*, que adotamos por guia e que nos levaram às demais obras de nosso autor e, em decorrência delas, às obras de outros filósofos da tradição. Ao final deste percurso, não apenas confirmamos nossa hipótese, mas foi crescendo em nós a admiração pelo papel deste ilustre personagem brasileiro, cujas contribuições se fazem um tanto esquecidas e minimizadas. Esperamos que nossa dissertação seja fonte de estímulo e motivação para novas e mais aprofundadas pesquisas sobre a filosofia deste ‘mestre brasileiro’, o professor e filósofo Fernando de Azevedo, haja vista a necessidade atual de valorização de nossas raízes filosóficas e culturais.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Fernando de Azevedo; Filosofia do Brasil; Antropofagia.

ABSTRACT

RODRIGUES, João Carlos Domingues dos Santos. **Fernando de Azevedo, philosophical echoes that inspired the Brazilian Philosopher and Educator.** 2024. 163 f. Dissertation (Master's in Education) - State University of Londrina, Londrina. 2024.

The first decades of the 20th century marked Brazil with the dawn of the revolutionary spirit, both in the arts and in philosophy; and 1932 consolidated the figure of Fernando de Azevedo as one of our most brilliant educational theorists. Professor of psychology, physical education, Latin, sociology and philosophy, this former member of the Society of Jesus, upon learning about the ills of education, assumed the position of defender of basic and university education. Although his position was that problems in education are, in fact, of philosophical origin, and that the entire national education plan must be guided by a philosophy of life, Fernando de Azevedo is best known as a sociologist; This is one of the elements that gave rise to our concern: is it possible to call this author a philosopher of Brazil without, thereby, placing him in a position of denying the philosophical tradition? Our hypothesis is that it is possible, and the careful examination of his works and some of his commentators has given us this certainty. This dissertation of ours therefore aimed to highlight the reality of Fernando de Azevedo as a philosopher from Brazil, with an original philosophy that does not neglect tradition, but swallows it. To give concreteness and specificity to this purpose, we followed a path that started from a look at current studies about our author, as well as enrolling him in dialogue with the historical and cultural conflicts of his time, rooting him in reality. In a second moment, to understand the premises of his thought, differently from what others had already done, we put Fernando de Azevedo in dialogue with those traditional philosophers who had an influence on the elaboration of his philosophical novelty. And in a third moment, systematizing his philosophy, we analyze five of his main themes, highlighting the relevance of Azevedian contributions, as well as the relevance of his reflections for thinking about today's educational issues. The approach method used by us mixed precepts and practices of inductive and deductive methods, making use of direct contact with the works Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; Brazilian Culture; In the Battle of Humanism; and History of my life, which we adopted as a guide and which led us to the other works of our author and, as a result of them, to the works of other philosophers of the tradition. At the end of this journey, we not only confirmed our hypothesis, but our admiration for the role of this illustrious Brazilian character, whose contributions are somewhat forgotten and minimized, grew within us. We hope that our dissertation will be a source of stimulus and motivation for new and more in-depth research into the philosophy of this 'Brazilian master', the professor and philosopher Fernando de Azevedo, given the current need to value our philosophical and cultural roots.

Keywords: Philosophy of Education; Fernando de Azevedo; Philosophy of Brazil; Anthropophagy.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1 STATUS QUAESTIONIS..... | 21 |
| 2 FERNANDO AZEVEDO, HOMEM DE SEU TEMPO..... | 28 |
| 2.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE NOSSO AUTOR..... | 29 |
| 2.2 NOSSO AUTOR E SUA INSERÇÃO EM SEU CONTEXTO..... | 42 |
| 2.3 SEUS PRINCIPAIS TEMAS..... | 50 |
| 2.4 AS CRÍTICAS À SUA CONCEPÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL..... | 54 |
| 2.5 EXAME CONCLUSIVO DO CAPÍTULO..... | 62 |
| 3 A TRADIÇÃO DEGLUTIDA..... | 64 |
| 3.1 INFLUÊNCIAS COM MENÇÃO EXPLÍCITA..... | 65 |
| 3.1.1 Émile Durkheim..... | 65 |
| 3.1.2 Ortega y Gasset..... | 68 |
| 3.1.3 Wilhelm von Humboldt..... | 72 |
| 3.1.4 Georg Kerschensteiner..... | 78 |
| 3.1.5 John Dewey..... | 84 |
| 3.2 INFLUÊNCIAS ATESTADAS POR COMENTADORES..... | 88 |
| 3.2.1 Immanuel Kant..... | 89 |
| 3.2.2 Aristóteles e Platão..... | 93 |
| 3.2.3 Leão XIII e os Jesuítas..... | 96 |
| 3.3 A FILOSOFIA AZEVEDIANA A PARTIR DE SUAS OBRAS..... | 100 |
| 3.4 EXAME CONCLUSIVO DO CAPÍTULO..... | 115 |
| 4 O ORIGINALIDADE E RELEVÂNCIA DO PENSAMENTO AZEVEDIANO. | 118 |
| 4.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO..... | 118 |
| 4.2 POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL..... | 125 |
| 4.3 RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA..... | 137 |
| 4.4 O PAPEL DO EDUCADOR..... | 139 |
| 4.5 FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES..... | 144 |
| 4.6 EXAME CONCLUSIVO DO CAPÍTULO..... | 149 |

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 151

REFERÊNCIAS..... 155

INTRODUÇÃO

Dando início a nossa¹ dissertação, gostaríamos de destacar alguns conceitos presentes em nosso título, os quais contribuirão para esclarecer o problema e os objetivos desta nossa investigação teórica.

Por que filósofo e educador? Como Fernando de Azevedo nos diz, toda ação pedagógica requer antes uma filosofia, quer dizer, uma reflexão apurada e criteriosa acerca do homem, da sociedade, da educação e de seus objetivos.

É em decorrência desta relação íntima entre ‘ação pedagógica’ e ‘filosofia’ que, para Fernando de Azevedo, o êxito de qualquer proposição de reforma na educação necessariamente deve contar com boas bases filosóficas que atuarão como norteadoras de todo o processo – nas palavras do próprio autor, ao refletir sobre as bases da reforma por ele e seus companheiros realizada na educação nacional, afirma que

[...] o sistema escolar, que a reforma instituiu, procede de uma ‘filosofia’, que lhe corresponde, dando-lhe unidade de concepção e de plano e fazendo passar sobre ele, em seu conjunto e em todos os seus detalhes, um largo sopro de renovação pedagógica e social. [...]. A radical transformação de processo, em que importou a reforma, proveio, pois, da nova finalidade atribuída ao sistema de educação, e, portanto, da própria ‘filosofia’ de que se despreendeu. [...] Pois fazer educação é, preliminarmente, tomar ‘o sentido da vida’ (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16)².

Por que ecos filosóficos? Eco será por nós compreendido no sentido de repercussão, de ressonância, de vestígios de uma realidade (uma existência,

¹ Nesta dissertação será utilizada a primeira pessoa plural por dois motivos:

a) Motivo filosófico e linguístico, fundamentado no pressuposto de que nenhum discurso é totalmente novo e individual (BAKHTIN, 2020, p. 330). O sujeito carrega consigo uma multiplicidade de vozes e quando fala todas as suas influências falam com ele e por meio dele.

b) Motivo pragmático, haja vista a inestimável contribuição de minha orientadora, comigo dedicando preciosas horas de seu tempo para a redação e avaliação desta dissertação, que, por este motivo, é nossa.

² É por esta sua compreensão do que é a educação e do papel da filosofia, que desfere críticas à sujeição dos políticos e educadores do Brasil, até então, “[...] à técnica empírica, o seu culto supersticioso pelas fórmulas e sua atividade profissional, desenvolvida sem base científica e sem um sistema de ideias, não lhes permitiam elevar-se às regiões altas do pensamento, onde se esclarecem e se definem a concepção e o sentido da vida, e, portanto, os ideais, as diretrizes e os princípios da educação” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16).

seja ela qual for) que se propagou no tempo e no espaço, tendo sido acolhida e trabalhada, agora sob novas perspectivas – o eco diz respeito não ao destinatário imediato do enunciado, mas a um terceiro (um supradestinatário), cuja compreensão responsiva-ativa³ se dá na distância temporal, espacial e histórica (BAKHTIN, 2020, p. 332-333).

E como “[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém” (BAKHTIN, 2020, p. 330), para além da compreensão acerca das inovações que a filosofia educacional de Fernando de Azevedo apresentou, desejamos deslindar alguns dos autores com os quais sua filosofia foi constituída⁴, naquele espírito próprio de seu momento histórico no Brasil⁵, segundo o qual a tradição não deve ser nem mimetizada⁶, nem muito menos descartada, mas, em uma frutuosa tensão entre o antigo e o novo, entre o local e o universal, deve ser deglutida⁷, metabolizada e modificada em algo diferente e que corresponda às necessidades do tempo presente – esta relação com a tradição dialoga perfeitamente com a perspectiva defendida por Martin Heidegger: “[...] a tradição não nos entrega à prisão do passado [...] é um libertar para a liberdade do diálogo com o que foi e continua sendo” (HEIDEGGER, 1999, p. 29).

É neste sentido de frutuosa tensão que DALBOSCO e MÜHL (2020, p. 253) incentivam a que seja promovida uma “[...] imersão da pesquisa educacional

³ Que é uma compreensão não meramente passiva, mas também ativa, de confronto, de questionamento.

⁴ Assim como os elementos geográficos, sociais e históricos são imprescindíveis para a identidade e individualidade de um pensamento particular (de uma perspectiva filosófica específica), não menos o são seus pressupostos teóricos, que englobam o todo do conteúdo semiológico e ideológico que o constituem, e sem o qual não resta nada (BAKHTIN, 2006, p. 34).

⁵ Espírito este que trouxe consigo um movimento tanto de auto referenciamento quanto de tratamento crítico e criterioso das referências vindas de fora (RODRIGUES, 2023, p. 47-50).

⁶ Esta é a crítica que Roberto Gomes faz a muitos pensadores e intelectuais do Brasil, os quais creem que pensar filosoficamente encontra-se no “[...] apego extremo ao pensamento de outros por julgarmos que só os outros poderão nos dar qualquer chave do saber” (1994, p. 21). É também nesta linha que Martin Heidegger afirma sobre a distinção entre a postura de dialogar com os filósofos da tradição, confrontá-los, debater com eles, e aquela outra postura de descrevê-los, de meramente reproduzir seu pensamento (HEIDEGGER, 1999, p. 35), a primeira seria uma postura filosófica, contrariamente à segunda.

E o próprio Fernando de Azevedo, criticando a máxima *'magister dixit'*, afirma que ela mataria a criatividade, gerando uma cultura de que “[...] é sábio submeter-se, antes de agir e de criar” (1958a, p. 213), na verdade “[...] o mestre, se o é no mais alto sentido da palavra, longe de perder, adquire uma influência maior, tornando-se a fonte estimuladora de iniciativas” (1958a, p. 220).

⁷ O conceito aqui presente remete à perspectiva trazida pelos modernistas brasileiros com a Semana de Arte Moderna de 1922, e, especialmente, no *Manifesto Antropófago*, de Oswald de Andrade. Sob a efígie da antropofagia modernista, ‘deglutir’ implica uma revisão crítica das influências recebidas, em contraposição a “[...] todos os importadores de consciência enlatada” (ANDRADE, 1978, p. 14); a ‘deglutição’ marca uma postura de ver o presente e o passado com “olhos livres” (ANDRADE, 1978, p. 9), com uma “experiência pessoal renovada” (ANDRADE, 1978, p. 13), um chamamento à independência cultural (ANDRADE, 1978, p. 19).

na tradição intelectual passada, especialmente na tradição pedagógica, (uma vez que este) é um dos papéis irrenunciáveis da filosofia da educação”, uma vez que a filosofia, assim como “[...] a vida é certamente movimento, transformação, mudança, perpétua novidade, sobre um fundo essencial e imutável” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 247), na perspectiva de que embora o novo sempre venha, algo sempre permanece nesse processo dialógico de mudança, sendo preservado como patrimônio⁸ ao passar do tempo, das gerações.

Vale salientar a concepção que trazemos acerca do que vem a ser a Filosofia⁹. Em referência explícita aos gregos, Fernando de Azevedo afirma que aprendeu com eles a nobilíssima arte de ser cidadão de seu povo e de seu momento histórico – nas palavras do filósofo brasileiro: “[...] a ser de meu país, [...], aprendi a ser do meu tempo [...]” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 239) –, arte essa que, segundo ele, estaria nas bases do próprio ser e fazer do filósofo (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 45-46).

Deste modo, como bem nos apresenta o professor Joaquim Severino, é possível elencarmos três patamares na/para a reflexão filosófica:

i) O primeiro, sendo relativo à “[...] uma elaboração filosófica implícita, um dimensionamento quase que espontâneo da consciência humana” (SEVERINO, 2008, p. 21); reflexão essa, alicerçada no simples fato da potencialidade de desenvolvimento do pensamento e da autoconsciência. Este patamar, ligado à vivência pragmática, teria, inclusive, características coletivas, uma vez que se relaciona com os conceitos e valores compartilhados socialmente. O que poderíamos chamar de uma filosofia tácita.

ii) O segundo, encontraria-se ligado a uma forma de expressão mais sistematizada, porém, “[...] ainda não claramente explicitada” (SEVERINO, 2008, p. 21-22). Neste patamar, a reflexão filosófica se mantém subjacente aos discursos artístico, religioso e científico, uma vez que vinculada à elaboração de um “[...] conjunto mais orgânico de representações conceituais e valorativas [...]” (SEVERINO, 2008, p. 22) e que na prática se dariam no domínio próprio de uma dada arte, doutrina ou especialidade. O que poderíamos chamar de uma profilosofia.

⁸ Como um bem; aquilo que uma vez integrado ao ente constitui-se como um dado valoroso e valioso na constituição individual.

⁹ E como bem destaca Martin Heidegger, qualquer teorização acerca do que vem a ser a filosofia, e/ou o filosofar, será apenas uma dentre tantas possíveis (1999, p. 27).

iii) O terceiro, seria aquele da “[...] reflexão sistemática intencionalmente voltada sobre a própria condição humana [...]. Neste patamar, a atividade filosófica se desenvolve de maneira explícita, [...], sendo então tarefa assumida por especialistas que a ela se dedicam de maneira técnica, metódica e sistemática” (SEVERINO, 2008, p. 22). Esta seria a reflexão da filosofia como fim em si, afastada da pragmaticidade, um saber desinteressado.

Depreendemos que a perspectiva presente no pensamento azevediano trabalha sob a luz deste terceiro patamar¹⁰, não à toa, caracteriza o saber filosófico como um saber desinteressado, que se bastaria a si, ao mesmo tempo que se encontraria na base para todo o conhecimento possível (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 253; CÂNDIDO, 2022); também por este motivo, concebe o curso de filosofia como devendo ser a espinha dorsal da Universidade de São Paulo, aquele do qual todos os demais cursos receberiam apoio e uma guia (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 110) – subjaz a esta compreensão de filosofia e de seu papel aquela mesma compreensão que levou Heidegger a defender que “[...] a ciência nunca existiria se a filosofia não a tivesse precedido e antecipado” (HEIDEGGER, 1999, p. 29), como um passo metódico e sistematizado capaz de fazer emergir, como “[...] busca ilimitada de mais sentido, de mais significação, [...] num esforço do espírito com vistas a dar conta da significação de todos os aspectos da realidade, com a maior profundidade possível, e sempre em relação à significação da existência do homem” (SEVERINO, 2008, p. 23).

Neste momento, vale, em acréscimo, esclarecer o conceito ‘inspiração’ e com ele, o conceito de ‘influência’. Na esteira do que já vem sendo dito, estes conceitos serão por nós utilizados em referência aos autores da tradição filosófica, e tomados no sentido azevediano de ‘propulsão’, de ‘contribuidor para o início de um movimento’, como quando Fernando de Azevedo se refere a atuação do professor, que deve, dentre outras coisas, agir no papel de influência para os estudantes (AZEVEDO, 1958a, p. 179), “[...] tornando-se a fonte estimuladora de iniciativas, [...], o guia mais metódico [...]” (AZEVEDO, 1958a, p. 220). Assim, o autor que ‘inspira’, que atua como ‘influência’, agiria como um promotor exterior ao sujeito que lhe impacta e promove um movimento interior de mudança, posteriormente

¹⁰ Vale destacar, todavia, que em decorrência do fato de Fernando de Azevedo não ter escrito nenhuma obra originariamente voltada para a Filosofia, mas sim voltadas à Sociologia e à Educação Física, majoritariamente, é possível associar seu pensamento ao segundo patamar da reflexão filosófica, aquele no qual os temas filosóficos subjazem aos discursos artístico, religioso e científico.

servindo – aos bons moldes antropofágicos¹¹, no processo de deglutição –, de referência, nunca de âncora ou grilhão.

Filósofo brasileiro? Sim. Demonstraremos que é possível dizer, sem nenhum receio, que Fernando de Azevedo é um filósofo brasileiro e seu pensamento como parte da Filosofia do Brasil – pensamento filosófico esse que será apresentado em nosso quarto capítulo –, uma vez que ele não apenas aplica à realidade nacional reflexões desenvolvidas por renomados pensadores da tradição filosófica, mas, a partir de alguns autores específicos e dos problemas reais nos quais vivíamos, constitui um arcabouço teórico original, o qual, ao mesmo tempo em que responde filosoficamente aos anseios educacionais brasileiros também se apresenta como contributo ao patrimônio intelectual para os sujeitos de ontem e de hoje.

Segundo Roberto Gomes, em sua *Crítica da Razão Tupiniquim*, é justamente isto que caracteriza o emergir de uma filosofia:

[...] sempre que uma Razão se expressa, inventa Filosofia. [...]. É deste ato - mais simples do que gostariam de supor os pensadores tupiniquins -, no qual uma Razão se descobre em sua originalidade e conhece seus mais íntimos projetos, que emerge a possibilidade de Filosofia. [...]. O vital é reconhecermos que um pensamento é original não por superar sua posição - o que é impossível -, mas precisamente por dar forma e consistência a este tempo e apresentar uma revisão crítica das questões de sua época, aí tendo origem. O pensamento é superior não a despeito de ser situado, mas justamente por situar-se (1994, p. 18.21)¹².

E, como o próprio Fernando de Azevedo nos recorda, é “[...] inútil, pois, pensar que podemos destruir tudo para fazer tudo novo [...]. Quando imaginamos liquidar com o passado, ele reponta em nosso sistema de valores, em nossos pensamentos e hábitos” (AZEVEDO, 1971, p. 254). Deste modo, no conflito entre o antigo e o novo, a tradição e a inovação, “[...] o que é possível, e é preciso destruir, é tudo o que já não tem sentido, – porque arcaico, obsoleto e superado, senão inútil e contrário, ao advento e à marcha do mundo” (AZEVEDO, 1971, p.

¹¹ Refiro-me, aqui, dentre outras coisas, ao *Manifesto Antropofágico* de Oswald de Andrade, por meio do qual buscou explicitar “[...] a ideia de que para a produção de uma arte brasileira verdadeiramente original, não deveríamos simplesmente aceitar o que vinha pronto da Europa, nem muito menos renegar toda a riqueza e tradição europeia, seria necessário, como os primeiros habitantes do Brasil, receber o que veio de fora e processá-lo (literalmente degluti-lo e digeri-lo) para, assim, dar origem a uma cultura verdadeiramente nacional” (RODRIGUES, 2023, p. 48).

¹² Como o próprio Roberto Gomes destaca, é importante não confundir ‘original’ com ‘novo’, uma vez que o original não se caracteriza pelo ineditismo pura e simplesmente, mas, antes disso, pelo fato de vincular-se a um aqui e um agora específicos, de enraizar-se em uma origem, em um papel histórico específico (1994, p. 21-22).

254), um processo que ele faz brilhantemente e que promove desdobramentos até nossos dias.

Tendo esclarecido elementos que compõem nosso título, apontar para o problema que nos move nesta dissertação se faz uma tarefa mais facilmente compreensível. Nossa pergunta motivadora é assim formulada: **é possível denominar Fernando de Azevedo como filósofo brasileiro sem, com isto, colocá-lo em posição de negação da tradição filosófica?** Como já precisamos nos parágrafos anteriores, esta é uma tarefa que consideramos não apenas plausível, mas coerente com a própria produção desse importante personagem da cultura nacional.

Uma das justificativas para a proposição de tal pergunta se estrutura a partir do confronto com concepções que muitos apresentam acerca da existência não apenas de filósofos, mas também de filosofias tipicamente autóctones. Concepções essas que se valem de um dos seguintes argumentos: **a)** de que a pura e simples manifestação coerente de um pensamento já apontaria para a existência de filósofos no Brasil, como se bastasse uma concatenação lógica de pensamentos para que, automaticamente, tal ato pudesse ser reconhecido como produto filosófico; **b)** de que a mera aculturação sistemática do pensamento deste ou daquele filósofo da tradição, desta ou daquela perspectiva filosófica, seria suficiente para fazer um filósofo; **c)** de que a negativa radical e intransigente de algum vínculo com a tradição filosófica, desde que a temática de tal pensamento conserve relação com o Brasil e/ou a cultura nacional, seriam o suficiente para que tal posição teórica recebesse a alcunha de filosofia.

Não contente com esses argumentos, e incentivado pela leitura da obra *Crítica da Razão Tupiniquim*, de Roberto Gomes, buscamos nos ideais revolucionários do *Manifesto Modernista*, de 1922 e do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, ambos marcados por uma postura antropofágica¹³, a possibilidade de encontrar filósofos e filosofias nacionais – donde nos confrontamos com Fernando de Azevedo.

¹³ Sobre a aproximação dos ideais de Modernistas e Escolanovistas, Fernando de Azevedo diz: “O Movimento de arte moderna e o da educação nova, sem nenhum plano prévio da ação de conjunto, romperam, como expressões da inquietação de nosso tempo e das forças vivas [...]. Na aparência, esses movimentos, no grupo dos artistas, caracterizado por um sentido mais forte de independência e de originalidade, e no dos educadores, em que se encontra, mais vivo e tradicional, o espírito de disciplina e de autoridade, são dois fenômenos de diversa ordem, mas na realidade homogêneos e concatenados” (1953 [1937], p. 244-245).

A adoção de Fernando de Azevedo como companheiro intelectual para este percurso do Mestrado foi se dando mediante uma maior e mais profunda análise tanto do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, do qual foi redator e um dos 26 signatários, quanto de suas obras e discursos acerca da educação, e do como estas produções não apenas têm o Brasil e seus conflitos históricos como sua matéria, mas a partir de autores como Durkheim, Kant, Dewey, Aristóteles e Platão¹⁴, ele formaliza e estrutura suas perspectivas acerca da função da educação e de uma política educacional, do papel do educador, da relação entre escola e família, e da formação crítica dos estudantes.

A relevância desse nosso trabalho faz-se evidente quando o professor José Cláudio Sooma Silva, e as professoras Diana Gonçalves Vidal e Rachel Duarte Abdala, em sua obra acerca das produções bibliográficas que tem Fernando de Azevedo como personagem, salientam que a maior parte dessas produções se preocupam em inscrever nosso autor em discussões atinentes a temas educacionais vivenciados nas décadas de 20 e 30 do século passado (SILVA; VIDAL; ABDALA, 2020, p. 5). E embora Fernando de Azevedo seja facilmente reconhecido por sua contribuição nas áreas da Sociologia e da Educação Física nacionais, resta reafirmá-lo como ocupante da posição por ele merecida, juntamente com Anísio Teixeira e outros intelectuais nacionais, a de **filósofo**¹⁵, um filósofo da educação – e aqui se faz possível vislumbrar outra das justificativas de nosso trabalho.

Fernando de Azevedo, um dos pais fundadores da USP, é também o fundador da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebendo-a como coração e alma da própria USP, pois a Filosofia, enquanto saber desinteressado¹⁶, contribuiria para dar o norte de toda aquela concepção renovadora de educação a ser iniciada pela nova universidade – uma educação capaz de beber da fonte dos antigos, mas sem repeti-los; na qual todos os estudantes, corresponsáveis no

¹⁴ Ademar de Oliveira Godoy (1988) e Marai Luiza Penna (2010) falam um pouco sobre esses autores e outros que também exerceram alguma influência no pensamento azevediano.

¹⁵ Seu amigo, Anísio Teixeira, em uma de suas correspondências com Fernando de Azevedo, afirma vislumbrar uma filosofia subjacente às demais reflexões sociológicas que seu amigo empreendia (TEIXEIRA, 1940 *apud* VIDAL, 2000, p.43).

¹⁶ Esta classe de saberes, de ciências, tal como conceituada por Fernando de Azevedo, é aquela “[...] sem preocupações utilitárias [...]” (1971 [1943], p. 253), não voltada para a formação do profissional da atuação imediata na sociedade (engenheiro, médico, advogado etc.), mas dos profissionais que formam esses profissionais, e/ou que aprofundam os conhecimentos a serem executados por esses outros (CÂNDIDO, 2022); é aquele tipo de estudo “[...] voltado para o cultivo do saber humano em sua universalidade [...]” (SAVIANI, 2020, p. 35).

processo educacional, seriam formados para o exercício da criticidade e para uma participação verdadeiramente ativa nas tomadas de decisão da instituição; e pelo fato de que a educação de base só seria transformada se antes os professores fossem bem formados e se ensino, pesquisa e extensão fizessem parte de todos os níveis da educação nacional.

Promover este caminho de pesquisa e investigação, quando analisado sob uma perspectiva mais ampla e abrangente, para além de um trabalho intelectual acerca de um personagem histórico é também um momento de adentrar um pouco mais nos elementos plurais que constituem a história, a cultura e a identidade dos brasileiros.

Temas como a liberdade intelectual, a pluralidade de ideias, e, inclusive, a democracia política e do conhecimento, que ganharam especial relevância entre os intelectuais e artistas das décadas de 20 e 30 do século passado, mais uma vez retornam ao centro das discussões na academia e na sociedade, requerendo que olhemos criticamente para trás, para nossa história, para o como esses revolucionários do passado superaram seu momento de conflito e as estratégias utilizadas para consolidarem o patrimônio social que dispomos. E a partir da experiência deles, possamos criar novas estratégias para preservar o que temos e dar respostas mais condizentes com nosso momento histórico. E como fez Fernando de Azevedo (1967 [1952]), para ter clareza para onde e por onde queremos trilhar os caminhos do futuro, devemos, antes, conhecer bem quem somos e como chegamos até onde estamos; por isto, estudá-lo, tal como visitar a tradição filosófica a partir dele, nos faz conhecer mais a nós mesmos e a sociedade da qual somos fruto, e por intermédio desse conhecimento, superar-nos a nós mesmos e as limitações dos que nos antecederam, rumo a algo novo – um caminho humanístico, pelo qual

[...] alarga-se o espírito, se aguça a sensibilidade e estremece o coração, tocado, nas suas fibras mais íntimas, por esse sentimento de solidariedade humana por que se exprime, na vida coletiva, [...] uma voz que importa num apelo constante ao humano; cuja força está na compreensão que traduz, da natureza ao humano e do conjunto de sua experiência através de gerações, e que, pelo seu carácter universal, fala para todos os tempos e todos os povos [...], ora amortece, ora se desenvolve sob a pressão de uma grande variedade de causas; e que, renovando-se sempre, quando ressurge, traz, de cada época, a vitalidade, o calor e a vibração da cultura de que se alimentou (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 247-248.250).

O percurso de investigação acadêmica que desenvolveremos assumirá como **objetivo geral** evidenciar a realidade de Fernando de Azevedo como filósofo do Brasil, com uma filosofia original que não negligencia a tradição filosófica, mas a deglute¹⁷. Em vista disto, assumiremos como **objetivos específicos**: i) explicitar como Fernando de Azevedo se faz enraizando tanto nas necessidades de seu tempo quanto na tradição filosófica; ii) compreender as premissas filosóficas do pensamento azevediano e suas influências advindas de alguns filósofos da tradição; iii) analisar os principais temas presentes na filosofia educacional de Fernando de Azevedo e sua relevância para a atualidade dos estudos em Educação.

Os dados levantados em nossa dissertação podem ser classificados como do tipo bibliográfico (GIL, 2002, p. 44-45), uma vez que pretendemos realizar uma investigação qualitativa de algumas produções de Fernando de Azevedo, com destaque para as obras *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932); *A Cultura Brasileira* (1943); *Na Batalha do Humanismo* (1952); e *História da minha vida* (1971), as quais adotaremos como guias¹⁸. A escolha do *Manifesto* como texto guia se dá pela relevância dessa produção na carreira de nosso autor, um de seus marcos acadêmicos, quando tinha apenas 38 anos, no qual nos dá importantes pistas para compreender sua elaboração filosófica; no caso da obra *A Cultura Brasileira*, esta é tida por diversos autores como aquela que melhor traz um retrato da educação e do percurso intelectual do Brasil até então, como assevera Paulo Freire (1967, p. 96); para a obra *Na Batalha do Humanismo*, a justificativa reside no fato de esta ser uma obra de um Fernando de Azevedo mais maduro, sendo nela trabalhados os mais relevantes temas acerca da educação, e em decorrência disto, das bases conceituais de sua filosofia, nos encaminhando a outras produções suas e a suas fontes filosóficas; a obra *História da minha vida*, redigida poucos anos antes de sua morte, por tratar-se de uma obra autobiográfica e memorialística, nos ajudará a entender como sua perspectiva filosófica dialogou com a realidade na qual ele se inscrevia, tanto criticando-a e/ou superando-a, quanto deglutindo-a.

O método de abordagem que utilizaremos mesclará preceitos e práticas dos métodos indutivo e dedutivo. Embora distintos, os métodos indutivo e

¹⁷ A recepciona criticamente.

¹⁸ Mais adiante em nossa dissertação, precisamente no tópico 3.3, trataremos uma reflexão um pouco mais detalhada sobre essas e outras obras de Fernando de Azevedo.

dedutivo podem coexistir e cooperar para uma investigação mais ampla e criteriosa, pois “[...] o (método) dedutivo tem o propósito de explicar o conteúdo das premissas; (e o método) indutivo tem o desígnio de ampliar o alcance dos conhecimentos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 92); enquanto o método indutivo proporcionará o percurso de análise de dados particulares, rumo a teses específicas (à formulação dos conceitos filosóficos, uma filosofia brasileira), o método dedutivo nos encaminhará para a síntese das informações decorrentes da análise, apontando para seu alcance na realidade (em nosso caso, para a Educação) (FACHIN; 2006; p. 31-33; MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 86-95).

Como diferencial para outros trabalhos por nós visitados e que serão por nós apresentados no capítulo acerca do *status quaestionis*, quando nos pusermos tanto a perscrutar a tradição filosófica com a qual Fernando de Azevedo dialoga e da qual se nutre, quanto a investigar o trato original que ele dá a alguns conceitos específicos, faremos referências aos filósofos clássicos e a algumas de suas obras, sempre no intuito de fornecer maior rigor científico a nossa análise e de demonstrar que Fernando de Azevedo pode, sim, ser inscrito no rol dos Filósofos Nacionais e da própria História da Filosofia.

Para tanto, propomo-nos um percurso que seguirá a seguinte organização: para **primeiro capítulo** trataremos um levantamento acerca do *status quaestionis*, bem como algumas reflexões que fizemos a partir do que encontramos; o **segundo capítulo** será dedicado a uma apresentação de Fernando de Azevedo como homem de seu tempo, e, em vista disto, olharemos para seu contexto histórico¹⁹, suas lutas e conquistas, assim como para as críticas a que foi submetido e/ou contra aqueles pensamentos que se opôs; no **terceiro capítulo** nos empenharemos em ver o pensamento azevediano a partir dos autores que o inspiraram, tanto direta como indiretamente, e como foram por ele deglutidos e transformados em um pensamento novo; o **quarto capítulo** será aquele no qual desenvolveremos pormenorizadamente sua filosofia da educação, explorando-a a partir de seus temas e sobre o modo como Fernando de Azevedo os trabalhou de forma original, dando contornos inovadores, influenciando a cultura e a educação pátria, assim como outros tantos pensadores nacionais. Com o intuito de deixar clara a unidade entre os capítulos e facilitar ao leitor a transição entre eles, ao final de

¹⁹ Para este olhar histórico, nos valeremos de diversas obras de historiadores nacionais e internacionais, selecionados a partir do contato pedagógico que a muito mantemos com as mesmas.

cada capítulo apresentaremos um tópico intitulado “exame conclusivo do capítulo”, no qual realizaremos uma síntese das principais discussões realizadas até então, bem como apresentando o que estará por vir.

1 STATUS QUAESTIONIS

“Cada um de nós é, ao mesmo tempo que um anel de cadeia, que passa ao encadeamento futuro, toda a herança ancestral, um exemplo, um apelo, uma orientação, uma lição de coisas, de que, queiram ou não, se impregnam as gerações seguintes” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 111).

No intuito de situar-nos acerca das pesquisas sobre Fernando de Azevedo, sua filosofia e suas influências, dirigimo-nos a diversos bancos e repositórios de teses e dissertações a partir das palavras-chave: Filosofia e Fernando de Azevedo; influências de Fernando de Azevedo; e Fernando de Azevedo e a Educação no Brasil.

No Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁰, quando o tema pesquisado foi < influências de Fernando de Azevedo >, obtivemos apenas uma tese doutoral que tratava do pensamento de Fernando de Azevedo, o trabalho de Marcos Pereira Coelho, intitulado *Imprensa, sociabilidade e educação: as ações de Fernando de Azevedo em defesa da hegemonia do escolanovismo (1917 a 1961)*, apresentando relações e influências de Durkheim e Dewey na concepção azevediana de educação, pouco ou nada referindo a outros filósofos.

Por sua vez, quando a pesquisa foi sobre < Filosofia e Fernando de Azevedo >, obtivemos acesso a quatro dissertações, das quais, apenas duas se aproximaram de nossa temática, embora não tratassem propriamente sobre ela – sendo essas dissertações o trabalho de Catharina Edna Rodriguez Alves, sob o título *Fernando de Azevedo: na batalha do humanismo*, que apontou relações existentes entre o pensamento de Fernando de Azevedo e filósofos como Kant e Platão; e a produção de Brigitte Bedin, intitulada *Os pioneiros da Escola Nova, manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições*, que evidencia, de modo superficial, influências exercidas por alguns filósofos no pensamento azevediano e no dos demais reformadores, bem como, apresenta um interessante panorama dos contextos político, econômico, social e educacional de confecção dos manifestos de 1932 e 1959.

Por fim, quando o tema pesquisado foi < Fernando de Azevedo e a Educação no Brasil >, obtivemos três trabalhos (uma tese e duas dissertações),

²⁰ Eis o link do site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

sendo que a tese foi a de Marcos Pereira Coelho e uma das dissertações a de Catharina Edna Rodriguez Alves – ambas já comentadas –, no caso da dissertação de Marcelo Augusto Totti, sob o título *Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica*, e daquela de Elizabeth de A. Silveiras Pompeo de Camargo, intitulada *A militância de Fernando de Azevedo na educação brasileira: a educação física, 1915*, embora ambas tragam reflexões sobre contribuições de Fernando de Azevedo para a educação nacional, o trabalho de Elizabeth Camargo restringe-se à área da Educação Física, apenas a produção de Marcelo Totti acena para as contribuições filosóficas de Fernando de Azevedo para a educação, com destaque para as influências vindas de Durkheim.

No *site* Domínio Público²¹, para os temas < influências de Fernando de Azevedo >, < Filosofia e Fernando de Azevedo > ou < Fernando de Azevedo e a Educação no Brasil >, nos foi possível o resultado de uma obra, a clássica produção de Maria Luiza Penna, intitulada *Fernando de Azevedo*, uma das primeiras obras que tivemos acesso sobre nosso autor e que dá uma introdução sobre as influências e contribuições azevedianas para a educação nacional, mas sem ênfase em sua filosofia; além de três dissertações, das quais a de Marcelo Augusto Totti já nos é conhecida, mas também obtivemos acesso ao trabalho de Armando de Castro Cerqueira Arosa, intitulado *A concepção de administração educacional no pensamento pedagógico de Fernando de Azevedo*, e à produção de Magna Maria da Silva, com o título *História das Políticas Educacionais no Brasil: a atuação de Fernando de Azevedo de 1920-1930*; sendo que no trabalho de Armando Arosa há reflexões superficiais sobre tanto a filosofia quanto às influências filosóficas azevedianas, com uma interessante apresentação de algumas obras de Fernando de Azevedo e do contexto de sua atuação na administração pública; no caso da produção de Magna Silva o foco recai sobre as questões mais práticas da política educacional azevediana, com pontuais, mas ainda superficiais, reflexões sobre as perspectivas teóricas e filosóficas que as motivaram.

No *site* do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²², ao pesquisarmos sobre as < influências de Fernando de Azevedo >, sobre a < Filosofia e Fernando de Azevedo >, ou mesmo a relação entre < Fernando de Azevedo e a

²¹ Eis o *link* o *site*: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

²² Eis o *link* do *site*: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Educação no Brasil >, obtivemos alguns resultados de trabalhos já conhecidos por nós, porém, sem a possibilidade de acesso aos mesmos, e apenas duas dissertações novas, a de Breno Pereira Machado, com o título *Fernando de Azevedo e o conceito de Educação Pública no Brasil*, porém, embora haja uma discussão sobre a educação no Brasil e o papel de Fernando de Azevedo no conceito de educação pública, a ênfase maior recai sob um olhar histórico da problemática, seguindo a análise azevediana em sua obra *A Cultura Brasileira*, e em algumas questões práticas do que os escolanovistas defenderam, não havendo aprofundamentos do caráter filosófico das contribuições de Fernando de Azevedo ou mesmo de suas influências teóricas, quando muito limitadas a Durkheim; e, também, a dissertação de Rosely Gonçalves de Oliveira, intitulada *A proposta de Fernando de Azevedo para o Ensino de Literatura Infantil em uma nova organização do trabalho didático (1930-1970)*, a qual, como o próprio título sugere, tem por foco o patrocínio de Fernando de Azevedo na difusão da literatura infantil, em associação com Monteiro Lobato, bem como uma análise histórica e sociológica de como era trabalhado o ensino de Literatura e de Língua Portuguesa com as crianças, enunciando uma mudança de paradigma com a atuação de Fernando de Azevedo, mas, também, apresentando de modo perfunctório as motivações filosóficas que o levaram a esta defesa e patronato.

No Repositório Institucional da Unesp²³, para uma pesquisa acerca dos temas < influências de Fernando de Azevedo >, < Filosofia e Fernando de Azevedo >, e < Fernando de Azevedo e a Educação no Brasil >, mais uma vez obtivemos uma quantidade considerável de teses e dissertações já conhecidas, com destaque para a tese de Marcelo Augusto Totti e para a dissertação de Catharina Edna Rodriguez Alves, e outras tantas passando ao largo de nossa temática; todavia, duas produções de Alessandra Santos Nascimento nos chamaram atenção, a primeira delas foi seu artigo intitulado *Fernando de Azevedo: institucionalização da sociologia e modernização brasileira*, no qual a autora dá ênfase à relação de Azevedo com a Sociologia, seu papel na consolidação da mesma em terras pátrias, ajudando-nos quando aponta alguns contributos de Fernando de Azevedo para a cultura nacional como um todo, na ocasião em que esteve à frente da Editora Nacional, embora não desenvolva uma reflexão aprofundada sobre as perspectivas

²³ Eis o link do site: <https://repositorio.unesp.br/home>

teóricas de Azevedo neste seu empreendimento; no caso de sua obra *Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil*, além de desenvolver mais pormenorizadamente o que seu artigo já trouxe, nos chamou atenção o capítulo no qual dá o título de “intérprete” (2012, p. 213) a Fernando de Azevedo, um adjetivo que é justificado devido à perspectiva teórica azevediana, segundo a qual antes de propor qualquer mudança em qualquer realidade que seja, é necessário um anterior conhecimento do contexto no qual se está inserido.

Outro ponto que destacamos diz respeito a uma reflexão acerca do gênero discursivo mais utilizado por Fernando de Azevedo, segundo ela, apontando para uma estratégia que o fez transitar “[...] no campo científico e no literário construindo um conhecimento aberto, seja em virtude de seus conteúdos, seja de sua forma. [...]” (NASCIMENTO, 2012, p. 214), restando, ainda, uma reflexão mais pormenorizada deste ponto e das influências exercidas por Durkheim, Dewey e Marx, tal como apontado pela autora.

Distintamente do que supúnhamos, ao pesquisarmos junto à Biblioteca Digital da USP²⁴ (universidade da qual Fernando de Azevedo foi um dos fundadores) para os temas < influências de Fernando de Azevedo >, < Filosofia e Fernando de Azevedo >, e < Fernando de Azevedo e a Educação no Brasil >, apenas um dos inúmeros trabalhos que surgiram tinha alguma relação com nosso autor, a tese de Regina Maria Zanatta, intitulada *Jonathas Serrano e a Escola Nova no Brasil: raízes católicas na concepção progressista*. Embora Fernando de Azevedo não surja como autor principal desta tese, sua presença e influência estão na perspectiva da Escola Nova, a qual Jonathas Serrano tenta conciliar com o ponto de vista dos educadores católicos e com os quais também se identificava; neste sentido, Regina Zanatta apresenta alguns dos argumentos contrários à concepção azevediana de educação e, como Serrano, busca desmontá-los ou evidenciar suas fragilidades, o que cremos possa ser uma ferramenta de extrema relevância para uma compreensão crítica de alguns dos ideais de Fernando de Azevedo.

Na plataforma do Google Acadêmico²⁵, para uma pesquisa no tocante aos temas < influências de Fernando de Azevedo >, < Filosofia e Fernando de Azevedo >, e < Fernando de Azevedo e a Educação no Brasil >, identificamos vários artigos, mas especificamente relativos a nosso tema não muitos nos foram

²⁴ Eis o *link* do site: <https://www.teses.usp.br/>

²⁵ Eis o *link* da plataforma: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

apresentados, dentre os quais o artigo de Bruna L. Cecco, Luci T. M. dos Santos Bernardi e Miguel A. S. da Costa, intitulado *As influências sobre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo* que, apesar de superficial, apresenta uma interessante ‘rede de influências’ no pensamento azevediano, envolvendo influências diretas e indiretas exercidas por Kant, Dewey, Marx, Lunascharsky, Pestalozzi, Kerschensteiner e Durkheim, todavia, não há propriamente uma análise das obras de Fernando de Azevedo; bem como, o artigo do Professor Florestan Fernandes, que também fora discípulo de Fernando de Azevedo, contando-nos um pouco de sua intimidade com o mestre, que fora publicado na Revista da Faculdade de Educação da USP (1994), sob o título *Fernando de Azevedo*.

No caso do artigo *Fernando de Azevedo: o delineamento de um humanismo pedagógico para fundamentar uma proposta político-educacional, suas fontes e asserções*, de Catharina E. R. Alves e Pedro A. Pagni, evidencia-se a tentativa de apresentar algumas relações existentes entre o humanismo azevediano e filósofos como Durkheim e Dewey, suscitando maiores questionamentos, os quais foram mais bem trabalhados na dissertação da própria Catharina Alves (já citada anteriormente); em outros artigos como o de Diana G. Vidal, *Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo* e o de Marta M. Chagas de Carvalho, *Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova*, há destaque para as dimensões históricas envolvendo a reforma educacional iniciada por Fernando Azevedo, sem, contudo, aprofundá-la; houve, ainda, acesso a um depoimento de Paschoal Lemme sobre Fernando de Azevedo, também para a Revista da Faculdade de Educação da USP (1994), no qual atesta que fora Júlio Afrânio Peixoto aquele que cognominou Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho como “[...] os três cardeais da educação brasileira [...]” (1994, p. 199).

No caso da dissertação de Ademar de Oliveira Godoy, que veio a se tornar a obra *Filosofia da Educação de Fernando de Azevedo*, há alguns elementos comuns com o trabalho que buscamos desenvolver. Entretanto, na obra de Godoy é possível perceber uma maior ênfase à perspectiva de Fernando de Azevedo como educador e a ausência de uma defesa explícita dele como filósofo do Brasil. Outro diferencial diz respeito ao papel que Godoy dá às influências azevedianas, reservando apenas quinze páginas para elas, sem um maior aprofundamento, tal qual pretendemos realizar. É assumida uma característica mais descritiva e historiográfica das obras e dos conceitos trabalhados por Fernando de Azevedo, não

os desenvolvendo em suas origens e abrangência. Inegavelmente são valiosas as contribuições de Godoy, nos apresentando elementos da filosofia azevediana, entretanto, consideramos nosso trabalho como um passo seguinte àquele dado por Godoy.

Reforçando nossas pesquisas em bancos de teses e dissertações, a obra *Fernando de Azevedo em releituras: sobre lutas travadas, investigações realizadas e documentos guardados*, de José Cláudio Sooma Silva, Diana Gonçalves Vidal e Rachel Duarte Abdala, contribui enormemente ao promover um interessante panorama das produções bibliográficas que tem Fernando de Azevedo como personagem. Tais produções são, pelos autores, divididas em dois grandes grupos: o primeiro, destaca aqueles trabalhos que destinam-se a tratar de alguns temas da educação nacional, inscrevendo Fernando de Azevedo nas discussões atinentes às décadas de 20 e 30 do século passado; o segundo, tem por foco um cunho biográfico ou refere-se a eventos aos quais Fernando de Azevedo esteve associado diretamente, restringindo-se a comentários sobre algumas produções suas – é frisado, ainda, que a maior parte da literatura sobre Fernando de Azevedo restringe-se àquele do primeiro grupo (SILVA; VIDAL; ABDALA, 2020, p. 5).

Neste capítulo em que promovemos um levantamento de dissertações, teses artigos e livros relativos à <filosofia e Fernando de Azevedo>; <influências de Fernando de Azevedo>; e <Fernando de Azevedo e a Educação no Brasil>, em algumas das mais relevantes plataformas e arquivos de trabalhos científicos, foi para nós uma surpresa a carestia de trabalhos científicos acerca deste tão importante pensador e educador brasileiro, mesmo na USP, instituição da qual foi um dos idealizadores e fundador.

Diante disto, pudemos concluir que a temática que buscamos desenvolver em nossa dissertação vem marcada por certo ineditismo, uma vez que muito é dito sobre Fernando de Azevedo como sociólogo, como educador, mas pouco como filósofo, e muito menos como filósofo do Brasil aos moldes do como pretendemos evidenciar. E quando averiguamos alguma preocupação relativa à investigação sobre suas influências filosóficas e a relevância de suas temáticas, ainda se apresentam com uma reflexão superficial, justamente o que buscamos superar. Uma tal sistematização do pensamento azevediano, de seus pressupostos e seus temas mais relevantes contribuirão enormemente para esta revisita que nos propomos deste eminente pensador, sobre o Brasil.

Após este levantamento, o próximo capítulo terá por objetivo inscrever Fernando de Azevedo no tempo e no espaço, no intuito de esclarecer sua trajetória intelectual e de vida, e como sua história e os conflitos históricos que testemunhou e protagonizou influenciam em sua construção filosófica.

2 FERNANDO AZEVEDO, HOMEM DE SEU TEMPO

"O que sei, sem qualquer dúvida, é que as gerações de amanhã serão o que for a educação de hoje"
(AZEVEDO, 1958a, p. 180).

Qualquer reflexão que não tenha a própria realidade como referência e ponto de partida não apenas falseia os verdadeiros problemas na esfera prática, como é incapaz de responder às necessidades individuais e coletivas, além de se fechar ao movimento de atualização tão essencial para a vitalidade de qualquer pensamento quanto o é a clareza acerca de seus pressupostos teóricos, uma vez que "[...] a vida é certamente movimento, transformação, mudança, perpétua novidade, sobre um fundo essencial e imutável" (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 247).

Partido desta premissa, neste segundo capítulo de nossa dissertação, não apenas buscaremos descrever, expor dados da realidade brasileira e mundial na qual Fernando de Azevedo se inscreveu, mas apresentaremos como nosso autor dialoga com este seu contexto, nutrindo-se e/ou contrapondo-se a ele.

Demonstraremos que os temas com os quais Fernando de Azevedo trabalha, as perspectivas que defende e os posicionamentos contra os quais se opõe, podem ser mais facilmente compreendidos se nosso autor e sua filosofia forem, antes, cotejados com suas circunstâncias geográficas, históricas, políticas e culturais, dado que "[...] cada um de nós é, como definiu Ortega y Gasset, 'o eu, e as circunstâncias'" (AZEVEDO, 1971, p. 244, grifo do autor). Sem embargo, não faltará um olhar sobre os possíveis limites do pensamento azevediano, e neste sentido procuraremos compreender essas críticas, bem como a conjuntura na qual tanto Fernando de Azevedo quanto seus opositores e críticos se inscrevem e a partir da qual se posicionam.

2.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE NOSSO AUTOR

O período histórico, o contexto de produção no qual Fernando de Azevedo se inscreve é marcado por grandes mudanças que foram acontecendo no Brasil e no Mundo. Neste momento de nossa dissertação, buscaremos apresentar alguns desses fatos e feitos, no intuito de demonstrar que as pautas defendidas por Fernando de Azevedo, durante sua vida acadêmica e política, estiveram sempre em sintonia com o movimento das ideias, no Brasil e fora daqui, traduzindo para o espírito nacional algumas inquietações vindas de fora e canalizando e teorizando alguns dos anseios mais prementes dentre aqueles que pensaram o país para além de seu tempo – não à toa ele é chamado de “o Mestre Brasileiro” (FREIRE, 1967, p. 82) e “Intérprete do Brasil” (NASCIMENTO, 2012, p. 35.213.216; AZEVEDO, 1958a, p. 15).

O ano era 1894 (ano de nascimento de Fernando de Azevedo), no Brasil, há poucas primaveras, a nação passara de Império para República (1889); também poucos anos antes a escravidão fora abolida (1888), iniciando-se a ampla difusão de um período de trabalho assalariado e da profusão de imigrantes europeus²⁶; no campo das ideias se vinha observando a tentativa de concretizar os princípios de liberdade, igualdade, progresso e respeito às leis, com certa prevalência da filosofia positivista, percebendo o mundo e as ciências com certo otimismo.

A presença, ainda forte, de uma oligarquia agrária e dos grupos regionais em detrimento de uma política verdadeiramente nacional, produzia o que ficou conhecido como o ‘coronelismo’ e práticas política e eleitorais focadas na troca de favores, no clientelismo²⁷, no voto de cabresto e na manutenção do poder nas mãos de um grupo ou família. Estas influências mantiveram suas forças até o final da década de 20, do século passado, quando novos atores políticos surgiram no cenário nacional, e ruidosos protestos se viram da parte desses políticos e de ex-

²⁶ Hobsbawm chega a indicar que neste período acorriam, por ano, ao Brasil e à Argentina, aproximadamente 200 mil imigrantes (2009, p. 43); e Caio Prado Júnior destaca que, da Proclamação da República até 1930 (ano da crise do café), 2 milhões de imigrantes italianos foram recebidos em solo brasileiro, apenas pelo Estado de São Paulo (1978, p. 226).

²⁷ Clientelismo compreendido como a relação promíscua entre o poder público e grupos privados, na qual estes últimos davam apoio a determinados políticos em vista de possíveis futuros favores daqueles outros.

escravos, imigrantes, camponeses, professores, profissionais liberais e funcionários públicos (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 405).

A última década do século XIX e os 40 primeiros anos do século XX, no Brasil, foram momentos de vinda e difusão de ideais inovadores e revolucionários no âmbito das artes e das ideias – ideais que tanto foram vistos como negativistas (e pessimistas), por suas críticas, quanto positivistas (e idealistas), na busca pela valorização do novo e do local (HOLANDA, 2012, p. 38-39). Este mesmo momento histórico nosso foi marcado por revoltas e revoluções²⁸ que tiveram por bandeiras: a liberdade, a autonomia individual e regional, frente ao poder autoritário, repressivo e corrupto do Estado; a organização dos trabalhadores assalariados por melhores salários e condições de trabalho; e a valorização da cultura popular e de educação para todos, possibilitando, assim, as bases para consolidação de uma identidade nacional sem as imposições e exportações estrangeiras.

No mundo, a modernidade, “[...] (que) é uma cultura da vida cotidiana e uma cultura de massas [...], (o) resultado ideológico do modernismo” (LE GOFF, 1990, p. 195.191), assume o inacabado, a ironia, a dúvida, a crítica e a criatividade como ferramenta para o processo de “demolição” das ortodoxias, que foi se intensificando entre meados do século XIX e início do século XX, ao mesmo tempo que se evidencia a manutenção de uma perspectiva quase romântica e idealista de esperança e otimismo frente às novas tecnologias (como a eletricidade) e às promessas vindas do capitalismo e da democracia (HOBSBAWM, 2009, p. 18.36.121; LE GOFF, 1990, p. 187-195).

Todavia, com a revolução industrial de 1850, não apenas um novo sistema de trabalho havia se iniciado, mas também foram se intensificando disputas entre patrões (burguesia) e empregados (proletariado), entre filosofias de defesa do capital, da livre iniciativa, e aquelas de amparo a uma revolução contra o mesmo capital²⁹. Potências europeias como a Inglaterra, a França e a Prússia passaram a perder espaço, iniciando um forte movimento de destaque dos Estados Unidos da América. A Primeira Grande Guerra, iniciada em 1914, chega ao fim em 1918, e no

²⁸ Dentre os quais destacamos: Canudos (1893-1897); Contestados (1912-1916); Revolta da vacina (1904); Revolta da chibata (1910); Tenentismo (1922-1926); Greve geral (1917); Semana de Arte Moderna (1922); Movimento Constitucionalista (1932).

²⁹ Os avanços tecnológicos e econômicos fizeram com que a burguesia cessasse “então de ser uma força revolucionária” (HOBSBAWM, 2007, p. 32, tradução nossa), fazendo com que o proletariado, organizado sindicalmente e partidariamente, emergisse sob essa bandeira (HOBSBAWM, 2007, p. 131-132.139-142).

ano seguinte são iniciadas as negociações do Tratado de Versalhes, redividindo os territórios dos derrotados e redesenhando o mapa da Europa (HOBSBAWM, 2003, p. 38-40).

Nos Estados Unidos, a década de 20, do século passado, ficou conhecida como “anos felizes”, e, verdadeiramente, nesta época a produção industrial cresceu em patamares surpreendentes, passando de 1/3 (em 1913), para quase 50% da produção industrial do planeta (HOBSBAWM, 2003, p. 101); todavia, esta prosperidade norte-americana foi golpeada por um forte revês com a crise da bolsa, em 1929, crise que não poupou nenhuma atividade econômica e nenhum país em toda a extensão do globo (PEIXOTO, 1944, p. 328; PRADO JUNIOR, 1978, p. 235).

O Brasil, nesta época, vendia quase toda sua produção cafeeira para os Estados Unidos, e com a redução da atividade econômica e o desemprego em massa, por lá, não tardou para também por aqui começarmos a sentir as consequências da crise, chegando-se ao ponto da queima dos estoques de café para fazer os preços subirem (HOBSBAWM, 2003, p. 97).

A passagem de uma sociedade agrícola para uma sociedade industrial não apenas trouxe prosperidade a países como os Estados Unidos, mas também na Europa, como a Inglaterra e a Rússia. O Império Russo, sob a guia do Czar Nicolau II, promoveu fortes investimentos na industrialização, os grandes centros urbanos cresceram, mas os trabalhadores (como em outras partes do mundo) eram forçados a jornadas de trabalho de 12 horas diárias; situação essa, acompanhada pela difusão dos pensamentos de Marx e demais defensores da causa operária, inspiraram os ideais socialista e de revolução³⁰.

A insatisfação com os problemas socioeconômicos, acompanhada pela presença da Rússia na Primeira Grande Guerra, culminaram na Revolução Russa de 1917 e a criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sob a guia de Lenin, em 1922. Josef Stalin assumiu o poder em 1929, tempos após a morte de Lenin, e, com ele, nos anos que se seguiram, os ideais da revolução foram radicalizados, todos os meios de comunicação, a literatura e as demais artes foram submetidas ao regime e utilizadas para passarem ao povo o que Stalin

³⁰ Eric Hobsbawm refere-se a esta forte relação entre o pensamento de Marx e o contexto operário russo recordando que os primeiros mil exemplares da obra *O Capital* demoraram cinco anos para serem vendidos na Alemanha, mas as mesmas mil cópias da versão russa já estavam esgotas em apenas dois meses (2007, p. 272).

considerava como necessário, bem como, difundiu-se a visão do governante como homem simples (pois vestia um simples uniforme militar), bondoso, calmo, paternal e conciliador (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 452).

O início da recuperação, nos Estados Unidos, se deu em 1933, com a eleição de Franklin Roosevelt (1933-1945)³¹, e dentre as ideias por ele adotadas estava a de rompimento com alguns princípios do liberalismo clássico: controlando os preços de alguns produtos e limitando a produção; fixando um salário mínimo e criando o salário-desemprego; medidas baseadas na perspectiva de John Keynes, precursor da teoria do Estado de Bem-Estar Social – segundo a qual eram necessários intensos investimentos estatais para fazer a economia voltar a girar, além da compreensão de que os mais ricos deveriam ser tributados para financiarem os mais pobres e as políticas sociais, dando a todos as condições mínimas para a cidadania³² (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 467-468).

O percurso histórico mundial e brasileiro também passou por um período de avanço das ideologias totalitárias, que acabaram por ser o germe da Segunda Grande Guerra. Medidas como o nacionalismo extremado; a adoção de uma ideologia oficial de Estado e um partido político único; o intervencionismo do Estado na economia; a adoção da polícia como órgão repressor do Estado, foram as marcas desses regimes, como o caso do fascismo, na Itália; do nazismo, na Alemanha; da ditadura de Franco, na Espanha; de Salazar, em Portugal; e do integralismo e a ditadura de Vargas, no Brasil.

Contudo, no intuito de evitar a expansão da influência nazista e fascista até as Américas, o governo dos Estados Unidos adotou uma polícia de ‘boa vizinhança’ e desconsiderou a ditadura que se instalará no Brasil, buscando valorizar elementos nacionais (como a figura de Carmen Miranda e a hospitalidade brasileira, pelo personagem Zé Carioca) e fechando diversos acordos comerciais e militares conosco (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 524-525).

A ditadura de Vargas (1930-1945) marcou seu início, no campo econômico, com a execução de medidas para a superação dos efeitos da crise da

³¹ O presidente Roosevelt foi eleito para três mandatos consecutivos.

³² Neste sentido, em sua obra *A Teoria Geral do Emprego*, Keynes partirá do pressuposto de que “a ação do Estado intervenha como elemento de equilíbrio para regular o crescimento do capital e impedir que ele tenda para o seu ponto de saturação a uma velocidade capaz de impor à geração presente uma redução excessiva de seu padrão de vida” (1996, p. 216), evitando, assim, os efeitos nefastos de uma futura depressão.

bolsa de Nova York entre nós³³; e no campo político, com a repressão ao Movimento Constitucionalista, liderado por revolucionários paulistas. Com a construção de uma nova Constituição, em 1934³⁴, na busca de solucionar alguns conflitos das décadas anteriores, propôs-se: o voto secreto; a participação feminina nas eleições; a criação de novas empresas estatais; a consolidação das leis trabalhistas (como salário mínimo; férias; jornada de trabalho de 8 horas diárias; e indenização por demissão sem justa causa) – medidas paradigmáticas do que ficou conhecido como ‘populismo getulista’, e, graças à propaganda estatal, contribuíram para que Getúlio Vargas passasse a ser cognominado como “o grande protetor” e “o pai dos pobres” –; todavia, a eleição para Presidente da República foi instituída como devendo ser de modo indireto.

Não obstante, os conflitos internos, motivados por integralistas (movimento de características nazifascista³⁵) e aliancistas (movimento marcado por ideais comunistas³⁶), criaram uma onda quanto a um “perigo vermelho” (perigo

³³ Na agricultura, uma das medidas de Vargas concretizou-se nos fortes subsídios governamentais para produtos como o café, o açúcar, a erva-mate e o trigo (FAUSTO, 2006, p. 80).

³⁴ Segue o site com o teor da Constituição de 1934: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

³⁵ Todavia, Plínio Salgado, fundador da Ação Integralista Brasileira (AIB), defendia que o Integralismo “não é um partido: (mas) é um movimento. É uma atitude nacional. É um despertar de consciência” (1933, p. 77); considerando difamatória qualquer associação de seu grupo a facções extremistas europeias, enfatizando o Integralismo como “baluarte do respeito à pessoa humana, desde a sua primeira hora, como se vê dos Estatutos da sociedade que fundou e com o manifesto com que apareceu, (mas) classificaram-no como ideologia destruidora das liberdades. Penetrado de sentimento brasileiro, até a medula e timbrando em criticar acrememente todas as instituições e costumes alienígenas, atribuíram-lhe a vergonha de copião de regimes exóticos” (SALGADO, 1950, p. 5), e em artigo no jornal *Correio da Manhã* – um jornal do Rio de Janeiro –, de 22 de janeiro de 1935, referindo-se ao movimento integralista, afirma haver uma notória distinção entre o Integralismo e outros grupos, especialmente no modo como entendiam a educação, vendo-o como uma obra de “[...] ‘revolução espiritual’ e é em razão dela que nos distinguimos tanto do Fascismo como do Hitlerismo, imprimindo um sentido profundo ao nosso movimento” (1935, p. 3). Contudo, em outra ocasião, diz explicitamente que “o integralismo é a organização corporativa não meramente econômica, à maneira do fascismo [...]” (SALGADO, 1950, p. 19, grifo nosso), contradições que o historiador Boris Fausto não deixa de observar, recordando textos nos quais Plínio Salgado não apenas mimetiza o Fascismo, mas tece elogios ao movimento e a seu líder (2007, p. 366-380).

³⁶ O grupo Aliancista tem seu nome derivado de um movimento intitulado Aliança Nacional Libertadora (ANL), criado em 1935 por intelectuais de esquerda, sindicalistas e tenentes.

A ANL defendia por objetivo “um programa ‘democrático, ant imperialista e nacionalista’, [...] (que) deveria reunir as ‘forças democráticas’ capazes de impedir o avanço dos integralistas [...]” (FAUSTO, 2007, p. 446); propondo, segundo palavras de Roberto Sisson (então Secretário Geral da ANL) ao jornal *A Manhã*, do Rio de Janeiro, em 1935, cinco medidas para a execução desse programa: “I - Suspensão definitiva do pagamento das dívidas imperialistas do Brasil, [...], e, aplicação da quantia, assim retida, em benefício do povo explorado do Brasil; II - Nacionalização imediata de todas as empresas imperialistas, [...], para as quaes os brasileiros trabalham, como cães, enquanto seus lucros vão para o bolso de alguns magnatas estrangeiros; III - Protecção aos pequenos e médios proprietários e lavradores; entrega das terras dos grandes proprietários aos camponeses e trabalhadores ruraes, que as cultivam, por considerarmos terem sido elles os que as valorizaram com o seu trabalho e, portanto, são os seus únicos e legítimos proprietários; IV - Gozo das mais amplas

comunista)³⁷ dando a Getúlio Vargas o pretexto para a instauração do “Estado Novo” (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 482-485). Vargas, em 1937, promoveu o fechamento do Congresso Nacional e impôs uma nova Constituição³⁸ que decretava: o estado de emergência nacional, com Vargas no poder; o fim do federalismo e a perda da autonomia dos estados; a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda do governo e da censura aos demais veículos de comunicação; além da supressão de todas as instituições democráticas, dentre elas, o direito à greve e às manifestações contra o governo. O fim do Estado Novo se deu como uma antecipação de Vargas a seus opositores, convocando eleições para Presidente da República e liberando a criação de partidos políticos.

Os anos pós Segunda Guerra Mundial foram marcados por planos de desenvolvimento e reestruturação econômica na Europa – o Plano Marshall (1947)³⁹, dentre eles –, com investimentos próximos aos 13 bilhões de dólares pelos Estados Unidos, temendo que os países europeus se inclinassem para as teses e influências socialistas, vindas da União Soviética. É também neste contexto de reestruturação e reorganização de forças geopolíticas que é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, momento no qual é assinada a Carta das Nações Unidas⁴⁰; e em 1948 é assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴¹.

liberdades populares pelo povo brasileiro, nelle incluídos os estrangeiros que aqui trabalham e são explorados como nós próprios [...], e é legítimo o seu direito, que tem de ser satisfeito, custe o que custar; V - Constituição de um governo popular, orientado somente pelos interesses do povo brasileiro e do qual poderá participar qualquer pessoa na medida da eficiência de sua colaboração” (1935, p. 2); e acrescenta, em tom peremptório, que “[...] *combater a A.N.L. é simplesmente, VENDER-SE AOS INTERESSES DO CAPITALISMO INTERNACIONAL, QUE EXPLORA, VENDE E OPPRIME O POVO BRASILEIRO. A ALLIANÇA NACIONAL LIBERTADORA declara, também, que absolutamente não se immiscue em considerações de credos religiosos, pois que, além de ser isto uma questão de foro íntimo de cada pessoa, por definição, a A.N.L. é uma aliança dos brasileiros, com indiferença de CREDOS RELIGIOSOS, POLÍTICOS OU PHILOSÓFICOS. para a mais rápida execução de seu programma básico”* (SISSON, 1935, p. 2, grifo do autor) – destacamos que o trecho anterior segue em itálico pois mantivemos a grafia tal qual as regras ortográficas vigente na ocasião de sua publicação.

³⁷ Este ‘perigo’ se viu comprovado documentalmente pelo que ficou conhecido como “Plano Cohen”, um plano composto de documentos forjados que supostamente demonstravam a iminência de uma revolução comunista (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 484-485).

³⁸ Segue o *site* com o teor da Constituição de 1937: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.

³⁹ Este plano recebe tal nome por ter sido elaborado pelo Secretário de Estado Norte-Americano do Governo Truman, o General Marshall.

⁴⁰ No *site* a seguir é possível ter acesso ao teor da Carta das Nações Unidas e o Decreto n.19.841 de 22 de outubro de 1945, que a incorpora na legislação nacional: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm.

⁴¹ Segue o *site* no qual é possível ter acesso à Declaração Universal dos Direitos Humanos: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

As tensões no globo, a partir de então, voltaram-se para a polarização entre capitalistas (na figura dos Estados Unidos) e socialistas (na figura da União Soviética) – é o início da Guerra Fria. Em 1949 foi criada a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), sob a liderança dos Estados Unidos, e em 1955, sob a guia da União Soviética, foi organizado o Pacto de Varsóvia; ambos os acordos voltados para a proteção de seus membros contra investidas vindas do grupo de ideologia oposta.

A corrida armamentista acabou por gerar tanto um movimento de tensão no que diz respeito a uma Terceira Guerra Mundial, agora com uso de bombas nucleares como as que os Estados Unidos usaram em Hiroshima e Nagasaki (em 1945), quanto um movimento de desenvolvimento de novas tecnologias, algumas das quais possibilitaram a chegada do homem à Lua (1969). Nos anos que se seguiram à década de 80, do século passado, deu-se início uma séria de transformações e crises econômicas que culminaram com o fim do bloco socialista – em 1989 ocorreu a queda do Muro de Berlim, que dividia a Alemanha e duas⁴², e em 1991, o desmembramento dos países que compunham a União Soviética.

Enquanto o mundo iniciava uma disputa entre os blocos capitalistas e socialistas, no Brasil, com o fim da Ditadura de Vargas, o país dava início a redemocratização, eleições gerais foram convocadas, e em 1946 fora promulgada uma nova Constituição⁴³. Iniciou-se, também, um forte alinhamento ideológico e econômico com as teses capitalistas, defendidas pelos Estados Unidos (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 195). Os anos posteriores contaram com a retomada do processo de industrialização e investimentos em infraestrutura e transporte (FAUSTO, 1994, p. 459) – assoma-se a isto a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)⁴⁴, por Getúlio Vargas, em seu segundo governo.

As políticas de desenvolvimento da indústria nacional e da economia, nas décadas de 50 e 60, criaram uma grande onda de otimismo e

⁴² Um lado capitalista, a Alemanha Ocidental; e o outro lado socialista, a Alemanha Oriental.

⁴³ Segue o *site* para acesso ao teor da Constituição de 1946: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm.

⁴⁴ Criado pela Lei nº 1.628, de 20 de junho de 1952; passando a ser denominado Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), como o é hoje, na década de 80, pelo Decreto-lei nº 1.940, de 25 de maio de 1982.

progresso no país, tendo em Juscelino Kubitschek⁴⁵ seu momento mais representativo. Porém, o desenvolvimento e progresso acelerados também provocaram um movimento de êxodo rural, e vieram acompanhados de uma série de medidas de abertura ao capital estrangeiro (gerando a desnacionalização da indústria) e de aumento do endividamento externo (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 548-550). Com João Goulart (1961-1964) a necessidade de reformas agrária, urbana, educacional, eleitoral e tributária provocaram um momento de efervescência social que, sob a justificativa de que “[...] só uma revolução purificaria a democracia [...]” (FAUSTO, 1994, p. 458), tornou-se instrumento de manobra em favor de uma rebelião das Forças Armadas, culminando no Golpe Militar de 1964 (FAUSTO, 1994, p. 443-459).

As reformas planejadas pelo Presidente João Goulart, devido a seu caráter social e de refreamento da remessa de lucros ao estrangeiro, por parte de multinacionais, dentre outras coisas, associaram a figura do presidente a movimentos socialistas e comunistas – contrários ao capitalismo e vistos como inimigos por seus adeptos e defensores (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 204-205).

Neste sentido, o Golpe Militar de 64, para conter a dita ‘ameaça’, com seus Atos Institucionais: suspendeu e cassou os direitos políticos de todos os cidadãos (AI 1)⁴⁶; estabeleceu eleições indiretas para o Legislativo, e todos os atuais partidos políticos foram extintos e tornados ilegais, sendo instituído o bipartidarismo – Aliança e Arena (AI 2)⁴⁷; foram extintas as eleições para os cargos de Prefeito e Governador, de modo que os Governadores passaram a ser indicados pelo Presidente da República, e os Prefeitos por seus respectivos Governadores (AI 3)⁴⁸; foi dado ao Presidente da República o poder para promulgar uma nova Constituição⁴⁹, e o Congresso fora reaberto, mas agora enfraquecido em seus

⁴⁵ Em sua campanha a Presidente da República, Juscelino propunha o desenvolvimento de 50 anos do país em apenas 5 anos.

⁴⁶ O Ato Institucional nº 1 é decretado em 1964, para acesso a ele, segue o *link*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm.

⁴⁷ O Ato Institucional nº 2 é decretado em 1965, para acesso a ele, segue o *link*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm.

⁴⁸ O Ato Institucional nº 3 é decretado em 1966, para acesso a ele, segue o *link*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-03-66.htm.

⁴⁹ Segue o *site* com o teor da Constituição de 1967: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.

poderes e atribuições (AI 4)⁵⁰; houve a decretação do ‘estado de sítio’ por tempo indeterminado, e assim, deu-se a suspensão da concessão de *habeas corpus*, bem como o Congresso foi novamente fechado, e concedeu-se poder ao governo de confiscar bens e intervir em quaisquer instituições e órgãos públicos dos estados e municípios (AI 5)⁵¹ – sem contar o fato de que em 1967 fora criada a Lei de Segurança Nacional⁵², dando plenos poderes e respaldo jurídico para a repressão de todos aqueles que se opunham às diretrizes governamentais.

Os anos entre 1985 e 1988 consolidaram o fim do período ditatorial, com uma série de eventos marcantes (FAUSTO, 1994, p. 510-526): o término do mandato do Presidente João Figueiredo, a eleição de Tancredo Neves e a posse de José Sarney, em 1985; e a promulgação da nova constituição, esta última, “[...] (pondo) fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário” (FAUSTO, 1994, p. 526).

Se, no âmbito da política, os anos que vieram a partir da década de 60, do século passado, foram marcados pelo autoritarismo e repressão, no âmbito da arte e da cultura o movimento que se viu foi o contrário. Mesmo na ilegalidade, grupos socialistas e comunistas, bem como grupos tidos como progressistas dentro da Igreja Católica no Brasil e de estudantes universitários e secundaristas, moveram-se no sentido de resistência pacífica à falta de liberdade, produzindo uma cultura defensora de pautas democráticas, do engajamento político e social, da livre manifestação do pensamento (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 218-220); dá-se um resgate tanto de alguns dos ideais da década de 60, do século passado, quanto de seus valores culturais e símbolos, sem, contudo, a pretensão da construção de uma sociedade socialista (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 606-612).

Devido às influências religiosas de Fernando de Azevedo faz-se necessário um adendo específico sobre a atuação da Igreja Católica, enquanto instituição, no Brasil e no Mundo. Embora as disputas entre católicos e liberais

⁵⁰ O Ato Institucional nº 4 é decretado em 1966, para acesso a ele, segue o *link*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-04-66.htm.

⁵¹ O Ato Institucional nº 5 é decretado em 1968, para acesso a ele, segue o *link*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm.

⁵² Para acesso à Lei de Segurança Nacional, segue o *link*: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Define%20os%20crimes%20contra%20a,social%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=1%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Preliminares-Art.,nos%20limites%20definidos%20em%20lei.>

(grupo no qual os pioneiros da educação acabam sendo inscritos)⁵³ tenham sido intensas, Mariza Correa (1988, p. 16) destaca que as críticas exercidas sobre Fernando de Azevedo foram em menor intensidade do que aquelas sofridas pelos demais integrantes do grupo.

O primeiro marco diz respeito ao Papa Leão XIII (1878 - 1903), que em várias cartas e encíclicas se manifestou sobre a necessária divisão entre Igreja e Estado, como na Encíclica *Immortale Dei* (1885)⁵⁴, e sobre o fim da escravidão e do tráfico de escravos africanos, como nas Encíclicas *In Plurimis* (1888)⁵⁵ e *Catholicae Ecclesiae* (1890)⁵⁶, além de ter exercido influência sobre a Princesa Isabel e a decretação do fim da escravatura no Brasil⁵⁷; é também do Papa Leão XIII a Encíclica *Rerum Novarum* (1891)⁵⁸, pela qual o Papa falou sobre a condição dos operários e seu direito de organizarem-se em associações e sindicatos, sendo dado incentivo a que os católicos participassem ativamente da vida política.

O Papa Pio X (1903 - 1914), em um movimento um pouco mais conservador, escreveu o Decreto *Lamentabili* (1907) e a Encíclica *Pascendi Dominici Gregis* (1907)⁵⁹, nas quais fez denúncias tanto às doutrinas modernistas quanto aos pontos que considerava como erros das novas ciências. Na mesma linha de seu predecessor, o Papa Bento XV (1914 - 1922) se apresentou com mais resistência às novas ciências, mas posicionou-se firmemente contra a guerra que se iniciara e conclamou à paz e ao cuidado com os necessitados, exemplo disso são as

⁵³ A justificativa para esta associação, segundo Carlos Cury, estaria no fato de que, dentro do arranjo ideológico dos dois grupos, os pioneiros da educação assumiram uma postura mais progressista do que a posição do grupo católico (CURY, 1984, p. 25).

⁵⁴ Para acesso à Encíclica *Immortale Dei*, segue o link: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei.html.

⁵⁵ Para acesso à Encíclica *In Plurimis*, em italiano, segue o link: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/it/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_05051888_in-plurimis.html.

⁵⁶ Para acesso à Encíclica *Catholicae Ecclesiae*, segue o link: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/it/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20111890_catholicae-ecclesiae.html.

⁵⁷ Em reconhecimento pela Lei de Libertação dos Escravos, o Papa escreve uma carta à Princesa Isabel e afirma que como a própria princesa lhe havia comunicado, a referida lei era uma resposta aos pedidos do Papa, segue o link para a leitura da referida carta: <https://www.apologistascatolicos.com.br/index.php/magisterio/documentos-ecclesiasticos/decretos-bulas/868-a-rosa-de-ouro-dada-pelo-papa-leao-xiii-a-princesa-isabel-pela-abolicao-da-escravatura>.

⁵⁸ Para acesso à Encíclica *Rerum Novarum*, segue o link: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html.

⁵⁹ Para acesso à Encíclica *Pascendi Dominici Gregis*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-x/pt/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html.

Exortações Apostólicas *Ubi Primum in Beati* (1914)⁶⁰, sobre a paz no mundo, e *Dès le Début* (1917)⁶¹, a qual encaminhou aos chefes de governo beligerantes; assim como a Encíclica *Pacem, Dei Munus* (1920), sobre a reconciliação e a paz no pós-guerra.

O Papa Pio XI (1922 - 1939) contribui com importantes reflexões, de caráter um tanto progressista, sobre a relação entre o trabalho, o capital e a justa remuneração dos trabalhadores, como na Encíclica *Quadragesimo Anno* (1931)⁶², sobre a crise econômica e a denúncia da corrida armamentista, na Encíclica *Nova Impendet* (1931)⁶³, sobre a relação da ação política dos fiéis católicos e contra o monopólio estatal da educação, na Encíclica *Non Abbiamo Bisogno* (1931)⁶⁴; e outras reflexões com um tom mais conservador e reacionário, falando sobre a educação da juventude e as responsabilidades da família, do Estado e da Igreja, na Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929)⁶⁵, opondo-se às atitudes do nazismo, na Encíclica *Mit Brennender Sorge* (1937)⁶⁶, e com fortes críticas e condenações ao comunismo, na Encíclica *Divini Redemptoris* (1937)⁶⁷.

O Papa Pio XII (1939 - 1958), embora tenha sido criticado por não realizar uma oposição intransigente ao nazismo e ao fascismo, ofereceu importantes reflexões sobre o fim do período de guerra e a necessidade da construção de uma nova sociedade de paz e fraternidade, como nas Rádio Mensagens *Nell'alba e nella*

⁶⁰ Para acesso à Exortação Apostólica *Ubi Primum in Beati*, em italiano, segue o link: https://www.vatican.va/content/benedict-xv/it/apost_exhortations/documents/hf_ben-xv_exh_19140908_ubi-primum.html.

⁶¹ Para acesso à Exortação Apostólica *Dès le Début*, em italiano, segue o link: https://www.vatican.va/content/benedict-xv/it/apost_exhortations/documents/hf_ben-xv_exh_19170801_des-le-debut.html.

⁶² Para acesso à Encíclica *Quadragesimo Anno*, em italiano, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xi/it/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19291223_quinquagesimo-ante-anno.html.

⁶³ Para acesso à Encíclica *Nova Impendet*, em italiano, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xi/it/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19311002_nova-impendet.html.

⁶⁴ Para acesso à Encíclica *Non Abbiamo Bisogno*, em italiano, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xi/it/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310629_non-abbiamo-bisogno.html.

⁶⁵ Para acesso à Encíclica *Divini Illius Magistri*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html.

⁶⁶ Para acesso à Encíclica *Mit Brennender Sorge*, em italiano, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xi/it/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_14031937_mit-brennender-sorge.html.

⁶⁷ Para acesso à Encíclica *Divini Redemptoris*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19370319_divini-redemptoris.html.

luce (1941)⁶⁸, *Con sempre nuova freschezza* (1942)⁶⁹, e *Ecco infine terminata* (1945)⁷⁰, e nas Encíclicas *Optatissima Pax* (1947)⁷¹ e *Summi Maeroris* (1950)⁷²; porém, também sob o signo do medo quanto a uma suposta ameaça de algumas correntes filosóficas e científicas, escreveu a Encíclica *Humanis Generis* (1950)⁷³.

O Papa João XXIII (1958 - 1963) iniciara um movimento de reforma na Igreja, partindo das bases dadas por seus predecessores e pelas experiências que teve enquanto Núncio Apostólico na Turquia⁷⁴, convocando o Concílio Vaticano II. O Papa, inclusive, se fez presente na inauguração de Brasília, encaminhando uma rádio mensagem ao povo brasileiro⁷⁵. Também escreveu ao menos duas encíclicas de extrema relevância, a Encíclica *Mater et Magistra* (1961)⁷⁶, sobre as relações de trabalho, a propriedade privada e o desenvolvimento econômico, e a Encíclica *Pacem in Terris* (1963)⁷⁷, sobre a paz no mundo, os direitos dos indivíduos e a sadia relação entre os indivíduos e os poderes políticos.

O Papa Paulo VI (1963 - 1978) é o que concretiza o Concílio Vaticano II e os desejos de reforma na Igreja, consolidando um magistério focado no reconhecimento da paz e dos direitos humanos como único caminho para a consolidação de um verdadeiro e duradouro progresso – neste sentido destaca-se a

⁶⁸ Para acesso à Rádio Mensagem *Nell'alba e nella luce*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/speeches/1941/documents/hf_p-xii_spe_19411224_radiomessage-peace.html.

⁶⁹ Para acesso à Rádio Mensagem *Con sempre nuova freschezza*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/speeches/1942/documents/hf_p-xii_spe_19421224_radiomessage-christmas.html.

⁷⁰ Para acesso à Rádio Mensagem *Ecco infine terminata*, em italiano, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xii/it/speeches/1945/documents/hf_p-xii_spe_19450509_radiomessage-war.html.

⁷¹ Para acesso à Encíclica *Optatissima Pax*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_18121947_optatissima-pax.html.

⁷² Para acesso à Encíclica *Summi Maeroris*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_19071950_summi-maeroris.html.

⁷³ Para acesso à Encíclica *Humanis Generis*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_12081950_humani-generis.html.

⁷⁴ A função de 'Nuncio Apostólico' constitui-se na representação diplomática da Santa Sé (da figura do Papa e não do Vaticano) junto aos Estados Nacionais. Ângelo Roncalli (Papa João XXIII) desempenhou esta função de 1934 até 1944.

⁷⁵ Para acesso ao texto da Rádio Mensagem do Papa, segue o link: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/messages/pont_messages/1960/documents/hf_j-xxiii_mes_19600421_brasilia.html.

⁷⁶ Para acesso à Encíclica *Mater et Magistra*, segue o link: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html.

⁷⁷ Para acesso à Encíclica *Pacem in Terris*, segue o link: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html.

Encíclica *Populorum Progressio* (1967)⁷⁸ e os próprios decretos, declarações e constituições emanados pelo Concílio.

No Brasil, parte dos conflitos entre Fernando de Azevedo e membros da Igreja Católica atuantes na vida pública se deram como resposta aos escritos dos Papas Pio X, Bento XV, Pio XI e Pio XII, que adotaram posturas mais conservadoras quanto às novas ciências e a algumas correntes filosóficas, que, por suas atitudes revolucionárias e contra hegemônicas, assumiram posições radicais e vistas com receio, e, em algumas vezes, como inimigos da religião. Esta atuação combativa por parte desses membros da Igreja se deu tanto àquelas correntes filosóficas e científicas ‘denunciadas’ pelos papas, quanto com relação a quaisquer outras linhas de pensamento que esses membros supunham ter filiação conceitual com aquelas outras. Foi, ainda, por conta dessa interpretação realizada por alguns membros e dignatários da Igreja, que em alguns momentos houve patrocínio, defesa ou omissão diante de governos autoritários e ditatoriais.

Todavia, escritos dos Papas Leão XIII, João XXIII e Paulo VI foram extremamente relevantes na construção de pontes e conciliações, ao que Fernando de Azevedo chama de “sábria e inspirada orientação” (1967 [1952], p. 291), vendo, dentre outras coisas, as questões sociais como indissociáveis da ética e de um humanismo mais amplo (AZEVEDO, 1962, p. 57-58), o fazendo afirmar, dentre outras coisas, que não haveria “[...] motivo para perder as esperanças de um mundo melhor” (AZEVEDO, 1970 *apud* VIDAL, 2000, p.146).

Destacamos que o surgimento da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1952, e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), na década de 70, do século passado, tiveram sua inspiração no posicionamento reformador e de volta às fontes que esses papas forneceram à Igreja, e tornaram-se campo fértil para o surgimento de novas lideranças católicas, agora com olhar mais crítico e mais aberto, bem como, motivaram alguns dos dignatários e membros da Igreja que já estavam atuantes a reverem suas atitudes e adotarem posicionamento de formação da consciência política dos fiéis e de denúncia contra regimes autoritários e opressivos, quer no âmbito econômico quer político – como o caso de Dom Hélder Câmara (1909 - 1999); Dom Ivo Lorscheiter (1927 - 2007); Dom Paulo Evaristo Arns (1921 - 2016); e Dom Pedro Casaldaliga (1928 - 2020).

⁷⁸ Para acesso à Encíclica *Populorum Progressio*, segue o link: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html.

2.2 NOSSO AUTOR E SUA INSERÇÃO EM SEU CONTEXTO

Tendo entrado em contato com o contexto de produção⁷⁹ do pensamento azevediano, nosso próximo passo será um olhar sobre a vida deste importante personagem no contexto nacional, cujos pensamentos e feitos concretos ainda podem ser vistos e sentidos entre nós, hoje.

Fernando de Azevedo, foi um mineiro de São Gonçalo do Sapucaí⁸⁰, nascido em 2 de abril de 1894. Atuou na administração pública em várias ocasiões, tendo sido desde Professor de Latim, Psicologia, Educação Física e Sociologia, até Diretor-Geral da Instrução Pública, no Rio de Janeiro (então Distrito Federal) e depois em São Paulo, bem como, Secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo e Secretário de Educação e Cultura da Cidade de São Paulo; foi, também, jornalista, crítico literário e ensaísta (AZEVEDO, 1971, p. ix-x).

Terceiro ocupante da cadeira quatorze da Academia Brasileira de Letras⁸¹, teve relevantíssima importância tanto na criação da Universidade de São Paulo (USP), redigindo o decreto-lei assinado em 25 de janeiro de 1934 (AZEVEDO, 1971, p. 119-121), quanto um papel na instalação, organização e direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – o braço regional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁸² –, em 1955, função que exerceu por cinco anos (AZEVEDO, 1971, p. 155-157).

Parente, por parte paterna, de Afonso D'Escragnolle Taunay (mais conhecido como Visconde de Taunay)⁸³, embora vindo de uma família rica, seus pais acabaram por perder sua herança, vivendo uma vida que passou da abastança

⁷⁹ Segundo Jean-Paul Bronckart, o contexto de produção diz respeito a um “[...] conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (1999, p. 93); esses parâmetros referem-se ao lugar de produção e o momento de produção (BRONCKART, 1999, p. 93-94); são as condições sócio-histórica de confecção dos enunciados (ADAM, 2019).

⁸⁰ São Gonçalo do Sapucaí é uma cidade fundada em 1743, localizada no sul do Estado de Minas, à 340 Km da capital, Belo Horizonte.

⁸¹ Foram ocupantes dessa cadeira: Clóvis Beviláqua e Carneiro Leão; tendo como patrono da cadeira o romancista e teatrólogo brasileiro Franklin Távora (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2022).

⁸² O INEP foi criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, tendo Lourenço Filho como primeiro Diretor Geral; alcançando relevante impulso em suas atribuições na década de 50, quando dirigido por Anísio Teixeira, que hoje cognomina o instituto.

⁸³ Durante algum tempo foi amigo do Visconde de Taunay, somente mais tarde descobriu este vínculo parental entre eles, graças a uma investigação realizada pelo próprio Visconde (AZEVEDO, 1971, p. 8).

para a privação (AZEVEDO, 1973, p. 227). Estudou, durante sua infância e juventude em colégios internos dos Jesuítas, ingressando, após os estudos ginasiais, como noviço, na mesma Companhia de Jesus, permanecendo seis anos por lá (AZEVEDO, 1971, p. 14-15).

Sua desistência da vida religiosa não se deu por perda de fé⁸⁴, e, como ele próprio afirma, dos votos de pobreza, castidade e obediência o que mais lhe custou cumprir foi o de obediência, pois caracterizava-se como alguém com “[...] espírito de independência até à rebeldia” (AZEVEDO, 1971, p. 25); mesmo seu encaminhamento para as fileiras da educação se deu graças à vida religiosa, pois um ano antes de sua decisão por deixar a congregação religiosa, por solicitação do próprio Fernando de Azevedo, pediu para refletir sobre sua vocação, tendo sido encaminhado para Colégio de São Luís, em Itu, no qual, dentre outras coisas, exerceu o magistério⁸⁵ – algo excepcional, como o próprio Fernando de Azevedo conta, pois embora não tivesse o curso de Filosofia, foi enviado para ministrar aulas, uma etapa da formação que seria realizada apenas quatro anos mais adiante (AZEVEDO, 1971, p. 27).

A despeito de ter sido um dedicado estudioso e cativante professor, como relatam os que conviveram com ele⁸⁶, nem sempre as coisas foram fáceis e simples para Fernando de Azevedo. Como ele próprio narra, após deixar a Companhia de Jesus e ficar um tempo com sua família, migrou para o Rio de Janeiro, na intenção de ingressar para a carreira diplomática, no Itamaraty, ou na Escola Naval, não logrando êxito, iniciando, então, o Curso de Direito, o qual abandonou pouco tempo depois para uma aventura em Belo Horizonte (AZEVEDO, 1971, p. 32-33).

Na capital mineira, novamente ingressa no Curso de Direito, mas no contraturno trabalhava como professor, a princípio como professor de Latim e mais tarde de Psicologia e Educação Física. É neste período como professor de Educação Física que adere à “[...] luta de político e reformador da educação [...]”

⁸⁴ Na verdade, como testemunha Antônio Cândido, que fora seu assistente na USP, embora não fosse clericalista, Fernando de Azevedo era uma pessoa bastante religiosa, tendo, inclusive, um crucifixo sobre sua mesa de trabalho (CÂNDIDO, 2022).

⁸⁵ É também neste tempo em Itu que conhece José Gaspar de Afonseca e Silva, que fora seu aluno e anos mais tarde eleito Arcebispo de São Paulo (com 38 anos de idade).

⁸⁶ Dentre estes, temos entrevistas de Florestan Fernandes e Antônio Cândido nos contando um pouco sobre suas intimidades com Fernando de Azevedo; além do testemunho do Padre Leonel Franca, que fora noviço junto com Fernando de Azevedo (AZEVEDO, 1971, p. 24).

(AZEVEDO, 1971, p. 35)⁸⁷. Voltando para o Rio de Janeiro, ainda sem concluir o Curso de Direito, novamente ingressa na universidade por lá, um retorno que se dá após sofrer mais uma “derrota acadêmica” e o que chama de “[...] uma grande provação” (AZEVEDO, 1971, p. 49) – quando não foi chamado para a cadeira de Professor de Educação Física⁸⁸, embora tivesse sido o primeiro do concurso –, e na Capital da República inicia um novo momento de sua vida.

Nesta sua nova estada no Rio, assumiu um emprego na verificação de carga e descarga de mercadorias, na seção de conferentes da Companhia de Navegação Lloyd Brasileiro⁸⁹, passando a manter contato com estivadores e suas histórias, no ambiente que compartilhavam em suas refeições, e graças à leitura de algumas obras de Émile Durkheim, obteve novos olhos para com a sociedade, “[...] uma visão mais completa e mais profunda” (AZEVEDO, 1971, p. 51) de um mundo de “[...] uma minoria de abastados e ricos perdulários, flutuando num oceano de miseráveis [...]” (AZEVEDO, 1973, p. 227). Foi também no Rio de Janeiro que conheceu aquela que seria sua futura esposa; união que o acabou encaminhado a São Paulo – esta fora a condição para que a jovem lhe aceitasse o pedido de casamento (AZEVEDO, 1971, p. 53).

É seu retorno para o Estado de São Paulo, especificamente para a capital paulista, que promove uma mudança radical em sua vida e lhe abriu os melhores caminhos tanto na Política quanto na Educação. O ano era 1917, o jovem Fernando de Azevedo iniciara sua carreira como professor de Latim no Colégio Ginásial Anglo-Brasileiro, mesmo ano de seu casamento com Elisa Assumpção de Amarante Cruz⁹⁰.

Um ano após esse retorno a São Paulo é quando finalmente consegue concluir o curso de Direito, agora na Faculdade de Direito do Largo de

⁸⁷ Sem contar as discrepâncias curriculares entre as variadas instituições, como observado por ele, salienta que a sala de ginástica estava, na verdade, fechada e ocupada por espadas e fuzis, de modo que as aulas de Educação Física eram aulas de guerrilha, ministradas a crianças entre sete e onze anos (AZEVEDO, 1971, p. 37-38).

Embora as disciplinas de Latim; Grego; Psicologia e Educação Física pareçam distantes conceitualmente, vale destacar que elas faziam parte da formação clássica, vindas de Aristóteles e Platão – neste sentido Fernando de Azevedo lembra a figura de Pierre de Coubertin e seu apurado estudo da Grécia antiga que levou ao resgate dos Jogos Olímpicos (AZEVEDO, 1971, p. 38) –. Todavia, para complementar seus conhecimentos e adaptar a Educação Física às exigências modernas, Fernando de Azevedo se pôs a cursar algumas disciplinas no Curso de Medicina – a saber: Anatomia; Fisiologia e Física Médica (AZEVEDO, 1971, p. 40).

⁸⁸ Da tese do concurso resultou sua obra sobre a Educação Física.

⁸⁹ Ou simplesmente Loide Brasileiro, foi uma companhia estatal de navegação fundada em 1890 e extinta em 1997, chegando a ter uma frota de 122 navios (AKIO; GIRAUD, 2022).

⁹⁰ Aquela que se tornou a mãe de seus quatro filhos.

São Francisco; é, também, por esta época que a Prefeitura de São Paulo está nas mãos de Washington Luís, e em virtude da amizade que fizera com o Prefeito e outras personalidades, Fernando de Azevedo fora escolhido para o cargo de professor de Latim e Literatura da Escola Normal da Praça da República (AZEVEDO, 1971, p. 55-57).

Sua carreira de jornalista também começa a despontar, primeiramente, no Jornal *Correio Paulistano* (por seis anos)⁹¹, e, posteriormente, em *O Estado de São Paulo* (por quatro anos)⁹². No *Correio Paulistano*, a princípio, escrevia notícias relativas a falecimentos e nascimentos, mas logo ganhou uma coluna na primeira página dos sábados contendo artigos sobre a antiguidade latina⁹³ (AZEVEDO, 1971, p. 61-62).

Por sua vez, em *O Estado de São Paulo*, a pedido de Júlio de Mesquita Filho⁹⁴, de início lhe foi solicitado toda uma página sobre o centenário da Independência, e, em seguida, sobre qualquer assunto que lhe apetecesse – ao que revela ter escrito sobre ‘a evolução do esporte no Brasil’, uma vez que suas preocupações estavam voltadas a esta disciplina (AZEVEDO, 1971, p. 71). Foi, também, a pedido de seu amigo Júlio de Mesquita Filho, que Fernando de Azevedo realizou um grande inquérito sobre a instrução pública em São Paulo⁹⁵ (AZEVEDO, 1971, p. 72-73).

Em 1927 retorna ao Rio de Janeiro a convite do Prefeito Antônio Prado Júnior, sob recomendação do então Presidente da República, Washington Luís, para ocupar o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Neste período, como gestor educacional, Fernando de Azevedo tem a possibilidade de implementar sua filosofia da educação por uma ambiciosa reforma⁹⁶, “[...] como

⁹¹ Período de 1917 a 1922.

⁹² Período de 1923 a 1926.

⁹³ Artigos estes que deram origem à sua obra *No tempo do Petrônio* (AZEVEDO, 1971, p. 62).

⁹⁴ Com quem manteve uma forte amizade, desde então.

⁹⁵ Este inquérito deu origem a sua obra *A educação na encruzilhada*. Há época do inquérito sobre a educação, segundo o próprio Fernando de Azevedo, muitos foram os críticos e as críticas feitas e ele e a seu pensamento – são destacados “Américo de Moura, acérrimo opositor também por ambições contrárias, um Pedro Voss, um Firmino Proença” (AZEVEDO, 1971, p. 75).

⁹⁶ Vale ressaltar que neste momento histórico havia um acordo tácito entre o Presidente da República e os Governadores dos Estados, iniciado no governo do Presidente Campos Sales (1898-1902), segundo o qual, enquanto apoiassem o Governo Federal, os políticos locais “tinham total liberdade para mandar em seus domínios de acordo com os seus interesses” (GOMES, 2013, p. 399), o que, por óbvio, gerou diversas distorções e corrupções no âmbito do funcionamento do Estado Brasileiro; política que perdurou até a Revolução de 1930. E, como destaca Sérgio Buarque de Holanda, no Brasil, pode dizer-se “[...] (não ter sido) fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, [...], compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do

se não houvesse quaisquer leis ou regulamentos anteriores [...], (para que a nova lei, o novo código fosse tão reduzido e simples) que pudesse ser levado no bolso de inspetores e professores, e na bolsa das professoras” (AZEVEDO, 1971, p. 88) – ao que se dividia a opinião pública, chegando a ocorrer “[...] tramias e manobras clandestinas [...]” (AZEVEDO, 1971, p. 90) vindas do Conselho Municipal (hoje a Câmara dos Vereadores)⁹⁷, e, inclusive, uma tentativa de homicídio materializada na cerimônia em que apresentava ao Senado aquela que seria sua proposta de reforma educacional⁹⁸.

Dentre os desafios que Fernando de Azevedo teve de encarar em seu processo de reforma da educação no Distrito Federal (no Rio de Janeiro), destacamos casos como a necessidade de reconstrução total de escolas, que não contavam com laboratórios, nem mesmo com biblioteca e salas para as aulas de Educação Física⁹⁹; outro caso é o de escolas cujas aulas noturnas serviam unicamente para que os professores tivessem tempo para ler seus jornais, enquanto os estudantes se atracavam em luta corporal sem que nada fizessem os professores (AZEVEDO, 1971, p. 101).

A data de 1929 é destacada por ter sido um ano emblemático; ano no qual Fernando de Azevedo, por intermédio de uma carta de Monteiro Lobato, é apresentado a Anísio Teixeira, logo após o retorno dos Estados Unidos, deste (PAGNI, 2000, p. 225). A amizade que se iniciara naquele momento promoveu ricas contribuições (teóricas e de motivação) entre ambos, mantendo-se viva (por cartas) até o fim de suas vidas (NUNES, 2000, p. 454-455).

público. [...] (De modo que) só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses” (2012, p. 47.48).

⁹⁷ Devido a sua perversão ética e moral, o Conselho Municipal era chamado de “a cloaca máxima do Distrito Federal” (AZEVEDO, 1971, p. 91). Dentre as manobras impetradas contra si, Fernando de Azevedo destaca que tanto a maioria quanto a minoria dos membros do Conselho Municipal (hoje os Vereadores) queriam ter direito de nomearem 50% dos cargos da pasta como contrapartida para que a lei fosse aprovada; propostas que foram respondidas em um comunicado oficial com um ‘não’, “um ‘não’, positivo, mas acompanhado das razões que me levavam a manter-me na recusa a quaisquer entendimentos desse tipo com os membros do Conselho. E, depois, um ‘não’, agressivo, de nojo e repulsa” (AZEVEDO, 1971, p. 93); comunicado que também fora distribuído à imprensa.

⁹⁸ Este fato é rememorado por Antônio Cândido, lembrando que Fernando de Azevedo quase se tornou um “mártir da educação”, pois quando estava apresentando ao Senado aquela que foi sua Reforma para a Educação no Rio de Janeiro, ele sofreu um atentado à bala, sendo salvo por intervenção do escritor Orestes Barbosa, que desviou a mão do atirador (CÂNDIDO, 2022).

⁹⁹ Fernando de Azevedo destaca que no Rio de Janeiro, até o ano de 1926, apenas dois colégios tinham instalações construídas exclusivamente para este fim, e que haviam sido construídas por ordem do Imperador Dom Pedro II; os prédios alugados, normalmente, serviam de moeda de troca entre vereadores e eleitores, algumas instalações não tinham nem banheiro (AZEVEDO, 1971, p. 108).

Para além da formação jesuítica que mantinham em comum (PAGNI, 2000, p. 225-232), e embora Anísio Teixeira tenha conquistado a todos na ocasião do encontro primeiro, “[...] pela lucidez e força comunicativa da inteligência [...]” (AZEVEDO, 1973, p. 127), este contato inebriante não promoveu a anulação de um em detrimento do outro, quer nas relações interpessoais, quer na contribuição para a educação nacional, mas fez com que ambos se desenvolvessem no que mais lhes era característico – Anísio Teixeira dedicara-se a falar sobre a educação do ponto de vista didático e da administração escolar, Fernando de Azevedo ateu-se ao campo da política da educação e seus fundamentos (PAGNI, 2000, p. 249) –, a ponto de Gilberto Freyre cognominar Fernando de Azevedo como “ordem clássica” e Anísio Teixeira¹⁰⁰ como “desordem romântica” da reforma educacional (AZEVEDO, 1973, p. 129).

Quando, em 1930, todos os prefeitos foram depostos por Getúlio Vargas, Fernando de Azevedo também deixou suas funções públicas no Rio de Janeiro, retornando a São Paulo, para a redação do Jornal *O Estado de São Paulo*, que naqueles anos do início da década de 30 assumira o papel de noticiar e motivar os paulistas na resistência contra o Governo Federal. Porém, em 1932, as forças paulistas sucumbiram e o interventor, General Valdomiro de Lima, assumiu o governo estadual, ao que se seguiu o convite para que Fernando de Azevedo assumisse o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo – a princípio ele recusou, mas por insistência do general e de alguns de seus amigos, aquiesceu (AZEVEDO, 1971, p. 113-115).

Na função de Diretor-Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, como uma de suas primeiras iniciativas, preparou um Código de Educação, segundo ele, o primeiro do tipo no Brasil e na América-Latina (AZEVEDO, 1971, p. 116). Uma das maiores reformas do Código foi separar a Escola Normal (de preparação de professores – o curso técnico, de três anos) do Curso Ginásial (um curso propedêutico ao técnico), com cinco anos de duração; assim, ninguém faria o curso para o magistério sem antes ter feito o ginásial – este passo era o que faltava para, futuramente, elevar a formação de professores do primário ao nível universitário (AZEVEDO, 1971, p. 117). O Código foi sancionado em 21 de abril de 1933.

¹⁰⁰ Salientamos, ainda, que anos mais tarde Anísio Teixeira substituiu Fernando de Azevedo no posto de Diretor Geral da Instrução Pública.

Quando, por escolha de Getúlio Vargas, Armando de Sales Oliveira, que era amigo de Fernando de Azevedo e de Júlio de Mesquita Filho, assumiu como interventor no governo do Estado de São Paulo, abriu-se espaço para que o sonho da criação da Universidade de São Paulo (USP) pudesse se realizar (AZEVEDO, 1973, p. 98). Deste modo, pelo decreto assinado em 25 de janeiro de 1934, nascera a USP, interligando as já existentes Faculdades de Direito, de Engenharia, de Medicina, de Educação¹⁰¹ e a Escola Superior de Agricultura, integradas à recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹⁰².

Outra experiência como gestor público se deu em 1947. Após a eleição de Ademar de Barros como Governador de São Paulo, Fernando de Azevedo, que a princípio havia sido indicado à vaga de Senador, acabou por ser nomeado Secretário de Educação e Saúde de São Paulo, permanecendo por cinco anos na função¹⁰³. Neste período, demonstrou total autonomia, como no caso em que se recusou referendar um decreto do Governador, sabidamente imoral e ilegal, que transferia duas professoras fora do prazo legal para esta solicitação, exigindo revogação do mesmo, no Diário Oficial, por parte do Governador, o que ocorreu (AZEVEDO, 1971, p. 149-152).

Sua amizade com Anísio Teixeira o levou, em 1955, a ser convidado a instalar, organizar e dirigir o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE) (AZEVEDO, 1971, p. 153-154). Função exitosa que ocupou por cinco anos, fazendo daquele Centro local de inúmeros cursos e atividades de estudo e aperfeiçoamento de professores, além de estudos e debates sobre problemas na educação, acessível a todos da América Latina¹⁰⁴, com reconhecimento internacional (AZEVEDO, 1971, p. 157) – o Centro, porém, não sobreviveu muito tempo depois da saída de Fernando de Azevedo, devido a brigas de poder e ao pouco interesse do Ministério da Educação e do INEP em manter a instituição.

¹⁰¹ A Faculdade de Educação foi criada em 1933, mas acabou por ser extinta em 1937 devido a resistências e conspirações contra a nova universidade, e ao fato de que nesta época o próprio Fernando de Azevedo era Diretor e Professor desta instituição (AZEVEDO, 1971, p. 122).

¹⁰² Pela concepção educacional de Fernando de Azevedo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “passaria a ser como era lógico, o núcleo fundamental, pelas suas raízes e ramificações, do sistema universitário (nascente)” (AZEVEDO, 1971, p. 121), conciliando ensino e pesquisa (AZEVEDO, 1971, p. 129).

¹⁰³ Fernando de Azevedo declara ter se desapontado profundamente com Ademar de Barros, considerando um dos piores gestores do estado, denunciando aquele que era um slogan de seu governo, criado pelo próprio Ademar de Barros, “rouba, mas faz” (AZEVEDO, 1971, p. 152).

¹⁰⁴ Fernando de Azevedo destaca que, a princípio, a ideia era atender as demandas dos Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso de Sul e Goiás (AZEVEDO, 1971, p. 158).

A última atuação, o último cargo público assumido por Fernando de Azevedo foi o de Secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo, a convite do Prefeito eleito, Prestes Maia (AZEVEDO, 1971, p. 162) – o ano era 1961. Dentre as propostas de Fernando de Azevedo a Prestes Maia estava a criação de um canal de televisão totalmente educativo, e que seria o primeiro do gênero no Brasil; embora, em um primeiro momento o prefeito tenha aquiescido à proposta, quando foram solicitados os recursos para a execução do projeto – a compra do canal 2, da Empresa Diários Associados, e demais ações – estes foram recusados sob a justificativa de impedimentos por parte do Secretário da Fazenda. Em decorrência de tal negativa e do pouco interesse do Prefeito em levar a frente o projeto, Fernando de Azevedo pediu demissão de seu cargo (AZEVEDO, 1971, p. 165-167) – ficou apenas seis meses na função.

Sua aposentadoria do magistério se deu em 1961, com 41 anos de serviços prestados à USP e à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, prestes a completar 70 anos de idade – quando se daria a aposentadoria compulsória por idade (AZEVEDO, 1971, p. 169-170). Embora aceito o pedido de aposentadoria, a direção da Faculdade de Filosofia lhe concedeu o título de ‘Professor Emérito’¹⁰⁵ – “[...] isto é, professor que, aposentado, passaria a ter todos os direitos de professor em atividade: dar cursos, comparecer às sessões, ordinárias ou extraordinárias, da congregação” (AZEVEDO, 1971, p. 172), o que, para Fernando de Azevedo soava como convite para manter-se ativo na instituição, uma vez que era visto por todos como uma de suas colunas.

A eleição para uma cadeira na Academia Brasileira de Letras se deu em 1967, tendo tomado posse em 24 de julho de 1968; mesma época em que foi reconduzido à cadeira para a qual havia sido eleito, em 1961, na Academia Paulista de Letras, agora sob nova presidência, tomando posse em 24 de julho de 1969 (AZEVEDO, 1971, p. 205-206) – Fernando de Azevedo comenta que desde 1922 seu nome já era cogitado para a ABL, mas nunca quis candidatar-se “[...] por entender que honrarias se concedem e não se disputam” (AZEVEDO, 1971, p. 202).

¹⁰⁵ Uma de suas ações como Professor Emérito foi, em 1964, a defesa em um inquérito policial-militar, em nome da Faculdade, de um dentre os professores da instituição acusados de propagarem ideias subversivas no exercício da função – dentre os professores, destacamos Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso –; outra medida foi a de instar os representantes de professores e estudantes a redigirem um comunicado em defesa dos professores e reprovando a ação do Conselho Universitário, o que ocorreu (AZEVEDO, 1971, p. 173).

Das obras de Fernando de Azevedo, que em 1957 já abarcavam a soma de trinta volumes, dos mais variados gêneros discursivos (críticas, ensaios, discursos, palestras, inquéritos etc.) acerca de temas relativos aos campos da educação, ciência e cultura – como ele próprio cita (AZEVEDO, 1973, p. 240-241) –, destacamos algumas delas, muito estudadas no âmbito da Educação Física, da Sociologia e da Educação: *A poesia do corpo ou a gymnastica escolar: sua história e seu valor* (1915); *Da educação physica: o que ella é, o que tem sido e o que deveria ser* (1920); *Antinoüs, estudo de cultura atlética* (1920); *A evolução do esporte no Brasil* (1922); *No tempo de Petrônio* (1923); *A educação na encruzilhada - Inquérito para O Estado de S. Paulo* (1926); *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932); *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil* (1932); *Princípios de sociologia* (1935); *A educação e seus problemas* (1937); *Sociologia educacional* (1940); *A Cultura Brasileira* (1943); *Na batalha do humanismo* (1952); *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações* (1958); *Manifesto dos Educadores* (1959); *Figuras do meu convívio* (1961); e *História da minha vida, memórias* (1971)¹⁰⁶.

2.3 SEUS PRINCIPAIS TEMAS

Neste percurso que estamos realizando em vistas de demonstrar que, como “Mestre Infatigável” (QUEIROZ, 1994, p. 69) e bom “Intérprete do Brasil” (NASCIMENTO, 2012, p. 35.213.216), Fernando de Azevedo não apenas teve os pés fincados em sua realidade, elaborando um pensamento com as ‘feições’ e ‘cor local’, mas valeu-se de diversas ferramentas para responder às necessidades da educação nacional e fazer concreto o que vislumbrava teoricamente. O tópico que se segue terá por objetivo apresentar alguns dos temas e ideais que o filósofo desenvolveu e pôs em prática durante sua carreira.

Embora o magistério tenha surgido em sua vida quando ele contava com aproximadamente 19 anos de idade, no Colégio São Luís, em Itu, foi em 1914, em Belo Horizonte, que ele afirma ter assumido a posição de **luta por uma reforma**

¹⁰⁶ Das obras citadas, algumas daquelas que mantem estreita relação com nossa pesquisa serão trabalhadas em destaque no item 3.3 – A FILOSOFIA AZEVEDIANA A PARTIR DE SUAS OBRAS – desta nossa dissertação.

na educação¹⁰⁷, contra o “filhotismo” e o “nepotismo” que vivenciou no Rio de Janeiro (AZEVEDO, 1971, p. 32), mas, especialmente, quando se deparou com uma escola mineira que nas aulas de Educação Física, ao em vez de uma sala de esportes havia “[...] uma ‘sala de armas’. A educação física não passava aí de uma ginástica para manejo de armas (espadas e fuzis), uma ginástica se não militar, paramilitar, sem uma formação ou educação física preparatória” (AZEVEDO, 1971, p. 35) – sem contar o fato de que tais aulas eram ministradas a crianças (no caso, meninos) entre 7 e 11 anos de idade (AZEVEDO, 1971, p. 37-38)¹⁰⁸.

Sua meta, desde esta época, foi de buscar **compreender do melhor e mais profundo modo possível a realidade**¹⁰⁹ para, então, ser capaz de dar a resposta mais adequada, e foi o que ocorreu quando assumiu aulas de Educação Física. Embora seus conhecimentos da cultura clássica grega e latina lhe tenham oferecido certo conhecimento sobre as práticas esportiva na antiguidade, Fernando de Azevedo procurou inteirar-se acerca dos estudos de Pierre de Coubertin e seu resgate dos Jogos Olímpicos, além de ter começado a cursar algumas disciplinas na Faculdade de Medicina – a saber: Anatomia; Fisiologia e Física Médica (AZEVEDO, 1971, p. 40).

Todavia, foi mais tarde, quando tomou contato com os escritos de Émile Durkheim que assegura ter recebido “[...] contribuição sumamente importante para o conhecimento da sociedade brasileira e de seus problemas, econômicos, sociais e políticos [...] (e assim) saber o que éramos, na verdade, e para onde íamos” (AZEVEDO, 1971, p. 51).

Fernando de Azevedo sabia que para a transformação da educação não basta que políticos e burocratas sentem em suas cadeiras por alguns dias, façam suas reuniões, e, de lá, decidam qual será a ‘reforma’ para a educação, e, por tal decisão e sua promulgação, magicamente ela aconteceria em todas as instituições escolares. Deste modo, por não ser uma “obra de gabinete”, essa transformação requereria que fosse concebida como “[...] satisfazendo as necessidades do meio social e as aspirações dos pais e dos professores” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 22), e que este ideal de reforma tivesse aderência

¹⁰⁷ Este é o principal tema da atuação intelectual (acadêmica) e prática (política) de Fernando de Azevedo.

¹⁰⁸ O que corresponderia ao que hoje conhecemos como Ensino Fundamental I.

¹⁰⁹ Esta temática relaciona-se ao entendimento de que qualquer plano teórico que se demonstre artificial, alheio à realidade, está condenado a fracassar (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 140).

junto aos professores¹¹⁰, que eles assumissem essa perspectiva quer teoricamente quer em suas práticas (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 143), uma vez que é o professor quem

[..] dá impulso e calor às instalações (às escolas); que lhes assenta os fundamentos e lhes dilata a influência e o poder de atração, pela autoridade de seu exemplo, pela solidez de seu saber, pelo prestígio de sua palavra e pela força persuasiva de suas convicções. Só assim pode ela tornar-se um polo de ideal e de cultura (AZEVEDO, 1958a, p. 179).

Se é impossível pensar a instituição escolar sem pensar no professor, é também impossível pensar em um professor de qualidade sem pensar em instituições que o formem, que o instruem, e, por este motivo, quando pensamos em educação, para Fernando de Azevedo, “[...] a formação do professor ocupa o primeiro plano” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 93). É neste sentido que a filosofia azevediana reflete acerca da necessidade de uma **formação universitária de qualidade**¹¹¹ para os professores, capaz de fazê-los entrar em contato com aperfeiçoadas técnicas de ensino, e assim, com espírito aberto e criativo, o espaço da universidade seria espaço de experiência e aplicação dos conhecimentos, um “[...] viveiro de verdadeiros professores” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 49).

Sua atuação em São Paulo, sob o patrocínio de Júlio de Mesquita Filho, não apenas lhe possibilitou um conhecimento metódico e criterioso acerca da instrução pública na capital paulista (AZEVEDO, 1971, p. 72-73), mas foi construindo em ambos o desejo da criação de uma **universidade**¹¹² capaz de atender tanto a área das profissões de atuação imediata na sociedade (médicos, advogados, engenheiros e etc.) quanto aquela da formação de professores e de conhecedores da natureza humana.

Para os dois ‘sonhadores’, esta instituição seria ferramenta essencial para retirar a educação da “encruzilhada” na qual se encontrava, de modo a fazer “[...] sacudir o ensino desse torpor e dessa estagnação em que mergulhou e de que não se dispunha a emergir, para sobreviver” (AZEVEDO, 1971, p. 119.122) – e

¹¹⁰ O professor surge como tema na medida em que é reconhecido como agente importante não apenas na execução da Política Educacional, mas também em sua construção.

¹¹¹ O tema da qualificação dos professores, para Fernando de Azevedo, não pode ser pensado como desvinculado dos objetivos de ‘reforma’ educacional. Qualificação no sentido tanto de formação profissional quanto de formação permanente.

¹¹² A Universidade de São Paulo (USP), bem como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação foram importantes legados seus, e aparecem como um tema pois coroam uma compreensão ampla do que deveria ser o Sistema Educacional pensado de ponta a ponta.

dentre as medidas adotadas, a criação e inclusão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi

[...] a mais importante das inovações que se introduziu no sistema universitário de São Paulo [...], (pois uma) ameaça ao regime tradicional de ensino exclusivamente de formação profissional, de estrutura, mentalidade e técnicas de ensino já inteiramente superadas (AZEVEDO, 1971, p. 121.123),

Atuando como coração da nova Universidade; e a ela acompanhou-se a vinda de eminentes professores estrangeiros “[...] que (não apenas) pudessem dar cursos de alta qualidade, mas capazes, por seu espírito e suas técnicas de pesquisa, de concorrer[em] para o progresso das ciências, a cujo ensino teriam de dedicar-se” (AZEVEDO, 1971, p. 122).

Todavia, sob a ótica azevediana, “[...] (a educação) não se faz somente pela escola” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 61), ela é um processo que envolve os indivíduos “[...] do berço ao túmulo” (AZEVEDO, 1958a, p. 51), e requer a participação de todos os atores sociais em **uma obra de coletiva cooperação**¹¹³ (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 255; 1958b [1932], p. 18), devendo ser integral. Enquanto integral, não pode deixar de lado o cuidado com todas as áreas da formação do cidadão, como a saúde, requerendo a participação de um profissional tanto de Educação Física, quanto de um médico, de um enfermeiro e de um dentista (dentre outros) (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 77).

Compreende, ainda, a perspectiva de uma educação integral aquela que propicia ao indivíduo o **máximo desenvolvimento de suas capacidades**¹¹⁴, contribuindo para que encontre “[...] sentido e valor à vida humana” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19), não restringindo-se a uma formação para o exercício de uma atividade laboral específica, pois quanto mais e melhor o indivíduo desenvolver-se tanto mais ele servirá à coletividade.

No intuito de **democratizar**¹¹⁵ a educação, Fernando de Azevedo também empreendeu iniciativas como o desejo da criação de um canal educativo

¹¹³ A educação deve ser compreendida como responsabilidade de todos os atores sociais em conjunto, pois tem por objetivo formar o indivíduo e com ele a própria sociedade. Neste sentido, é um tema de extrema relevância, pois traz uma concepção ampliada de educação e de sua função.

¹¹⁴ O tema aqui destacado diz respeito à perspectiva azevediana de uma educação, de uma filosofia de caráter humanístico, um Humanismo Integral.

¹¹⁵ O tema da democratização da educação envolve a noção de uma educação acessível a todos (por tanto, gratuita), pensada a partir de um ideal comum de sociedade e da qual todos se sintam responsáveis. A democracia vivida no âmbito escolar e educacional seria o ponto de partida para uma

(AZEVEDO, 1971, p. 165-167) – aquele que mais tarde tornou-se a TV Cultura (canal 2 de São Paulo) –; bem como foi um dos responsáveis por difundir a política do Livro Didático; de livros destinados para o público infantil; os livros clássicos da cultura nacional; e livros científicos destinados à pedagogia e outras áreas do saber, todos publicados pela Biblioteca Pedagógica Brasileira (CÂNDIDO, 2022)¹¹⁶; e, contribuindo com Anísio Teixeira, a partir do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, promoveu a criação de um espaço de formação intelectual e de troca de experiências entre professores de toda a América Latina (AZEVEDO, 1971, p. 153-154.157).

2.4 AS CRÍTICAS À SUA CONCEPÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL

Dentre as críticas contra a perspectiva educacional apresentada por Fernando de Azevedo e pelos demais escolanovistas, destacamos algumas daquelas desferidas por Leonel Franca. Este padre e filósofo brasileiro constrói argumentos com uma retórica apurada, não se atendo à perspectiva teológica, mas recorrendo a lógica filosófica, a pedagogos, a sociólogos e, inclusive, ao direito internacional, com críticas não personalistas, mas focadas em alguns conceitos, tais como o de ‘escola laica’ e o de ‘escola gratuita’.

Quando fala sobre a ‘escola laica’, Leonel Franca constrói uma argumentação que toma por princípio a defesa que, especialmente, a filosofia Positivista e o grupo da Maçonaria fazem de um Estado neutro¹¹⁷. Deste modo, se o Estado é neutro, a escola que ele disponibilizaria a todos os cidadãos deveria ser neutra também, tal como o professor desta instituição neutra deveria adotar postura de neutralidade. Entretanto, o Padre Franca afirma, categoricamente, que a palavra “[...] neutralidade foi o que não podia deixar de ser, uma palavra vazia, um narcótico para adormecer as consciências das almas ingênuas” (FRANCA, 1953[1931], p. 62), haja vista que “todo sistema pedagógico é necessariamente baseado em uma

sociedade democrática (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 246), é “a pedra angular do novo edifício” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73).

¹¹⁶ Esta referência diz respeito a uma entrevista de Antônio Cândido para a UNIVESP, sendo que a citação de tal entrevista segue a NBR 6023/2018, segundo as orientações do tópico 8.1.1.9.

¹¹⁷ Salienta-se o fato de que além do Positivismo estar nas bases da compreensão contemporânea de ciência, essa corrente filosófica e a Maçonaria exerceram grande influência junto às elites políticas e intelectuais brasileiras nas primeiras décadas da República.

filosofia de vida. [...]. Não h[avendo], portanto, educação neutra" (FRANCA, 1953[1931], p. 63).

Embora não corresponda ao pensamento defendido quer por Fernando de Azevedo, quer pelos demais pioneiros da educação nova, há críticas nos escritos de Leonel Franca a uma postura de supremacia do Estado laico perante os pais, na educação das novas gerações. No intuito de desmentir as acusações de tal defesa, Fernando de Azevedo questiona:

[...] quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e tem, no interesse comum, de regular a matéria? [...]. Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz, ter procurado impor ou mesmo indicar à mocidade escolar ideologia desse ou daquele partido, como política estatal da educação? (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 86);

E deixa claro que “[...] não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como [...] um instrumento de dominação” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 87). Todavia, sob o risco de uma educação como instrumento político e ideológico nas mãos de um Estado totalitário, é que o Padre Franca associa os escolanovistas ao Comunismo e ao Socialismo (FRANCA, 1953[1931], p. 53-54)¹¹⁸; e opondo-se ao ensino controlado pelo Estado, ele é taxativo ao dizer que “[...] a criança não pertence ao Estado; aos pais, incumbe o dever e assiste o direito, de lhe ministrar a educação física, intelectual, moral e religiosa a que tem direito inviolável” (FRANCA, 1953[1931], p. 45).

Sobre a ‘escola gratuita’, afirma que esta designação, na verdade, seria um eufemismo, uma vez que, na realidade, ela não é pública, pois mantida pelos impostos de todos, cristãos e não cristãos. Quando o Estado oferece um ensino não cristão nas instituições públicas e acaba por levar os pais cristãos, que desejam uma formação religiosa para seus filhos, a matricularem-nos em escolas particulares, seria evidenciada a imposição de uma dupla oneração a estas famílias – e para se fazer mais compreensível em seu argumento, assim exemplifica:

[...] é como se (nós, enquanto Estado) disséramos a um viajante: o senhor pode ir de A a B por terra ou por mar; se lhe faz mal a viagem de vapor, pode ir de trem, mas, nesta hipótese, além do bilhete da

¹¹⁸ Em um momento chega a dizer que “[...] o fim do socialismo é combater a religião; o meio apropriado, a laicização da escola” (FRANCA, 1953 [1937], p. 53).

companhia ferroviária que o transporta, deve pagar também o da Companhia de navegação que não lhe presta nem lhe pode prestar nenhum serviço (FRANCA, 1953[1931], p. 69).

Sua proposta é que na legislação brasileira seja aplicado o princípio da ‘justiça distributiva’, tal como consagrado em tratados internacionais dos quais o Brasil seria signatário, garantindo ensino cristão aos cristãos e não cristão aos não cristãos – neste sentido cita o ‘Tratado de Versalhes para a reconstrução da Polônia’ (1919)¹¹⁹, especificamente em seu artigo 9º, que diz:

[...] em matéria de educação pública, o Governo polaco concederá, nas cidades e distritos onde reside uma proporção considerável de cidadãos polacos de uma língua que não a polaca, instalações adequadas para assegurar que nas escolas primárias a instrução seja ministrada, na sua própria língua, aos filhos destes cidadãos polacos. Esta estipulação não impede o Governo polaco de tornar obrigatório o ensino da língua polaca nas referidas escolas. Nas cidades e distritos onde haja uma proporção considerável de cidadãos polacos pertencentes a minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, será garantida a essas minorias uma parte equitativa no benefício e na atribuição de verbas que possam ser atribuídas a partir dos fundos públicos pelo orçamento do Estado, orçamentos municipais ou outros, para fins de educação, religião ou caridade (VERSALHES, 2022[1919], tradução nossa).

Embora reconheça que a Escola Nova (em nível internacional) transpareça

“[...] um anelo geral à paz, à solidariedade internacional contra as estreitezas dos nacionalismos opostos, um desejo de fraternização humana, um esforço de emancipação das tendências mecanizadoras da vida industrial moderna e de conquista de valores espirituais mais elevados [...]. É nesta reconstrução de um futuro melhor, nascida de uma inquietude e de uma insatisfação do presente, que talvez se possa colocar o ideal da educação nova” (FRANCA, 1954 [1933], p. 77.80);

Leonel Franca identifica uma “[...] multiplicidade dos movimentos pedagógicos [...]” (1954 [1933], p. 79), marcados de uma “[...] divergência incoercível ou a insuficiência e desproporção manifesta dos meios preconizados para o conseguimento de fins tão nobres [...]” (1954 [1933], p. 77), e para reforçar sua perspectiva recorre a alguns argumentos de Gilbert Keith Chesterton¹²⁰, como este:

¹¹⁹ Para acesso ao referido tratado, segue o *link*: <https://mjp.univ-perp.fr/traites/1919pologne.htm>

¹²⁰ G.K. Chesterton (1874-1936) foi um literato, jornalista e ensaísta inglês. Portador de uma retórica clara e precisa, foi crítico quer do Capitalismo, quer do Socialismo, bem como de progressistas e conservadores, tendo atingido reconhecimento como mestre dos romances policiais e como um relevante apologista cristão, especialmente após sua conversão ao Catolicismo Romano, em 1922, tendo recebido, postumamente, do Papa Pio XI, o título de *Fidei Defensor* (Defensor da Fé).

[...] é nisso que consiste a educação eterna; em ter tanta certeza de que determinada coisa é verdade, que nos atrevemos a dizê-la a um filho. É deste dever altamente audacioso que os modernos fogem a sete pés; e a sua única desculpa é (evidentemente) que as filosofias modernas são de tal maneira superficiais e hipotéticas, que não os convencem o suficiente para eles serem capazes de convencer sequer um bebê recém-nascido. Isto está evidentemente relacionado com a decadência da democracia; e é um tema diferente. Basta dizer que, quando eu digo que devemos instruir os nossos filhos, quero dizer que devemos ser nós a fazê-lo [...] (CHESTERTON, 2013, p. 75).

Deste modo, a Escola Nova se via comprometida na forma com que propunha a concretização de seus ideais, uma vez que portadora de “[...] fórmulas vagas e imprecisas, aspirações de um humanitarismo vaporoso e impalpável, reticências a cobrirem discretamente um ceticismo mal dissimulado” (FRANCA, 1954 [1933], p. 77), crítica que nas palavras de Chesterton apontam para a necessidade de que o educador tenha convicções claras quer nos fins, quer nos meios, se deseja trilhar com os estudantes um caminho seguro – e que vem assim expressa pelo pensador inglês:

[...] o teórico da educação tem de descobrir um credo e de o ensinar. Mesmo que não se trate de um credo teológico, tem de ser um credo tão exigente e firme como a teologia. Em suma, tem de ser ortodoxo. [...]. Tem de conseguir selecionar uma teoria do conjunto de teorias existentes; tem de conseguir ouvir uma voz de entre o conjunto de vozes ribombantes; tem de ser capaz de identificar e seguir uma estrela no meio desta horrível e dolorosa batalha de luzes ofuscante sem uma sombra que lhes dê forma (CHESTERTON, 2013, p. 81).

Todavia, a crítica, quer de Leonel Franca, quer de Chesterton, parecem ser levadas em conta por Fernando de Azevedo, que busca dar uma espécie de ‘vacina’ a esta multiplicidade de teorias no momento da elaboração de um Plano Nacional para Educação ao afirmar que esta deve ser guiada por uma Filosofia, “[...] dando-lhe unidade de concepção [...] em seu conjunto e em todos os seus detalhes [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16) e também por isto reconhece que “[...] os problemas fundamentais da educação são, antes de tudo, problemas filosóficos” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16); e referindo-se ao educador (especialmente ao professor), afirma categoricamente que ele “[...] deve ter sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação quanto também dos meios de realizá-los” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 34).

Outro crítico de primeira hora foi Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde). O tom de suas críticas pode ser facilmente percebido em uma de suas correspondências ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema; na missiva de 16 de junho de 1935¹²¹ é possível constatar uma desaprovação da recém fundada Universidade de São Paulo (25 de janeiro de 1935) – à qual se refere como “[...] uma Universidade Municipal [...]” (LIMA, 1935) – bem como a seus professores convidados e dirigentes, considerando com ‘transbordante inquietação’ os pensamentos por eles defendidos e compreendidos como “[...] ideias e pregações comunistas” (LIMA, 1935) – dentre os referidos diretores estava Fernando de Azevedo, com sua proposta de participação democrática dos estudantes, inclusive, no Conselho Universitário, proposição que o próprio Azevedo descreve ter sido taxada como “[...] disparatada, se não absurda, e para outros, perigosa pela intromissão de alunos nos debates sobre questões de administração, organização e programa de cursos” (AZEVEDO, 1971, p. 128), e que, em um contexto de acirramento político e ideológico, poderia soar como uma proposta comunista e/ou anarquista (de quebra das hierarquias e das autoridades constituídas).

Há forte oposição de Amoroso Lima ao grupo dos Pioneiros da Escola Nova, com especial destaque às figuras de Loureço Filho e Anísio Teixeira, trabalhando para a “desmontagem” de seus ideais (COSTA, 2006, p. 40). Ao referir-se diretamente ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o caracteriza como produção de “[...] um grupo de elite dos nossos educadores, em torno de um programa monstruoso de materialismo pedagógico e de monopólio educativo do Estado, que é a negação de todos os direitos naturais de Deus, da Igreja e da Família na educação da mocidade” (LIMA, 1935, p. 119-120).

Todavia, o que se vai demonstrando é que o embate travado pelo filósofo católico era em oposição a algumas teses oriundas do Comunismo e do Materialismo Dialético¹²², dentre outras, que ele reconhecia, erroneamente, como

¹²¹ Para acesso à integra desta carta, eis o *site*: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/eng/cartas/capane.htm>

¹²² Teorias que são explicitamente designadas como responsáveis por “[...] uma imposição à sociedade de sua filosofia materialista, unitária, equalitária, mono-classista, onde o indivíduo desapareça na massa e um individualismo moral exasperado se combine com um comunismo económico e político integral [...], exaltando ao extremo as paixões de raça ou de nação, prepara-nos uma Idade Nova prenhe das mais tremendas conflagrações, pois solta também os homens na arena social, numa campanha inflamada de particularismos que só poderão redundar em choques sangrentos e destruidores, por longos anos, de toda a civilização” (LIMA, 1935, p. 157).

tendo plasmado as teses escolanovistas¹²³, e em alguns momentos esta não oposição tácita transparece, quando, por exemplo, afirma que a perspectiva teórica adotado por José de Anchieta o fazia, na verdade, o precursor do que era então denominado como ‘escola nova’: “[...] Anchieta foi o precursor da *escola nova*, no que tem de inteligente e bom, que é a alegria, a liberdade, a vida do ensino, sem a dureza compulsória da escola racionalista” (LIMA, 1935, p. 136, grifo do autor), ou quando diz claramente que “[...] não se trata de aceitar ou repudiar a escola nova. Trata-se de coisa mais grave, como é a de denunciar a filosofia materialista que sub-repticiamente se introduz em nosso meio sob a capa de reformas modernas” (LIMA, 2010 [1931], p. 55-56).

Outro tema ao qual se contrapõe é aquele da laicidade da Educação, e, para manter sua posição, Amoroso Lima tem por base a Encíclica *Quas Primas* (1925)¹²⁴, do Papa Pio XI, na qual é dito que:

[...] a peste de nossa época é o assim chamado laicismo, com seus erros e seus ímpios incentivos. E vós sabeis, veneráveis irmãos, que essa impiedade não amadureceu num só dia, mas desde muito tempo se ocultava nas entranhas da sociedade. Com efeito começou-se por negar o império de Cristo sobre todas as gentes; negou-se à Igreja o direito, que deriva do direito de Jesus Cristo, isto é, de ensinar as gentes, de fazer leis, de governar os povos para conduzi-los à felicidade eterna (QP 15)¹²⁵.

Faz-se, porém, notória a confusão por parte do filósofo católico entre os conceitos ‘laicidade’ – “[...] qualidade de laico; LAICO: não religioso; secular [...]” (AULETE, 2022) – e ‘laicismo’ – “[...] doutrina contrária à influência religiosa nas instituições sociais [...]” (AULETE, 2022) –, uma vez que a referida Encíclica não se propõe tratar do tema da ‘educação’, mas das posições de alguns regimes políticos que buscam eliminar totalmente a presença religiosa na sociedade – tal como se viu, anos depois, na cidade *Nowa Huta*, nos arredores da cidade polonesa da Cracóvia, quando dominada pelo regime soviético e construída para ser protótipo da ‘cidade sem Deus’¹²⁶. Corroborar-se esta confusão quando analisamos a Encíclica *Divini*

¹²³ Afirma que “[...] (os) famosos ‘pioneiros’, que ocuparam as posições públicas do ensino, e pretendiam yankizar e sovieterizar impunemente toda a nossa educação [...]” (LIMA, 1935, p. 218).

¹²⁴ Para acesso à Encíclica *Quas Primas*, em italiano, segue o *link*: https://www.vatican.va/content/pius-xi/it/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_11121925_quas-primas.html

¹²⁵ QP é a sigla para a Encíclica *Quas Primas*.

¹²⁶ Para mais informações, segue o *link*: <https://maironpelomundo.com/2018/11/05/nowa-huta-a-cidade-sem-deus-na-polonia-da-cortina-de-ferro/#:~:text=Assim%20se%20desenhava%20Nowa%20Huta,feita%20nos%20arredores%20de%20Crac%C3%B3via.>

Illius Magistri (1929)¹²⁷, esta sim tratando diretamente sobre o tema da ‘educação’, e na qual o Papa, embora defenda o direito da Igreja em instruir os fiéis sob os preceitos religiosos, também afirma que

[...] não impede que para a reta administração do Estado [...], o Estado se reserve a instituição e direção de escolas preparatórias para o exercício de algumas das suas funções, e nomeadamente para o exército, desde que não ofenda os direitos da Igreja e da família naquilo que lhes pertence. [...]. Ora, a educação da juventude é precisamente uma daquelas coisas que pertencem à Igreja e ao Estado. [...]. Daqui resulta precisamente que a escola chamada neutra ou laica, donde é excluída a religião, é contrária aos princípios fundamentais da educação (DIM 35.37.59)¹²⁸.

E é justamente esta a compreensão que reconhecemos no pensamento de Fernando de Azevedo, uma vez que a educação reformada tanto “[...] não impõe credo político, como não impõe crença religiosa” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 255), opondo-se à instrumentalização da educação para qualquer tipo de doutrinação sectária (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 45). Contudo, apresenta-se como requerendo o envolvimento de todos os atores sociais, dentre os quais a Igreja/religião (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 255), sem contar o fato de que a perspectiva de educação laica pelas escolas administradas pelo poder público não se contrapõe às perspectivas confessionais ministradas nas próprias instituições confessionais (CÂNDIDO, 2022).

Há, todavia, no *Manifesto*, a presença da coeducação como um dos princípios sob os quais a educação da reforma se assentaria (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 45), isto graças às influências da Biologia e da Psicologia nas novas teorias pedagógicas; a este conceito, sim, aparece uma crítica explícita do Papa Pio XI, na Encíclica *Divini Illius Magistri*, afirmando ser

[...] errôneo e pernicioso à educação cristã é o chamado método da ‘coeducação’, baseado também para muitos no naturalismo negador do pecado original, e ainda para todos os defensores deste método, sobre uma deplorável confusão de ideias que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O Criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade. [...]. Apliquem-se estes princípios no tempo e lugar oportunos, segundo as normas da prudência cristã, em todas as escolas, nomeadamente no período mais delicado e decisivo da formação, qual é o da adolescência; e nos exercícios ginásticos e desportivos, com particular preferência à modéstia cristã na

¹²⁷ Para acesso à Encíclica *Divini Illius Magistri*, segue o link: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html.

¹²⁸ DIM é a sigla para a Encíclica *Divini Illius Magistri*.

juventude feminina, à qual fica muito mal toda a exibição e publicidade (DIM 49).

Em sua obra *Debates Pedagógicos* (1931), Alceu Amoroso Lima preocupa-se exclusivamente em combater e ‘desvendar’ os ideais comunistas presentes no pensamento de Lourenço Filho, apresentando os “[...] falsos postulados derivados de uma falsa filosofia que vão informar essa ‘escola nova’ da qual o sr. Lourenço Filho se faz o arauto, juntamente com todo o modernismo pedagógico que nos ameaça” (LIMA, 2010 [1931], p. 55).

Anos mais tarde, agora sob a influência de Jacques Maritain, embora com uma crítica menos mordaz, refere-se a John Dewey (mestre de Anísio Teixeira) e a seu pensamento – denominando-o e a todas as correntes filosóficas vindas dos Estado Unidos como “yankismo” (LIMA, 1956, p. 98) – como responsável por

[...] espalhar o novo mito e incentivar a nova mística. A atividade educativa passou a valer *por si*, independente de qualquer finalidade estranha a ela. Mais do que isso. Em vez de ser a educação a ter uma filosofia, era a *filosofia que passava a ser educação*¹²⁹. E nesse conceito é que reside exatamente o caráter mitológico da nova fé (LIMA, 1956, p. 226, grifo do autor).

Não que Amoroso Lima fosse contrário à educação como devendo ocupar *status* de ciência e ser merecedora de todo o reconhecimento, mas o que para ele preocupava era um suposto esvaziamento da Filosofia, quando não, uma supervalorização da ação individual perante a reflexão, que poderia levar ao individualismo, ao subjetivismo, ao pragmatismo ou ao relativismo (LIMA, 1956, p. 98.226).

Em uma crítica contemporânea, Demerval Saviani dirige-se a Fernando de Azevedo com certas reticências ao modo como este referiu-se às tradições educacionais anteriores a si; para Saviani, na obra *A Cultura Brasileira*, “[...] a história anterior é apagada para fazer sobressair o movimento renovador de cuja liderança ele (Fernando de Azevedo) se encontrava investido” (2011, p. 377).

¹²⁹ Neste sentido há uma referência, em nota de rodapé, ao pensamento de John Dewey, em sua obra *Democracia e Educação*, e que trazemos aqui diretamente da fonte primeira: “se quisermos conceber a educação como o processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens, pode-se até definir a filosofia como a *teoria geral da educação*. Sempre que uma filosofia não se limitar a permanecer simbólica — ou verbal — ou um deleite sentimental para poucos, ou então como meros dogmas arbitrários, seu exame da experiência passada e seu programa de valores devem influir na conduta” (DEWEY, 1979b, p. 362, grifo do autor).

Também Maria Luiza Penna, ao analisar o modo como Fernando de Azevedo se posiciona sobre o papel das elites culturais e econômicas na sociedade, vê o destaque que o autor dá a esses personagens como comportando uma visão elitista contraditória à postura de defesa da democracia (PENNA, 2010, 79-82).

2.5 EXAME CONCLUSIVO DO CAPÍTULO

Este capítulo, como o próprio título já nos apresenta, teve por objetivo localizar Fernando de Azevedo no momento histórico no qual ele se inscreveu, com o intuito de ao explicitar as 'circunstâncias' nas quais este eminente intelectual brasileiro viveu, os conflitos pelos quais passou (juntamente com todos os de sua época) e as respostas e soluções que se viu obrigado a dar e a construir, estão atreladas ao caminho inovador que encontrou na elaboração de sua filosofia e na consolidação de seu 'eu' (de sua identidade).

Para isto, os primeiros movimentos que fizemos foram de localizar Fernando de Azevedo nos contextos internacional e nacional, o momento cultural, social, político e das ideias que emolduraram o périplo de sua vida. Esta, todavia, constitui-se nosso foco no período subsequente, e nesta oportunidade procuramos evidenciar as intervenções de Fernando de Azevedo em seu contexto, como dialogou com sua realidade, quer dela aprendendo, quer a ela se opondo.

Os instantes que se seguiram, neste capítulo, foram dedicados a uma apresentação daqueles que destacamos como tendo sido os principais temas aos quais Fernando de Azevedo se preocupou em sua caminhada política e acadêmica, bem como, quais foram as principais críticas e quais os principais críticos com que empreendeu embates intelectuais – e que, de algum modo, também contribuíram para a estruturação de sua filosofia.

O capítulo que se segue mirará não os personagens que, por suas críticas, contribuíram com o pensamento azevediano, mas aqueles filósofos da tradição com os quais Fernando de Azevedo manteve relação de filiação teórica e aos quais foi além, elaborando, com o contributo de tão eminentes mestres, uma filosofia com feições nacionais – tanto em sua matéria quanto em sua forma – forma - trazendo elementos novos, mostrando o cordão umbilical com a tradição. Também neste capítulo apresentaremos uma reflexão sintética acerca de algumas obras de

Fernando de Azevedo que elencamos como relevantes para a explicitação da novidade que comporta sua filosofia.

3 A TRADIÇÃO DEGLUTIDA

“Não somente não me foi necessário afastar-me dos antigos, dos velhos clássicos de meus tempos de rapaz, como antes me foi preciso reaproximar-me deles, [...], para apreender, com o espírito moderno, a unidade fundamental do espírito humano” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 239).

Como marca de sua produção filosófica, Fernando de Azevedo compreende que o abandono da tradição não é uma questão a ser posta, uma vez que “[...] a própria cultura humana, está em um constante processo de reformulação [...]” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 55), motivo pelo qual “[...] é inútil, pois, pensar que podemos destruir tudo para fazer tudo novo [...]” (AZEVEDO, 1971, p. 254). Isto marca, a nosso ver, uma postura antropofágica que compartilhou com os modernistas do movimento de 22.

Ao unir autores distintos a partir de pontos comuns e do quão relevantes poderiam ser para a construção de uma reflexão filosófica capaz de explicar a rica heterogeneidade constitutiva da realidade brasileira e apontar-nos um futuro (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 71), Fernando de Azevedo não apenas faz estes autores da tradição relevantes para o Brasil do século XX, mas inscreveu-se no rol daqueles que, a partir do local (de seu contexto particular), foram capazes de explicar a humanidade toda (atingindo o universal), carregando consigo uma “[...] função humanizadora [...]” (CÂNDIDO, 1999, p.82) – tornando-o, assim, um clássico, um patrimônio para toda a cultura universal.

A reflexão que empreenderemos neste segundo capítulo tem por foco evidenciar esses filósofos e as filosofias que Fernando de Azevedo considerou como ainda portadoras de uma potência vital que nos possibilitaria superar o arcaico, o obsoleto, o inútil e o contrário, rumo ao “[...] advento e à marcha do mundo para um mundo racional, sem preconceitos, sem discriminações, sem fanatismos” (AZEVEDO, 1971, p. 254). Procuraremos evidenciar o pensamento desses mestres e em quais pontos de suas filosofias foram inspiração e luz para o filósofo brasileiro.

Para além da evidenciação desses autores, apontaremos para os grandes temas que constituem elementos da originalidade azevediana – e que serão objeto de aprofundamento no terceiro capítulo –, bem como, proporemos uma visita a algumas obras de Fernando de Azevedo que consideramos como imprescindíveis

para a compreensão de sua filosofia. Não pretendemos uma análise minuciosa dessas produções, mas uma exposição de sua estrutura organizacional e uma síntese de discussões por elas empreendidas.

3.1 INFLUÊNCIAS COM MENÇÃO EXPLÍCITA

Em um primeiro momento neste empreendimento de apresentação dos filósofos da tradição que exerceram papel de influência na elaboração do pensamento azevediano, nos concentraremos em autores cuja influência é atestada pelo próprio Fernando de Azevedo ao referir-se declaradamente a eles – e é o que ocorre com Émile Durkheim; Ortega y Gasset; Wilhelm von Humboldt; Georg Kerschensteiner; e John Dewey.

Ao referir-se a esses seus ‘mestres’, Fernando de Azevedo é categórico ao afirmar que seu pensamento, assim como o dos demais reformadores da educação, não “[...] se enclausurou dentro de ‘escolas’, nem se submeteu a orientações individuais” (1958b [1932], p. 71), muito menos valeu-se dessas contribuições “[...] ‘por acréscimo’, (ou) por ‘superposição’ [...]” (1958b [1932], p. 233), mas essas inspirações e influências foram recepcionadas, trabalhadas, “[...] fundid[as] e organizad[as] em corpo de doutrina, com caráter homogêneo, unidade de concepção e harmonia de linhas” (1958b [1932], p. 22) em resposta às necessidades concretas que se lhe foram apresentando, sendo, assim, cada vez mais homem de seu tempo e cada dia mais ele mesmo (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 239-240).

3.1.1 Émile Durkheim

Daqueles autores que influenciaram a filosofia azevediana, Émile Durkheim (1858-1917) é tratado com singular consideração por Fernando de Azevedo, chegando a afirmar que após ler algumas de suas obras essas deram-lhe “[...] novos olhos para ter da sociedade [...] uma visão mais completa e mais profunda” (AZEVEDO, 1971, p. 51). Dentre os temas que podem ser destacados dessa profícua relação, aquele da solidariedade vale ser destacado (COELHO, 2016, p. 73-74).

Para Durkheim, a heterogeneidade social e o fato de que, “[...] por mais ricamente dotados que sejamos, sempre nos falta alguma coisa, e os melhores dentre nós têm o sentimento de sua insuficiência” (DURKHEIM, 1999, p. 21), necessitando de sermos mutuamente complementados, seriam fundamentos do sentimento de solidariedade; uma vez que a semelhança, a homogeneidade, produziriam em nós o sentimento de simpatia:

[...] (enquanto) a imagem daquele que nos completa se torna, em nós mesmos, inseparável da nossa [...] esse mecanismo não é idêntico ao que serve de base ao sentimento de simpatia, cuja fonte é a semelhança. Sem dúvida, só pode haver solidariedade entre outrem e nós se a imagem desse outrem se une à nossa (DURKHEIM, 1999, p. 28).

Este tipo de sentimento – o da solidariedade –, seria um dos motores da vida coletiva, responsável por inspirar nos indivíduos atitudes e pensamentos que vislumbrem os fins comuns, aqueles que Durkheim reconhece como sendo “[...] os fins morais por excelência” (DURKHEIM, 2008, p. 227). Caberia à instituição escolar, enquanto instituição mediadora entre a família e o Estado, a tarefa de consolidar nos membros da sociedade esse hábito, exercitando o “[...] gostar da vida coletiva ao ponto de não conseguir viver sem ela [...]” (DURKHEIM, 2008, p. 227), mesmo que de modo simulado e incompleto, “[...] para aprender a amar a vida coletiva é preciso vivê-la” (DURKHEIM, 2008, p. 224).

Acolhendo essa compreensão de Durkheim como uma premissa, Fernando de Azevedo defenderá que a organização da escola, sob a guia do ideal da reforma, deveria ser um espelho do corpo social, a sociedade em miniatura, regida pelo sentimento de solidariedade (AZEVEDO, 1958, p. 74); e dentre as ferramentas capazes de contribuir para que os estudantes consolidem “[...] a aprendizagem da vida coletiva e do conhecimento e respeito mútuo” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73), um tipo de conhecimento e conduta que também é reconhecida por ele como de caráter moral, propõe, dentre outras coisas, a prática esportiva, com destaque para aquela do futebol.

Nesta sua defesa do futebol e da Educação Física, como um todo, “[...] incorporando-a no sistema como um aspecto fundamental do processo educativo” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 172), acena para este esporte como capaz de contribuir para a socialização, para a vida em sociedade e em cooperação, uma vez que sendo o time formado por um coletivo de onze jogadores,

[...] a ideia ou a consciência de que cada jogador, por maior que seja, é parte de uma equipe e opera com todos, na defesa e na ofensiva, contribui para despertar e desenvolver o *esprit de corps*, a preponderância da solidariedade do grupo como um todo sobre as tendências individualistas que irrompem e se cultivam em outros tipos de atividade esportiva [...]. O futebol ensinou-me no colégio, que, na maior parte das lutas que enfrentamos na sociedade, na defesa de tais ou quais princípios e ideias, temos sempre que apoiarnos em *equipes*, em grupos solidários em que a norma é sempre a de 'todos por um e um por todos' (AZEVEDO, 1971, p. 217-218, grifos do autor).

É de se recordar que Fernando de Azevedo dedicou seus estudos não apenas à Filosofia e à Sociologia, mas também à Educação Física, área que, após constatar seu total descuido em muitas escolas, o motivou na “[...] luta de político e reformador da educação” (AZEVEDO, 1971, p. 35).

A perspectiva durkheimiana acerca da educação é de que este processo, embora natural, não se dá isento de conflitos. Embora o processo educacional tenha por objetivo ‘perpetuar e fortalecer’ uma certa homogeneidade entre os membros do corpo social, “[...] gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva” (DURKHEIM, 2011, p. 53), a garantia das liberdades individuais, da capacidade de autodeterminar-se para cada sujeito, também está no escopo das suas funções precípua (DURKHEIM, 2011, p. 89), criando “[...] um novo ser no homem” (DURKHEIM, 2011, p. 55). É justamente esse embate entre o antigo e o novo, marcado pelo confronto entre a geração que já estava aí (com seus valores e visão de mundo consolidados) e aquela geração que acabou de chegar (em busca de firmar sua individualidade), que define a arte de educar e que mantém o equilíbrio no indivíduo uma vez que “[...] toda vida é um equilíbrio complexo em que diversos elementos se limitam uns aos outros e esse equilíbrio não pode ser rompido sem provocar dor e doença” (DURKHEIM, 2008, p. 54).

Fernando de Azevedo, seguindo a linha de Durkheim, salienta que o processo educacional, na transmissão da cultura, se dá por um confronto entre aquilo que é legado pela geração antiga e a novidade trazida pela nova geração, em um movimento dialético de tensão e distensão, de resistir e ceder (AZEVEDO, 1967, p. 55-57). Isto ocorre pela necessidade da sociedade em constituir-se a partir de uma base sólida e comum a todos os membros do grupo, assim como pela imposição de constantemente adaptar-se às novas exigências, por um movimento

de freios e contrapesos (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 215; 1953 [1937], p. 247; 1964, p. 146) – o novo só existe a partir do antigo, e em tudo o que muda há algo que permanece (AZEVEDO, 1964, p. 23).

Deste modo, embora um dos objetivos da educação seja “[...] sobre uma natureza social às naturezas individuais” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 17), o filósofo brasileiro ressalta que também é dever da educação desenvolver e aperfeiçoar cada indivíduo em suas habilidades, capacidades e interesses personalíssimos (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 20); sendo natural e proveitoso este conflito geracional, esse embate entre o social e o individual – por sua vez, a tentativa de ruptura total, esta é caracterizada por ele como anormal ou patológica (AZEVEDO, 1964, p. 66), e não devemos esquecer que mesmo as “[...] ideias libertadoras [...]”, uma vez incorporadas ao sistema de valores, também elas se tornam tradição e patrimônio social, “[...] um instrumento de servidão para as gerações seguintes” (AZEVEDO, 1964, p. 147).

3.1.2 Ortega y Gasset

Dos momentos nos quais é possível encontrar influências do pensamento de Ortega y Gasset (1883-1955) na filosofia de Fernando de Azevedo, as obras *Na Batalha do Humanismo*, *A educação e seus problemas* e *Sociologia da Educação* são aquelas nas quais isto se faz de modo explícito, inclusive com algumas citações diretas do filósofo espanhol. Dentre as temáticas de contato entre os autores, destacamos as discussões quanto a uma educação vinculada ao seu contexto vital; e aquelas acerca do papel e função humanística da universidade.

No que diz respeito às temáticas comuns, temos aquela relativa à compreensão da escola como sendo uma instituição que não deve estar alheia às demais instituições sociais, na verdade, seria justamente esta interrelação entre as instituições o que garantiria que a escola conseguisse atingir seus objetivos. Nesta linha, o filósofo espanhol reconhece, como princípio, o fato de que a escola “[...] depende mais da atmosfera pública, na qual integralmente paira, do que do ambiente pedagógico artificialmente criado dentro dos seus muros. A escola é boa só quando há uma equação entre a qualidade de um e outro ar” (ORTEGA Y GASSET, 1946, p. 21), superando uma perspectiva pedagógica fechada em si mesma, bem como, a displicência de sua responsabilidade educacional, por parte do

restante da sociedade; não à toa, em seu desejo de renovação da educação nacional, Fernando de Azevedo defenderá que

[...] entre a escola e as outras instituições são tão íntimas as relações de interdependência e de tal maneira se articulam, [...], que não há movimento particular de uma instituição que não tenda a repercutir sobre as outras, retardando-as ou acelerando-as (AZEVEDO, 1953, p. 255).

Uma tal compreensão, segundo o próprio filósofo brasileiro, não parte de uma postura romântica acerca do papel da escola (AZEVEDO, 1953, p. 249), mas, na verdade, “[...] a educação, como processo social, é e deve ser obra coletiva” (AZEVEDO, 1953, p. 255), requerendo de todos uma postura ativa. É para reforçar esta íntima relação entre escola e sociedade que Fernando de Azevedo recorda as seguintes palavras de Ortega y Gasset: “[...] quando um povo é politicamente vil, é inútil esperar alguma coisa da escola mais perfeita” (1946, p. 20), e para esta conclusão do filósofo espanhol – antes do trecho ao qual Fernando de Azevedo recorre – assume como premissa de argumentação uma concepção que designa como “[...] erro fundamental [...]”, aquela de “[...] supor que as nações são grandes porque a sua escola - elementar, secundária ou superior - é boa” (ORTEGA Y GASSET, 1946, p. 20), como se a escola (qual sementeira do futuro) agisse ativamente e a sociedade fosse a beneficiária, passiva, dos erros ou acertos por ela cometidos.

Também a busca do bem coletivo por meio da instituição Universidade é um ponto que conecta as perspectivas filosóficas de Ortega y Gasset e Fernando de Azevedo (PAGNI, 2000, p. 289). É possível identificar no pensamento do filósofo espanhol uma forte crítica não apenas ao modo como seus contemporâneos compreendiam a função da Universidade, mas também acerca de quais eram seus destinatários naquele momento – denunciando que “[...] todos os que recebem instrução superior não são todos os que podiam ou deviam recebê-la, são somente os filhos das classes bem acomodadas. A Universidade significa um privilégio dificilmente justificado e sustentável” (ORTEGA Y GASSET, 1946, p. 24) –. Discussão que se vê vocalizada em terras tupiniquins pela defesa contundente de Fernando de Azevedo, e demais pioneiros da educação, exigindo uma educação universitária que seguiria necessário alargamento, tal qual toda estrutura educacional, “[...] deixa[ndo] de ser assim a velha escola de ‘um grupo social’ [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 55).

Mantendo o espírito antropofágico, Fernando de Azevedo recepciona a proposta de um “[...] Faculdade de Cultura [...]” como espinha dorsal da Universidade, apresentada pelo filósofo espanhol (ORTEGA Y GASSET, 1946, p. 74), a deglute e metaboliza no projeto da Faculdade de Filosofia como uma “faculdade-tronco” (1967 [1952], p. 110), para a Universidade de São Paulo (USP), na qual todas as demais unidades universitárias estariam enxertadas.

Todavia, corroborando o fato de que a deglutição não é mera reprodução, embora haja um estreito vínculo entre as perspectivas desses dois filósofos, o filósofo brasileiro posiciona-se contrariamente à que Física, Biologia, História, Sociologia e Filosofia constituam-se como ‘disciplinas culturais fundamentais’, tal qual sugere Ortega y Gasset para a Faculdade de Cultura, propondo que tais disciplinas sejam melhor aproveitadas como cursos anuais a serem disponibilizados “[...] aos estudantes de todos os instintos, culturais ou profissionais, da Universidade [...]” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 143), cursos estes a serem coordenados e realizados pela Faculdade de Filosofia, atraindo a atenção “[...] dos jovens para esses problemas gerais, faz[endo-os] refletir sobre eles, rasga[ndo-lhes] no espírito aberturas em todas as direções e fornece[ndo-lhes] os elementos indispensáveis a uma compreensão mais larga da vida e do mundo” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 143-144) – justamente “[...] o sistema de ideias vivas que cada tempo possui, [...] (e sem o qual o homem) vive num plano inferior àquele em que a sua vida seria autêntica [...]” (ORTEGA Y GASSET, 1946, p. 67.73), e que para o filósofo espanhol constitui o que denominamos por Cultura.

Em defesa de um conhecimento integral, de uma cultura integral, o filósofo espanhol empreende uma crítica à sociedade e à ciência contemporânea – e em decorrência dela, à universidade contemporânea – que desde os inícios do século XIX vinha em um movimento de especialização tão intensificado que estava produzindo o que ele chama de “bárbaro moderno” ou “homem-massa” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p. 179), esse personagem é aquele que “[...] chega a proclamar como uma virtude o não tomar conhecimento de quanto fique fora da estreita paisagem que especialmente cultiva, e denomina diletantismo a curiosidade pelo conjunto do saber” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p. 181).

Embora esse sujeito tenha um certo grau de saber e essa perspectiva de ciência especializada possa produzir avanços técnicos e científicos para a sociedade, tal prática evidencia um pernicioso processo de mecanização e de

desarticulação do saber, fazendo do especialista, segundo o filósofo espanhol, um sábio ignorante ao mesmo tempo que o converte em um ignorante sábio, uma vez que “[...] o especialista ‘sabe’ muito bem seu mínimo rincão de universo; mas ignora basicamente todo o resto” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p. 183), e, na prática, acaba se comportando “[...] em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem na sua questão especial é um sábio” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p. 183). E como a atuação desse ‘homem-massa’ não se restringe à ciência, mas se estende à política, à arte, à religião, à educação etc., Ortega y Gasset denuncia que estaríamos nos encaminhando na contramão do processo civilizatório e humanístico, apesar de vivermos o momento de maior número de “homens de ciência” do que em toda a história da humanidade (2013, p. 184-185).

Vislumbrando um movimento que já começava a se intensificar no Brasil e que fora antecipado e denunciado na Europa por Ortega y Gasset, Fernando de Azevedo é incisivo ao defender que a educação não deve reduzir o ser humano à uma máquina, não o fazendo inferior à sua própria obra (1958b [1932], p. 19; 1958a, p. 43). Para o filósofo brasileiro, considerar a evolução humana e científica apenas ao nível da elaboração de máquinas para manufatura, da formação de mão de obra ultra especializada, é limitar por demais a humanidade; uma vez que por estas épocas também progredimos em termos civilizatórios, libertamo-nos da escravidão, reconhecemos o valor dos sentimentos e ampliamos os círculos sociais (AZEVEDO, 1958a, p. 42-46). Por isto, também, se vê abismado com a atual aversão da universidade ao humanismo – o culto à inteligência¹³⁰; o gosto pela pesquisa e especulação; e a busca pela catolicidade – (AZEVEDO, 1958a, p. 148), uma vez que não bastam as coisas, é necessário compreender as coisas (AZEVEDO, 1958a, p. 136).

É em decorrência dessa tese compartilhada entre o Fernando de Azevedo e Ortega y Gasset que para o filósofo brasileiro a ‘escola do trabalho’ não é e nem pode ser a ‘escola profissional’, o que faria com que o sujeito deixasse de cultivar o saber integral, reduzindo-se a um muito sabedor de quase nada, passando o ser humano e o conhecimento a serem considerados meio para um fim e não mais como fim em si mesmo (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 48; AZEVEDO *et al.*, 2010

¹³⁰ Fernando de Azevedo esclarece o que ele quer dizer ao utilizar o conceito ‘inteligência’: “A inteligência é o pensamento, é a razão, e o entusiasmo por ela significa antes de tudo ter razão” (AZEVEDO, 1958a, p. 136).

[1932], p. 42). Essa perspectiva de redução do conhecimento, da ciência e do ser humano à sua máxima utilidade – e que se vê reforçada pela ciência ultra especializada –, evidenciaria um “[...] desinteresse pela inteligência e pela cultura, no mais alto sentido da palavra, [...] (um) nivelamento por baixo, de toda atividade livre e criadora do espírito” (AZEVEDO, 1958a, p. 137), inviabilizando uma “[...] ideia de conjunto”, de conexão e interdependência, quer dos conhecimentos, quer dos indivíduos entre si (AZEVEDO, 1964, p. 208).

Inegavelmente, Fernando de Azevedo não deixa passar despercebida aquela que é a mais conhecida das expressões filosóficas de Ortega y Gasset – “[...] eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo não me salvo” (ORTEGA Y GASSET, 2021[1914], p. 17, tradução nossa)¹³¹ –, a qual vem inscrita em uma reflexão acerca do papel dos círculos de influência e amizades na vida das pessoas, bem como, no papel que suas amizades tiveram dentre os ‘bens’ que reconhece terem lhe sido concedidos pela vida – e assim se expressa: “[...] é um dom, - e, no meu caso, um bem, - o de despertar amizades, mas ainda maior o de saber cultivá-las e prevenir-se contra os riscos de perde-las. [...]. Cada um de nós é, como definiu Ortega y Gasset, ‘o eu, e as circunstâncias’” (AZEVEDO, 1971, p. 244, grifo do autor).

3.1.3 Wilhelm von Humboldt

Wilhelm von Humboldt (ou Guilherme de Humboldt) foi um filósofo, linguista e educador da Alemanha (1767-1835), um dos fundadores da Universidade de Berlim, amigo dos pensadores Goethe e Schiller (REALE; ANTISERI, 1991, p. 50-51.387-388). Fernando de Azevedo recorre explicitamente a ele em alguns momentos de sua obra *A Cultura Brasileira*, especialmente quando trabalha o conceito de ‘cultura’ – ‘*Kultur*’ (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 36) –, a própria ideia da obra parece vir dos escritos de Humboldt, que faz, assim como o filósofo brasileiro, uma análise história do sistema educacional de seu país, sob o ponto de vista do que ele compreende como ‘cultura’. Todavia, as influências humboldtianas podem ser averiguadas em alguns momentos do pensamento azevediano, dentre os quais aqueles relativos à compreensão do papel do ensino universitário com a educação

¹³¹ “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (ORTEGA Y GASSET, 2021[1914], p. 17).

básica; e aquele papel próprio da educação básica (da escola), que estaria no fundamento da perspectiva de uma educação integral que Fernando de Azevedo defende.

Um dos pontos apresentados pela filosofia de Humboldt acerca do papel da universidade (das instituições de ensino superior) diz respeito à função que essas exercem no tocante à sociedade, à cultura como um todo e a cada indivíduo particularmente. Para ele, caberia às 'instituições científicas superiores' duas tarefas: "[...] de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral" (HUMBOLDT, 1997, p. 79), combinando, assim, a instrução acerca da ciência objetiva e a formação subjetiva de cada membro do corpo discente.

Fernando de Azevedo se vale dessa reflexão e elabora uma argumentação relativa à importância da educação superior em não se perder apenas no cultivo dos conhecimentos de impacto imediato na sociedade (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 55; CÂNDIDO, 2022) ou na exaltação dos especialistas e seus métodos (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 689), mas também devendo estar aberta àqueles conhecimentos buscados por si, e que impactam no crescimento individual e coletivo (em nível artístico e moral), compondo aquilo que ele chama de "saber desinteressado" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 52; AZEVEDO, 1971 [1943], p. 253). Destarte, sob a ótica azevediana, é a universidade,

[...] no conjunto de suas instituições de alta cultura, propostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 57).

Cooperando de modo indispensável na criação e difusão de "[...] ideais políticos, sociais, morais e estéticos, [...]" (a única instituição pública pela qual poderemos) obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas [...]" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 57), sem, no entanto, descuidar da investigação científica em todos os ramos do conhecimento (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 55-57).

É afirmado por Humboldt a importância a que todos seja incentivado a desenvolverem um espírito crítico e criativo, todavia, reconhece que nem todos o põem em prática, mas também salienta que se os esforços desses poucos forem

aproveitados será possível produzir “[...] efeitos significativos e duradouros [...]” (HUMBOLDT, 1997, p. 86). O filósofo é ciente de que o conhecimento e o próprio sujeito não podem ser fracionados, de modo que na escola o ensino deve assumir a compreensão integral do sujeito e do próprio conhecimento – em suas palavras:

[...] todos os aspectos da natureza humana que possam ser cultivados por um homem existem juntos numa interdependência maravilhosa, e, embora sua coerência seja mais surpreendente (se não mais íntima ainda) na esfera intelectual do que na física, ela é mais notável naquela da moral (HUMBOLDT, 2004, p. 165).

Atrelado a isto, salienta a importância da relação que deve haver entre a realidade interna e externa à escola, e embora a educação escolar tenha uma função muito importante, ela não pode ser posta como superior e/ou independente de todas as outras formas de aquisição de conhecimento do indivíduo – de modo que

[...] não importa quão grande seja a influência da educação, e o quão extensa ela possa ser sobre as ações do homem, pois que, ainda assim, as circunstâncias que o cercam através de sua inteira vida são muito mais importantes. É por essa razão que, se tudo mais isso não se harmonizar com suas influências, apenas a educação não pode realizar seus objetivos (HUMBOLDT, 2004, p. 208).

Fernando de Azevedo, por sua vez, marcado por essa discussão humboldtiana, é taxativo ao afirmar a importância de a educação ser capaz, desde as bases, em formar indivíduos, e mesmo, uma sociedade crítica (AZEVEDO, 1958a, p. 189), na qual tanto a repetição e a reprodução cega devem ser evitadas e desencorajadas desde uma postura assumida pelos professores (AZEVEDO, 1958a, p. 220; 1967 [1952], p. 151), quanto deve-se buscar o despertar e o estímulo a que os estudantes assumam postura ativa e criadora (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 150; 1958b [1932], p. 47.73).

Tal qual o filósofo e linguista alemão, o filósofo e educador brasileiro opõem-se aquelas perspectivas filosóficas e sociológicas que veem o sujeito como seccionado ou como essencialmente constituído de apenas uma dimensão. Fernando de Azevedo, nesse sentido, fala de uma educação integral, olhando para os indivíduos como realidades nas quais o material e o espiritual coexistem e forma sua identidade única, singular e irrepitível, na qual as habilidades físicas e práticas são tão relevantes quanto as intelectuais e morais (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19; 1958a, p. 181), é a isto que o filósofo brasileiro chama de humanismo integral (CÂNDIDO, 2022).

Também em decorrência disso, de seu humanismo integral, é visto como inconsequente a tentativa de romper a unidade existente entre as várias fases do desenvolvimento e da formação dos sujeitos, como se o ensino superior em nada se relacionasse à educação básica, não os vendo como um *continuum* e ininterrupto movimento de aperfeiçoamento (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 140; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 44.46.51), ou como se o estudante aprendesse e se desenvolvesse apenas nas fileiras dos bancos escolares, negando seus conhecimentos prévios e aqueles ministrados informalmente e a cada momento de suas vidas (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 255; 1958b [1932], p. 18-19).

Outro dado da relação entre educação básica e ensino superior é algo que, sob sua perspectiva humboldtiana, deve ser passível de frutificação, na qual as instituições de ensino superior devem manter contato com aquelas da educação básica, com aquilo que ele chama de “vida prática” (HUMBOLDT, 1997, p. 88.94-95); e tais frutos não se resumiriam apenas no progresso em uma única dimensão da vida do indivíduo, mas, enquanto etapa de transição, prepara-lo “[...] a fim de que ele se encontre física, moral e intelectualmente pronto para se desenvolver por si próprio [...], (ocorrendo por meio de um desenvolvimento) harmônico de *todas* as potencialidades dos estudantes” (HUMBOLDT, 1997, p. 89-90, grifo do autor). E, reforçando sua compreensão acerca do papel social das instituições de ensino superior, Humboldt é taxativo ao afirmar que as universidades mais ricas (com maior dotação financeiras) não necessariamente são aquelas nas quais “[...] as ciências contribuíram decisivamente para o avanço do conhecimento” (HUMBOLDT, 1997, p. 88), mas somente aquelas cujo o conhecimento nelas produzido pôde ir além delas mesmas, chegando até a ponta e suscitando o surgimento de novos cientistas.

Os vínculos entre a educação formal e a vida real – quer relativos à educação básica, quer ligados à educação superior – não são menosprezados por Fernando de Azevedo. Na mesma linha de Humboldt, o filósofo brasileiro afirma que uma vez sendo papel da educação preparar os estudantes “para a vida” (AZEVEDO, 1960a, p. 79), subsidiando-o filosoficamente para que encontre o “sentido da vida” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16), caso a educação se visse alijada das tristezas e alegrias, das angústias e esperanças, dos problemas e triunfos da sociedade em que se vê inserida, “[...] todo o esforço educativo se anularia ou se reduziria, nos seus efeitos [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 88).

Mantem-se unida a esta necessidade de que a educação deva produzir efeitos práticos e concretos na realidade a defesa azevediana de que a universidade se articule não apenas na pesquisa científica, mas também no ensino e na extensão universitária (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 56) – ao que ele se refere sob os termos de “[...] transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 56) –, bem como, a compreensão do filósofo brasileiro de que se o estudante for devidamente preparado, desenvolvido na plenitudes de suas aptidões e potencialidades, de modo extensivo, isto produziria o crescimento científico e social (moral), além da transformação cultural esperada pelo conjunto da sociedade (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 171; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 38).

Para Humboldt, os princípios que governam a administração das instituições de ensino do Estado “[...] necessitam ser claros e devem consistir num pequeno número de regras. No entanto, tais regras devem ter um alcance mais profundo que o habitual” (HUMBOLDT, 1997, p. 88); Fernando de Azevedo se vale dessa proposição e a estende para todas as leis que deveriam reger a educação, sendo tão simples e reduzidas que pudessem ser carregadas por professores, pedagogos e inspetores em seus bolsos ou em suas bolsas (AZEVEDO, 1971, p. 88). O filósofo alemão deixado claro, também, que dentre as funções estatais para com as instituições escolares, aquela de supri-las de todos os meios materiais e humanos para o seu exercício eficiente, ocupa destaque especialíssimo (HUMBOLDT, 1997, p. 89); nada menos diferente do que o filósofo brasileiro defenderá para que sejam evitadas distorções de ordem cultural, econômica e social, tudo por meio do municiamento das instituições com professores qualificados e não apenas através de laboratórios e salas esportivas, mas, também, de salas de cinema, estação de rádio e imprensa (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 47.62; AZEVEDO, 1958b [1932], p. 84.93.95; 1971, p. 101).

A filosofia de Humboldt atinente à educação converge com suas reflexões acerca da linguagem, e, por meio delas, de seu modo de compreender a cultura e a relação entre o regional e o global. Ao referir-se à potencialidade da língua, apresenta a existência de um elemento aparentemente paradoxal em seu interior, pois, é constatável que, ao mesmo tempo que todos compartilham uma mesma língua isto não inviabiliza a manifestação das individualidades, de outro lado,

o indivíduo só pode expressar quem ele é, sua individualidade, trabalhando uma língua que recebeu de antemão e que é compartilhada com seus coirmãos (HUMBOLDT, 1990, p. 53-57) – é o paradoxo entre o individual e o todo, “[...] (a linguagem está relacionada) tanto com a totalidade quanto com o indivíduo, e nada nela é nem pode ser estranho a ela” (HUMBOLDT, 1990, p. 57, tradução nossa)¹³².

Sob esta ótica, Humboldt vai explicitando que quanto maior for o vínculo da língua com uma realidade particular, local, tanto maior será seu valor universal, uma vez que

[...] aprender uma língua estrangeira deveria implicar a obtenção de um novo ponto de vista na própria maneira de compreender o mundo, e de fato o faz até certo ponto, pois cada língua contém em si toda a trama dos conceitos e representações de uma parcela da humanidade (HUMBOLDT, 1990, p. 83, tradução nossa)¹³³.

E neste sentido, o ato de falar uma língua, traz consigo uma herança cultural a qual não escolhemos, mas somos, pela educação, convidados a tomar posse dela, e, com ela e a partir dela, sermos nós mesmos, únicos, e darmos a nossa contribuição para aquilo que será herdado à posteridade e à própria humanidade (HUMBOLDT, 1990, p. 53-55), uma realidade que transborda a individualidade, especialmente, através da filosofia e da arte, “[...] sobre o modo conjunto de imaginar e sentir das pessoas” (HUMBOLDT, 1990, p. 55, tradução nossa)¹³⁴.

Contribuindo na construção da perspectiva azevediana relativa à valorização quer do individual, quer do coletivo, e mesmo, da importância da filosofia, a reflexão de Humboldt acerca do local, do regional, e de como este tem um potencial universal, além de ter exercido importante influência junto à arte modernista, assomou-se a outras influências de Fernando de Azevedo. Para o filósofo brasileiro, embora sejamos heterogêneos e existam muitos brasis dentro do Brasil (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 71; 1958a, p. 20), devemos reconhecer a existência de uma realidade comum que permanece e dá sustentação às manifestações individuais e particulares que formam o conjunto da sociedade e da

¹³² “(El lenguaje está emparentado) tanto con la totalidad como con lo individual, y nada en ella le es ni puede serle ajeno” (HUMBOLDT, 1990, p. 57).

¹³³ “[...] aprender una lengua extraña debería comportar la obtención de un nuevo punto de vista en la propia manera de entender el mundo, y lo hace de hecho en una cierta medida, desde el momento en que cada lengua contiene en si la trama toda de los conceptos y representaciones de una porción de la humanidad” (HUMBOLDT, 1990, p. 83).

¹³⁴ “[...] sobre el modo conjunto de imaginar y sentir del pueblo” (HUMBOLDT, 1990, p. 54-55).

cultura (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 215); realidade essa que se faz presente na língua, na moral, na religião e na ciência – especialmente na filosofia (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16; 1971, p. 58) –, “[...] enobrecendo as instituições, enriquece[ndo] e fecunda[ndo] sem cessar a civilização” (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 37), constituindo em nós nossa identidade social, sendo o objetivo precípua da educação (AZEVEDO, 1964, p. 72), pela qual cada um assume a posição de um anel na cadeia que liga passado, presente e futuro, acolhendo a herança ancestral ao mesmo tempo que aponta para as mudanças das novas gerações (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 111; AZEVEDO, 1953 [1937], p. 247).

3.1.4 Georg Kerschensteiner

O educador alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932), que fora discípulo do educador suíço Johann Pestalozzi (1746-1827), é reconhecido por Fernando de Azevedo como uma das fontes da reforma da educação nacional e um dos influenciadores de seu próprio pensamento (1958b [1932], p.22.46-47.255). Dentre os temas que é possível identificar um estreito vínculo entre Kerschensteiner e Fernando de Azevedo temos aqueles relativos: ao caráter social e comunitário da arte de educar; à relação diferenciada que o professor tem de ter com os estudantes, cativando-os e cultivando suas habilidades; à visão da escola exercício democrático; e a escola como lugar de atividade laboral.

Quando nos referimos à percepção do caráter social e cooperativa da educação por parte de Kerschensteiner, temos por base sua compreensão de que “[...] que cada homem é educador de outros, seja para o bem ou para o mal. Nenhuma existência transcorre por completo sem causar influência sobre o meio que a cerca e a posteridade” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 8). Sob essa ótica, a arte de educar está ligada a transmissão de valores, à capacidade de influenciar outros indivíduos (direta ou indiretamente), e, a partir deles, a própria coletividade; coletividade essa que é fundamento da educação e que, no comum de seus valores, atua como complemento aos valores e aptidões do próprio indivíduo (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 114.127).

A perspectiva do educador alemão é de que todos os indivíduos, pelo fato de viverem em sociedade, são iniciados em práticas e valores que lhes são herdados por seus antepassados, promovendo uma alteração nos sujeitos, que

deixam de ter uma existência puramente individual, baseada unicamente em suas crenças e habilidades exclusivas, mas assumem traços de uma existência coletiva, de modo que seus atos são identificáveis como sendo “[...] consequência da relação do passado e do presente, da mesma forma que é uma causa da existência (própria) e (de) atos de nossos sucessores” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 8).

Arelada a esta questão está o entendimento da instituição escolar como devendo ser

[...] fundamentalmente um acervo social, uma comunidade de vida e trabalho, na qual cada educando isolado possa alcançar o conhecimento de valores ilimitados, descobrir e desenvolver a tendência e habilidade para realizar ditos valores na futura personalidade (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 106-106, grifo do autor).

E, para isto, almeja que este espaço seja de cooperação democrática, “[...] uma comunidade de vida, trabalho e educação [...]” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 110), na qual estejam, “[...] reciprocamente unidos, alunos e alunas, professores e professoras, diretores, mestres e discípulos” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 108), não simplesmente agrupados para um fim qualquer, ou ordenados ao acaso dos momentos, mas erigindo uma instituição de formação social, um corpo coletivo unido “[...] para um fim espiritual¹³⁵” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 115). E como a ação educativa não se restringe ao âmbito da instituição escolar, afirma que “[...] as sociedades, os conselhos comerciais, as corporações, as sociedades de ginástica, as associações sanitárias, os bombeiros, os comitês de salvamento são, em si mesmos, expedientes valiosos para utilizar o trabalho como meio de educação” KERSCHENSTEINER, 1910, p. 61, tradução nossa)¹³⁶.

Os vínculos com o pensamento de Fernando de Azevedo são explícitos quando o filósofo brasileiro faz menção à compreensão de Kerschesteiner acerca do papel do Estado e de suas instituições como devendo ser regidas por um vínculo comunitário e na busca pela perfeição (ética e estética) (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 46), compreensão que tanto ele quanto seus companheiros reformadores comungavam, e que vinha se concretizando como um

¹³⁵ Espiritual, aqui, tem a conotação de algo oposto ao material, é de caráter intelectual, é aquilo que não tem duração passageira e que tem o potencial de mover as ações dos indivíduos para algo maior que eles próprios.

¹³⁶ “*Excellent means are afforded for giving a training in obedience, feeling of authority, self-control, sacrifice, physical courage, and so forth*” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 59).

processo de desprendimento de uma pedagogia individualista, rumo a uma pedagogia na qual o aspecto social prevaleceria e que daria frutos no que Fernando de Azevedo chama de princípios da comunidade, da escola única e do trabalho (1958b [1932], p.46-47).

Assim como o educador alemão, o filósofo brasileiro defende que, uma vez sendo a educação “[...] uma obra coletiva por excelência [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 199), todos são investidos da responsabilidade pelo processo educacional de todos os membros do corpo social, quer com palavras, quer com exemplos AZEVEDO, (1958b [1932], p. 111). É taxativo a que o foco do Estado e de suas instituições estejam não no que particular, imediato e transitório, mas no que tem valor coletivo e duradouro, que possibilite o desenvolvimento dos sujeitos e, por meio deles, do todo o corpo social (AZEVEDO, 1958a, p. 107), estendendo “[...] os seus benefícios a uma quantidade cada vez maior da população [...]” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 152).

Enquanto uma obra coletiva (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 255), envolvendo, especialmente estudantes, pais e professores, a perspectiva azevediana defende a arte de educar como aquela que visa a formação do sujeito social, aquele que atua sabedor de seus direitos e deveres, aperfeiçoando os valores morais, e, portanto, democráticos (AZEVEDO, 1958a, p. 49; 1958b [1932], p. 78; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 65), construindo o “ser social” (AZEVEDO, 1964, p. 72) e preparando os estudantes “para a vida” (AZEVEDO, 1960a, p. 79). A atuação coordenada desses envolvidos, todos visando um único e mesmo fim em benefício do estudante e da coletividade (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 18), demonstraria a clara compreensão da “consciência de comunidade” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 88) que deve existir para a eficácia do processo, e que se bem executada tem potencial para produzir mudanças em todos os envolvidos (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 199).

Dentre os envolvidos no processo educacional, o professor é tratado com especial cuidado por Kerschensteiner, sendo caracterizado por ele como “[...] o homem que, voluntária ou involuntariamente, influi na vida espiritual de seu semelhante, elevando-o a um estado mais perfeito” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 9). É categórico ao afirmar que o motor da atividade pedagógica do professor deve ser o amor, e vaticina que “[...] quem não sa[be] viver no amor de seus semelhantes, pode considerar-se fracassado, de antemão, como educador”

(KERSCHENSTEINER, 1934, p. 28); entretanto não qualquer tipo de amor, mas aquele pela verdade e pelo bem aos estudantes e em desenvolver-lhes em suas potencialidades, o que faz com que essa modalidade de amor necessária à arte de educar seja equiparada ao amor materno (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 106.35-36).

Este amor do professor por educar deve, também, impulsioná-lo a uma constante atualização e à superação das inevitáveis cargas que envolvem a atividade de educar (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 31), uma vez que esta arte requer muito mais empenho e destreza do que atributos intelectuais inatos (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 89). Vai ficando evidente que o educador alemão, embora valorize a necessidade de que o professor tenha a melhor formação intelectual possível, compreende a arte pedagógica como não restrita ao racional, na verdade “[...] no começo, no meio e no fim, se fala ao coração [...]” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 28) dos estudantes e se lhes oferece “[...] o respeito que a criança merece” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 106).

Sob o ponto de vista de Kerschesteiner, para bem educar, o professor deve ser capaz de penetrar a alma dos jovens, contribuindo a “[...] descobrir a capacidade intelectual do educando” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 19), de tal modo que sua atuação seja a de “[...] impulsionar, desenvolver e fortalecer o que se acha em gérmen na essência espiritual, na alma do educando” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 105), com todo o seu potencial ilimitado. Tal penetração, impulso e fortalecimento só se faria possível, entretanto, por meio de uma profunda simpatia e afeição do mestre para com os estudantes, cativando-os, e, de modo abnegado, concentrando-se mais nos valores cultiváveis do estudante do que em seus próprios atributos docentes (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 39), o contrário disso seria a educação por meios coativos “[...] e que somente por acaso e em casos raros pode conduzir à sua efetiva formação interior” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 19).

Partindo da premissa de que “[...] ensinar ou educar é ‘dar-se a si mesmo’” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 93), em um ato de entrega “com toda a nossa alma e com todo o nosso corpo” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 102), Fernando de Azevedo faz referência à metodologia diferenciada que utilizava em suas aulas, reforçando um vínculo de proximidade com os estudantes pelo qual o professor é capaz de encorajá-los a se superarem e a superarem aos próprios professores

(AZEVEDO, 1971, p. 58); o que, ao mesmo tempo, impulsionaria o professor a “[...] enriquece[r]-se para se dar, esforçando-se por fazer do ensino, para se preservar da rotina, uma experiência de todo os dias” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 101).

O filósofo brasileiro é defensor de uma compreensão apaixonada da atividade educacional, por parte do professor, apresentando-o como “[...] um estimulador de atividades adormecidas, uma força viva, que domin[a] os alunos, colaborando com eles, orientando as suas tendências pessoais e tirando partido de seus próprios defeitos para a expressão original de seu pensamento” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 77). Todavia, assim como Kerscheneiner expressa em suas reflexões, para Fernando de Azevedo o professor, o educador deve ser um despertador e cultivador de amizades, mas para isto deve manter-se constantemente “[...] sempre mais disposto a dar do que receber [...]” (AZEVEDO, 1971, p. 242), fazendo dele mais do que um instrutor, pois “[...] só a educação cria forças vivas; a instrução não pode servir senão para dirigi-las” (AZEVEDO, 1960a, p. 33).

Um último elemento a ser destacado do pensamento de aquele da escola do trabalho. Para o educador alemão, a escola do trabalho deve levar os estudantes a exercitarem as habilidades básicas que são exigidas nas atividades laborais, sejam elas quais forem, e contribuir para o progresso econômico pessoal e de toda coletividade (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 52.59). Entretanto, sob o seu ponto de vista, para além disso, devem cultivar os princípios morais fundamentais para a vida em sociedade, distanciando-se de uma escola que tenha vínculos estritos com o mundo profissional, como a escola de inclinação utilitarista – perspectiva criticada pelo educador alemão, uma vez que o “[...] (egoísmo utilitarista) aparece disfarçado de altruísmo, mas apenas disfarçado; e o perigo de que, em algum momento ou outro, ele se desfaça do seu disfarce é muito grande” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 53, tradução nossa)¹³⁷ –, uma vez que para ele, embora sejamos marcados pelo egoísmo e pelo altruísmo¹³⁸, é este último que nos diferenciaria dos outros animais e constituiria o nosso ser social, que cresce e se

¹³⁷ “[...] *appears disguised as altruism, but only disguised; and the danger that at some time or other it will cast off its disguise is very great*” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 53).

¹³⁸ Kerscheneiner também salienta que o egoísmo e o altruísmo, por si, não são ruins, pois “o egoísmo pode tornar-se egoísmo ou autoafirmação; o altruísmo pode se tornar sentimentalismo ou auto sacrifício” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 51, tradução nossa).

consolida a medida que mais robusta é a formação cultural de um povo (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 49-52).

Ciente de que “[...] o caráter não deve ser adquirido pela leitura de livros ou pela audição de sermões, mas por meio de trabalho contínuo e firmemente aplicado” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 55, tradução nossa)¹³⁹, o trabalho escolar, para o educador alemão, seria responsável por educar a vontade, e, assim, formar o caráter a partir de algumas virtudes específicas e que são aquelas básicas para a vida em sociedade: “[...] diligência, cuidado, consciência, perseverança, atenção, honestidade, paciência, autoestima, controle e devoção a um objetivo fixo além de nós” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 56-57, tradução nossa)¹⁴⁰. Estes elementos são a base da formação humanista que Kerschesteiner reconhece ter sido legada e difundida à toda cultura europeia pelas vias do cristianismo (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 51).

Também as atividades de caráter ginástico e brincadeiras são interpretadas por Kerschesteiner como vinculadas e sua perspectiva de escola do trabalho, uma escola que forma os sujeitos não apenas sob o ponto de vista intelectual, mas também físico, técnico e moral, haja vista que seriam “[...] excelentes meios são oferecidos para ministrar treinamento em obediência, sentimento de autoridade, autocontrole, sacrifício, coragem física, e assim por diante” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 59, tradução nossa)¹⁴¹.

Fernando de Azevedo, tal como o educador alemão, vê na atividade educacional um ambiente favorável para o exercício dos estudantes em diversas atividades laborais, devendo ser assumidas como ferramenta pedagógica (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73). Partindo da premissa de que “[...] nada se aprende, senão fazendo: trabalhando” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73), a perspectiva azevediana convida à compreensão das atividades laborais não apenas em vista do aperfeiçoamento das habilidades motoras e profissionais dos estudantes, mas para a realização de ações focadas no desenvolvimento do caráter intelectual e moral dos estudantes, que se não forem bem instruídos para o uso da

¹³⁹ “*Character is not to be gained by the reading of books or the hearing of sermons, but by continuous and steadily applied work*” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 55).

¹⁴⁰ “[...] *diligence, care, conscientiousness, perseverance, attention, honesty, patience, self-control, and devotion to a fixed aim beyond us*” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 56-57).

¹⁴¹ “*Societies, trade councils, guilds, gymnastic societies, sanitary associations, fire brigades, rescue committees, are in themselves valuable expedients for utilizing work as a means of education*” (KERSCHENSTEINER, 1910, p. 61).

liberdade, podem provocar não apenas a própria destruição, mas também de todo o corpo social (AZEVEDO, 1967, p. 163).

Sob a ótica do filósofo brasileiro, a escola trabalho, tal qual ele defende e que se vê alicerçada na teoria de Kerschensteiner, deve constituir-se naquele ambiente no qual “[...] (enquanto) o aluno observa experimenta, projeta e executa. O mestre estimula, aconselha, orienta. Mais do que orientador, é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74); criando, assim, alegria e prazer pelo labor educacional (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 77).

Outro elemento que estaria, segundo Fernando de Azevedo, estreitamente ligado à dimensão do trabalho na atividade educacional diz respeito à atividade física. Como todo exercício e trabalho manual, cujos efeitos transbordam da formação do indivíduo para sua vida em sociedade, para sua formação moral e autocontrole (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74; 1967, p. 163), embora a atividade física escolar tenha um vínculo com os sentimentos de satisfação e regozijo pessoal, o trabalho físico e a formação moral “[...] não colidem, antes mutuam as influências, dando-se as mãos na mais perfeita harmonia” (AZEVEDO, 1960b, p. 246). A atividade física, tal como as demais atividades laborais, “[...] contribuir[iam] para a disciplina de sua sensibilidade (dos jovens) e o domínio de si mesmo” (AZEVEDO, 1960b, p. 45), para o conhecimento e domínio metódico do corpo todo (AZEVEDO, 1960b, p. 61).

3.1.5 John Dewey

Dos autores que influenciaram o pensamento de Fernando de Azevedo, o filósofo norte-americano John Dewey tem um vínculo peculiar com o filósofo brasileiro. Tal peculiaridade se dá pelo fato de Anísio Teixeira, um de seus grandes amigos e parceiro de debates filosóficos, (AZEVEDO, 1973, p. 127-129; NUNES, 2000, p. 454-455), ter sido discípulo de Dewey, fazendo com que, certamente, em decorrência dessa relação de proximidade, as teses deweyanas tenham sido objeto de muitos diálogos e trocas entre os dois pioneiros da educação nova.

Não obstante, há referências explícitas por parte de Fernando de Azevedo à relação que manteve em primeira mão com o pensamento do filósofo

John Dewey, e que se dá quando o filósofo brasileiro recomenda a leitura da obra *Como pensamos?*, afirmando que este livro “[...] deve ser lido, relido, analisado por todos os nossos pedagogos” (1960a, p. 226). Outra obra que é citada explicitamente por Fernando de Azevedo é *A opinião pública e seus problemas*, quando o filósofo brasileiro empreende uma reflexão acerca da natureza e da função do Estado, assim como, da relação entre a educação e o Estado (1958a, p.73-83; 1964, p.256).

Com relação aos temas que aproximam os dois filósofos, temos aquele acerca da educação a partir de problemas. Referindo-se à atividade científica em âmbito escolar, Dewey salienta que “[...] cada experimento genuíno envolve um problema, em que alguma coisa deve ser achada, e em que a ação exterior deve ser guiada por uma ideia, usada como hipótese de trabalho, a fim de imprimir propósito e rumo à ação” (DEWEY, 1979a, p. 187); explicitando sua perspectiva de que a atividade escolar, para que não apenas seja atraente para o estudante no momento presente de sua vida, mas para que faça verdadeiramente sentido aquilo que lhe fora incumbido realizar pelo professor, deve ter como ponto de partida um problema real, deve ser uma atividade desafiadora para esse estudante, de modo que sua resolução promova uma mudança (quantitativa e qualitativa) na realidade e o faça perceber seu progresso acadêmico.

Fazendo ressoar no contexto nacional essa reflexão do filósofo norte-americano, Fernando de Azevedo afirma que “[...] ciência não se aprende, faz-se. É preciso dar à mão - ferramenta das ferramentas - muita capacidade, destreza, habilidade, e jeito para fixar materialmente as concepções de um jovem cérebro sempre em atividade” (1960a, p. 76); e, assim, articulando todas ou muitas das disciplinas presentes na formação do estudante, se iria consolidando a perspectiva de que “[...] toda lição (escolar) deve ser uma resposta” (AZEVEDO, 1960a, p. 79) capaz de articular os diversos saberes e promover uma ponte entre a escola e sociedade.

No que diz respeito à discussão sobre o Estado, sua natureza e função, um dos pontos de partida é a fixação da tese segundo a qual “[...] o comportamento de cada pessoa é modificado pela sua ligação com os outros” (DEWEY, 2004, p. 69, tradução nossa)¹⁴², sendo impossível uma existência alheia a influxos externos. Deste modo, sob a ótica de John Dewey, público e privado não

¹⁴² “[...] la conducta de cada uno queda modificada por su conexión con los demás” (DEWEY, 2004, p. 69).

seriam o mesmo que social e individual, tendo em vista a ocorrência de realidades da esfera privada cujos efeitos (positivos ou negativos) se dão em âmbito social – como é o caso das empresas privadas que prestam serviços à coletividade (DEWEY, 2004, p. 64). O critério para compreendermos o limite entre o público e o privado teria, então, necessariamente “[...] a ver com as consequências permanentes e amplas de um comportamento [...]” (DEWEY, 2004, p. 66, tradução nossa)¹⁴³, com o grau de interferência que uma influência externa, direta ou indiretamente, pode exercer na vida dos indivíduos e da própria coletividade, cabendo ao Estado controlar e/ou promover tais circunstâncias (DEWEY, 2004, p. 91).

Uma tese política que segundo o filósofo norte-americano vem vinculada à concepção moderna de uma sociedade complexa e democraticamente organizada, aquela capaz de oferecer a que “[...] todos tomem parte em serviços de utilidade prática e todos desfrutem nobres ócios” (DEWEY, 1979b, p. 282), sendo a educação, por suas consequências para com todo o corpo social, uma das principais obrigações do Estado (DEWEY, 2004, p. 90), responsável por expandir as “[...] aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais” (DEWEY, 1979b, p. 106), e preparar “[...] todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios (aqueles socialmente conquistados) [...]” (DEWEY, 1979b, p. 106).

Fernando de Azevedo, sob influência deweyana, ao discutir sobre as relações entre a esfera do público e do privado, afirmará que “[...] quanto mais graves e extensas são as consequências de determinadas atos e mais viva a percepção delas, tanto mais esses atos, [...], tendem a transferir-se do domínio privado para a esfera do público” (AZEVEDO, 1964, p. 256), quer dizer, passando para a esfera de atuação do Estado. Para o filósofo brasileiro, quando uma ação dita ‘privada’ deixa de afetar qualitativa e quantitativamente apenas os envolvidas no dito ato, passaria a requerer uma regulação estatal; e, dentre esses atos, aqueles relativos à instrução educacional “[...] resultam as mais importantes e graves consequências para o conjunto social [...]” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 74), sendo justificada a autoridade do Estado (do público) sobre este âmbito da vida dos

¹⁴³ “*Su punto fundamental tiene que ver con las consecuencias permanentes y amplias de una conducta [...]*” (DEWEY, 2004, p. 66).

indivíduos (sujeitos privados), bem como o seu controle coletivo (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 79).

Outro dado da filosofia deweyana que exerceu influência sobre o pensamento de Fernando de Azevedo refere-se à compreensão da sociedade como caracterizada por um corpo dinâmico e em constante transformação, assim como, pela visão, deveras otimista, acerca do potencial da ciência.

Para o filósofo norte-americano, uma vez que “[...] a vida é um processo de auto renovação” (DEWEY, 1979b, p. 10), tal como se dá com todos os organismos vivos, o organismo que é a comunidade ou grupo social só subsiste enquanto se mantiver aberto a um processo de mudança, de transformação, de progresso; processo esse que

[...] se efetua por meio do crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo. Mediante vários fatores não intencionais ou voluntários, uma sociedade transforma seus elementos não iniciados e aparentemente estranhos em ativos depositários de seus recursos e ideais. A educação é, portanto, uma incentivação, um alimento, um cultivo (DEWEY, 1979b, p. 11).

E uma das ferramentas assumidas pela educação, com valioso contributo, é a ciência, uma vez ser ela marca de “emancipação do espírito”, “fator de progresso” e “incremento da cultura” (DEWEY, 1979b, p. 245.246). Assumido no processo educacional, o método científico possibilitaria à educação uma abertura a transformações, quer em sua prática, quer em seus resultados (DEWEY, 1979b, p. 85-86).

Ademais, os vínculos entre ciência e educação seriam nutridos pela estreita conexão existente entre ciência, tecnologia e trabalho, uma vez que quando aplicada à vida concreta e aos meios de produção, a ciência teria o condão de transformar o mundo a partir das necessidades dos indivíduos, numa “[...] contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos” (DEWEY, 1979b, p. 2) – motivo pelo qual a ciência é caracterizada como “[...] órgão do progresso social geral” (DEWEY, 1979b, p. 253).

O filósofo brasileiro, valendo-se da perspectiva de Dewey, é taxativo ao afirmar que a sociedade se encontra em um ininterrupto movimento de ‘começar de novo’, apoiada em um fundo que permanece (AZEVEDO, 1964, p. 76); se renovando pelas trocas entre as gerações (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 55-57); se reconstruindo a partir das necessidades dos indivíduos, das exigências locais, e dos

avanços científicos e tecnológicos. O processo educacional, enquanto devendo manter-se em estreito vínculo com o grupo social, é convidado a, permanentemente, mover-se na mesma intenção e orientação para a qual se direciona a sociedade, “[...] se amolda[ndo] à renovação constante da vida [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 112) e, consigo, movendo, transformando, realizando “[...] o processo pelo qual o homem se faz verdadeiramente homem e que se repete em cada indivíduo [...]” (AZEVEDO, 1964, p. 168), constituindo, neste confronto entre gerações, entre o antigo e o novo, a identidade e personalidade de cada sujeito (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 74).

Esse dinâmico movimento de transformação teria na inovação tecnológica e na ciência seu principal motor (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 5.80), motivo pelo qual as ciências são caracterizadas como “fermento” e responsáveis por um “progresso incomparável” (AZEVEDO, 1964, p. 163), e o que leva o filósofo brasileiro a assumir uma filosofia de caráter científico, quer dizer “[...] uma filosofia que busca as verdades, com o espírito e os métodos da ciência” (AZEVEDO, 1958a, p. 43), marcada pelo espírito crítico e por ser uma reflexão sistemática, amparada na realidade concreta e buscada por si (AZEVEDO, 1964, p. 282.28; 1958b [1932], p. 22).

3.2 INFLUÊNCIAS ATESTADAS POR COMENTADORES

Neste segundo momento, ainda olhando para os filósofos e pensamentos que exerceram influência na filosofia de Fernando de Azevedo, nos voltaremos especialmente para aqueles autores cujas contribuições majoritariamente não se dão de modo explícito, mas se fazem presentes de modo implícito e vem atestadas por algum comentador do pensamento azevediano – é o caso de Immanuel Kant; Aristóteles e Platão; além de alguns Papas (Leão XIII, João XXIII e Paulo VI) e da Companhia de Jesus (Os Jesuítas).

Distintamente do que ocorreu no tópico anterior, no qual Fernando de Azevedo, textualmente, nos garante o vínculo entre seu pensamento e dos autores que elencamos, neste tópico, o que se dá é uma aproximação a partir de comentários ou mesmo pela presença indireta de reflexões filosóficas e de

premissas conceituais que são identificadas por nós, por alguns comentadores ou apontadas mediamente pelo próprio filósofo brasileiro.

3.2.1 Immanuel Kant

Enquanto criterioso leitor de Kant (PENNA, 2010, p. 20.149), no que diz respeito à relação entre a educação exercida junto à família e aquela proporcionada pelo Estado, pela sociedade, é possível identificar em Fernando de Azevedo fortes vínculos conceituais com Kant.

Embora Kant reconheça que deva haver certa cooperação entre a educação familiar (doméstica) e a educação pública (do Estado), caberia ao Estado (à sociedade) formar os indivíduos como cidadãos; e é neste sentido que o filósofo prussiano defende que “[...] em geral, a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em respeito à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão” (KANT, 1999, p. 31-32), uma vez que, diferentemente da família, cabe à escola formar o indivíduo “[...] no que diz respeito à inteira espécie humana. [...] (fazendo) a criança perceber a dignidade humana em sua própria pessoa” (KANT, 1999, p. 35.90), inculcando-lhe, desde a infância “[...] o respeito e atenção aos direitos humanos e procura[ando] assiduamente que os ponha em prática” (KANT, 1999, p. 90).

Perspectiva essa que Fernando de Azevedo traz para a realidade nacional e para o tempo presente afirmando que formar o cidadão “[...] não é, pelo seu alcance, tarefa de um ou vários mestres, mas de ‘todo o corpo de professores’” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78), não se resumindo a uma formação de conteúdos, mas por meio de uma

[...] educação da solidariedade e da cooperação, do espírito de liberdade e de igualdade [...]; (levando o indivíduo), acima das suas atividades profissionais, por um vigoroso impulso de simpatia, unido à força que provém da ciência interessando-o na vida pública, criando-lhe a consciência dos deveres do cidadão e rasgando-lhe os horizontes para os ideais e sentimentos sociais (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 169).

É o espaço privilegiado para uma formação moral, pois esta convivência entre os diferentes (cultural e economicamente), no ambiente escolar, contribuiria para “[...] a aprendizagem da vida coletiva e do conhecimento e respeito

mútuo" (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73); não prescindindo da "[...] colaboração efetiva entre pais e professores" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 43).

A educação, sob o ponto de vista kantiano, não deveria concentrar-se em instruir "[...] as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação" (KANT, 1999, p. 22), pois tanto o homem quanto a sociedade estão em contínuo processo de desenvolvimento, de modo a ser por demais reducionista limitarmos as futuras gerações aos modelos e paradigmas já existentes. E nesta mesma linha, a perspectiva azevediana é de que "a questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 39), pretendendo, assim, que a escola não seja "[...] um reflexo do meio, um 'aparelho de adaptação', mas um elemento dinâmico, criador e disciplinador de atividades e energias e capaz de transmitir um ideal às novas gerações [...]" (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 72).

O educador, sob a ótica de Kant, deve ser aquele que dá um norte (guia, orientação) ao pensamento autônomo do estudante, não lhe suprimindo a consciência, "[...] (pois o educador) não deve ensinar pensamentos, mas a pensar; não deve carregá-lo (o estudante), mas guiá-lo, se se quer que ele seja apto no futuro a caminhar por si próprio" (KANT, 1992, p. 174). Esta necessidade da atuação autônoma do educador tem fortes relações com a compreensão kantiana de que a atuação deste, quando verdadeiramente ativa, dita a marcha rumo a um conhecimento novo, tanto para o estudante quanto para ele e para o conhecimento em si, já que o processo ensino-aprendizagem é um processo de reelaboração individual do conhecimento culturalmente constituído:

[...] o educador, através de suas perguntas, norteia o curso do pensamento de seu jovem discípulo [...]. O discípulo, que assim compreende que ele próprio é capaz de pensar, reage mediante questões [...] proporcionando assim ensejos para que o próprio educador aprenda [...] (KANT, 2003, p. 320);

Promovendo a saída do homem do estado de menoridade e encaminhando-o à maioridade, ao estado do homem perfeito, pois plenamente ele mesmo (KANT, 2009, p. 407).

No caso de Fernando de Azevedo, atualizando essa mesma discussão, defenderá o educador como “[...] um despertador de interesses e de energias, um criador de alegria pelo trabalho, um estimulador de atividades adormecidas, uma força viva, que domine os alunos, colaborando com eles” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 236-237), e, assim, orientando as habilidades pessoais do educando, é capaz de ajudá-lo a formar um pensamento original.

Tal tarefa é apresentada pelo filósofo brasileiro como devendo ser interpretada pelo professor como nunca inteiramente concluída, e caso assim não faça, não seria “[...] digno da profissão que exerce” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 237); bem como, salienta ser censurável a postura de repetição do que o mestre/professor disse só porque foi ele quem o fez (AZEVEDO, 1958a, p. 213), uma vez que seria abrir mão da própria autonomia do pensar – que é descrita como “[...] estudar uma questão por si mesmo, penetrá-la, esquadrinha-la em todos os recantos e encará-la por todas as faces, que apresenta” (AZEVEDO, 1925, p. 20).

Outro dado relevante da perspectiva do pensamento educacional de Kant diz respeito à necessidade de conciliar a autoridade do professor com a liberdade dos estudantes – “[...] o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1999, p.32) –. Na prática pedagógica, essa questão se daria, dentre outras coisas, pelo ato de levar o estudante a compreender que nem tudo na vida é realizado por diversão, nesse sentido, a educação deveria ser assumida com toda a responsabilidade que uma atividade laboral requer – e Kant afirmar: “[...] e onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada que na escola? A escola é uma cultura obrigatória. Prejudica-se à criança, se se a acostuma a considerar tudo um divertimento” (1999, p.62) –. Essa atividade laboral que é o estudo, tal como nos apresenta o pensamento kantiano, estaria no rol daquelas atividades que realizamos como fim para um meio, distintamente daquelas atividades recreativas ou que buscamos para uma satisfação dada por si mesma, motivo pelo qual o professor deve, constantemente, ajudar o estudante a ser capaz de ver para além do imediato, e a ser capaz de realizar concessões para um bem maior (KANT, 1999, p.60.61.75).

Liberdade e autonomia estudantil estão dentre os temas aos quais o filósofo brasileiro não se furta em sua reflexão filosófica e pedagógica, e a partir da problemática kantiana, afirma ser a educação um processo ambivalente, com dois polos que são acentuados a depender de diversos fatores externos – condições

sociais e históricas, regime político e econômico¹⁴⁴ –, que possam intervir no processo educacional, não sendo tão simples a generalização da adoção desta ou daquela prática em sala de aula, requerendo que cada situação concreta seja analisada com suas peculiaridades, como cada cultura requer (AZEVEDO, 1967, p. 74).

Consciente das exigências inerentes à atividade de ensinar, requerendo daquele que educa “[...] paciência, indulgência, dedicação e sacrifício [...]” (AZEVEDO, 1964, p. 118), Fernando de Azevedo reitera sua compreensão de que, em sua atividade profissional o professor deve usar de sua posição e autoridade no intuito de ser sempre capaz de motivar os estudantes e valorizá-los a irem além do que ele já havia ido, nesse sentido faz referência a sua própria prática em sala de aula, na qual

[...] (as exposições do professor) podiam ser interrompidas por perguntas para esclarecimentos e sempre seguidas do diálogo entre professores e alunos, cada um tinha o direito de manifestar suas opiniões, de defendê-las em discussão aberta e livre com o professor perante os demais alunos (AZEVEDO, 1971, p. 58),

Proporcionando, inclusive, que, no exercício da liberdade, as falhas e inevitáveis erros tornem-se motivo de crescimento individual e coletivo (AZEVEDO, 1958a, p. 190); em uma clara demonstração de estratégia pedagógica concreta que possibilita a conciliação entre autoridade e liberdade no processo educacional. Para o filósofo brasileiro “[...] é preciso que o homem, nascido livre, seja educado para viver na liberdade, com o sentimento de disciplina consciente e refletida, que emana da vida interior [...]” (AZEVEDO, 1967, p. 163), e, nesse ponto, o professor, em como todo o corpo docente tem papel de extrema relevância na atividade laboral do estudo (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78).

Deste modo, o filósofo brasileiro defende a busca em preparar o indivíduo, por meio do trabalho, inclusive e especialmente, para a vida social (para a

¹⁴⁴ Especificamente neste ponto, Fernando de Azevedo mostra não ser portador de uma compreensão ingênua acerca das perspectivas ideológicas que, naquele momento, dominavam os debates políticos e econômicos no Brasil e no exterior, e que, inevitavelmente, contaminavam as discussões em âmbito educacional (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 672-674); sabedor de que em oposição à democracia estão “[...] os regimes totalitários **de direita ou de esquerda**; conforme o ideal que os inspira, seja o de Estado que se organiza ou vive para o homem, ou o do poder político, em que o indivíduo vive para o Estado [...]” (AZEVEDO, 1967, p. 77, grifo nosso). Tal posicionamento de Fernando de Azevedo parece uma defesa prévia contra aqueles que o identificavam tanto como um radical de esquerda quanto aqueles que o viam como de direita; e ao que fez Antônio Cândido (2022), posteriormente, assegurar que Fernando de Azevedo não tendia ideologicamente para nenhum dos dois campos.

comunidade), “[...] habituá-lo a desenvolver e disciplinar a sua atividade, pondo-a em função da atividade de outrem, para um objetivo determinado [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74) e que só poderá ser alcançado pelo exercício da capacidade de ver o todo, as coisas no seu conjunto (AZEVEDO, 1964, p. 84) – levando-se em conta que o professor é, também, responsável por despertar e cultivar nos estudantes uma alegria pelo trabalho (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 77), haja vista que em toda a atividade manual e laboral há, também, “[...] uma parte de trabalho intelectual [...]” (AZEVEDO, 1960b, p. 51).

3.2.2 Aristóteles e Platão

Neste tópico nos proporemos a evidenciar traços da filosofia de azevediana que, quer na sua forma, quer na sua matéria, se aproximariam de elementos do pensamento seja de Aristóteles, seja de Platão. Tais vínculo presumidos pelo fato de Fernando de Azevedo ser reconhecido como exímio conhecedor do pensamento clássico greco-latino, algo que nos vem testemunhado pelo Professor Antônio Cândido (2022), que fora seu assistente pessoal por décadas; dado que nos é certificado por seu amigo Anísio Teixeira, afirmando ter, Fernando de Azevedo, uma “[...] tremenda formação clássica [...]” (TEIXEIRA, 1946 *apud* VIDAL, 2000, p.55); sem contar, inclusive, com as próprias palavras de nosso autor, que assim nos assevera: “[...] creio que nenhum escritor brasileiro de minha geração se tenha impregnado tanto da Antiguidade quanto eu o fui [...]. Eu tive nela uma fonte maravilhosa de inspiração” (AZEVEDO, 1960b, p. 20).

Partindo deste pressuposto, nossa aproximação para com a filosofia azevediana nos leva a reconhecer elementos da lógica aristotélica como tendo sido assumidos por Fernando de Azevedo, na qualidade de ferramenta, para tornar mais clara sua teoria. Dentre esses elementos da lógica aristotélica, temos a compreensão de Aristóteles de que “[...] (nomes e coisas) não são semelhantes, pois os nomes são finitos, [...], enquanto as coisas são infinitas em número” (1978a, p. 155), apontando para o cuidado que devemos ter em assumir como previamente entendida (assimilada, sabida) uma coisa – quer dizer, um conceito – pelo simples fato de já conhecermos um nome (uma palavra) possivelmente a ela atribuído.

É justamente este o cuidado que identificamos em Fernando de Azevedo ao explicar pormenorizadamente alguns conceitos, por mais básicos que

pareçam, alertando-nos ao fato de “[...] podemos embalar-nos na ilusão de que, **tendo a palavra, possuímos os conhecimentos que ela implica**” (AZEVEDO, 1958a, p. 224, grifo nosso) – é o caso dos conceitos ‘educação’ ou ‘ensino primário’ tal como trazidos pela perspectiva azevediana, os quais, em virtude de uma compreensão apressada, menos criteriosa, poderiam levar tanto ao desprezo das propostas inovadoras do filósofo brasileiro, por considera-las mais uma repetição do mesmo, quanto a uma superficial adesão, pelo desconhecimento da real abrangência do projeto apresentado.

Em uma relação, embora velada, com os conceitos de ‘ato’ e ‘potência’ de Aristóteles, segundo o qual “[...] o ser em ato deriva do ser em potência sempre por obra de outro ser já em ato [...], (como) o músico de um músico em ato, em suma, existe sempre um movente que precede, e o movente já deve ser em ato” (ARISTÓTELES, 2002, p. 419), Fernando de Azevedo afirmará que

[...] a existência, na espécie (humana), de um período prolongado de imaturação (infância e adolescência), permitem à sociedade, pela educação, fazer do ser humano ‘um homem’, não somente estimulando, despertando e dirigindo, mas modificando o que nele existe em germe ou em potencial, de acordo com as necessidades, valores e ideias de vida de cada grupo (AZEVEDO, 1964, p. 72).

Consignando no pensamento deste filósofo brasileiro a compreensão que é a sociedade (em ato), devido à potencialidade inata de cada ser humano, sob o auspício da educação, é aquela responsável por fazer do ser humano um indivíduo humano, atualizando esta sua potência, fato ocorreria sempre de acordo com os ‘parâmetros’ dados por cada grupo social específico.

Mas, uma vez integrada na formação recebida enquanto fora membro da Companhia de Jesus (dos Jesuítas), através da *Ratio Studiorum*, (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 527.543; GODOY, 1988, p. 17), para além de Aristóteles, Fernando de Azevedo também sofrera influências teóricas vindas do pensamento de Platão. Dentre os pontos de contato entre o pensamento azevediano e o de Platão está a necessidade de que haja na educação espaço ao Belo (à arte em várias de suas manifestações), na medida de condutora para algo maior que a ele próprio. Deste modo, aquilo que nas palavras de Fernando de Azevedo vem assim consignado:

[...] não há, pois, educação, no seu conceito mais alto, sem que, na escola, se insinue na alma das crianças a influência da beleza, e se aproveitem todas as sugestões da harmonia e da ordem, que provém da atmosfera moral dos grandes exemplos, da música, das danças e

canções populares, [...], acessíveis às crianças, pela sua simplicidade (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 123);

Traz para nosso contexto a teoria platônica que reconhece a complementaridade entre Beleza e Verdade, teoria esta que testifica o fato de que: “[...] se não podemos capturar o bem sob uma única forma, vamos tomá-lo em três: beleza, proporção e verdade, e digamos que com todos os direitos podemos atribuir a esta única unidade ser a causa das qualidades da mistura” (PLATÃO, 1992, p. 119, tradução nossa), e entre Beleza e Bondade, assim questionando: “[...] o que é bom não te parece que também é belo?” (PLATÃO, 1979, p. 33); teoria que, inclusive, afirmará que “[...] depois da música, é pela ginástica que é preciso educar os jovens” (PLATÃO, 2004, p. 97), devendo estas serem as primeiras artes no processo educacional, responsáveis por encaminhar os indivíduos às virtudes superiores. E reafirma que, tal como ensinado por Platão, “[...] os valores estéticos são, pois, ligados aos valores morais” (AZEVEDO, 1925, p. 125), convertidos e transformados, por nós, em virtudes.

Há no pensamento de Fernando de Azevedo uma defesa a um ‘grupo de elite’, intelectualmente preparado, formado por meio de instituições de ensino superior como a USP, ao qual estaria confiada a responsabilidade por guiar a sociedade e a cultura a patamares superiores àqueles que vínhamos tendo até então, em uma inegável relação ao papel que Platão atribui ao filósofo, na construção da República.

Assim, enquanto o filósofo grego afirma que “[...] os melhores magistrados do Estado devem ser os filósofos” (PLATÃO, 2004, p. 213) e “[...] os males do Estado e dos cidadãos somente serão extintos quando os filósofos detiverem o poder [...]” (PLATÃO, 2004, p. 212), uma vez que

[...] estando o filósofo em contato com o que é sagrado e sujeito à ordem, ele mesmo toma-se ordenado e sagrado, dentro do limite permitido pela natureza humana [...]. (E) começando por considerar o Estado e os caracteres humanos de seus cidadãos um pano que, em primeiro lugar, tentarão limpar com escrúpulo [...]. Creio que, em seguida, para aperfeiçoar esse esboço, erguerão frequentemente os olhos, por um lado, para a essência da justiça, da beleza, da moderação e das virtudes desta natureza e, por outro, para a cópia humana que dela fazem; e, por intermédio da combinação e da miscelânea de instituições apropriadas, esforçar-se-ão por atingir a imagem da verdadeira humanidade [...] (PLATÃO, 2004, p. 210.211),

Evidenciando, assim, o papel do filósofo como guia seguro para a sociedade. Na mesma esteira, o filósofo brasileiro, revisitando e revitalizando em terras tupiniquins o pensamento deste seu mestre, defenderá que

[...] nenhuma influência ou posição social por mais alta que seja, sobrepuja, de fato, a dos que criam, renovam e transmitem os valores da cultura, – escritores, artistas, homens de ciência, mestre e educadores, em todos os sentidos ou sob alguns de seus aspectos, que são os verdadeiros condutores de almas, construtores da civilização (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 209).

Essa afirmação reforça o papel de uma ‘elite intelectual’ (formada das diversas áreas e ciências) em vistas da constituição e difusão dos valores comuns da sociedade. Elite esta que, como Fernando de Azevedo deixa claro, “[...] se renova e se recruta em todas as camadas sociais” (AZEVEDO, 1960a, p. 269) graças ao franco acesso de todos os membros da sociedade à educação, por meio do regime democrático; o que ele defende é justamente o oposto do que afirmava estar observado, uma aproximação dentre os dois extremos da pirâmide social não pela ascensão de um grupo, mas pelo rebaixamento do outro (AZEVEDO, 1958a, p. 32), afastando completamente a perspectiva de uma defesa, de sua parte, de que a elite a qual ele se refere seja uma casta economicamente privilegiada e distante da maioria da população e da realidade nacional, uma vez que, agora, pela educação da reforma todos os membros da sociedade, compartilhariam uma única e mesma formação escolar (AZEVEDO, 1958a, p. 232-233).

Para o filósofo brasileiro, a sociedade brasileira, sob a guia de uma elite cultural e intelectual, poderia ser conduzida ao máximo de suas potencialidades, repelindo aquelas “[...] elites formadas artificialmente ‘por diferenciação econômica’ ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 58) – esta elite artificial abarcaria tanto a uma oligarquia política quanto a pseudointelectuais, meros repetidores do que vem de fora.

3.2.3 Leão XIII e Os Jesuítas

Em reflexões nas quais apresenta seu posicionamento acerca de uma necessária formação humanista, integral, calcada em princípios morais, é possível percebermos resquícios da relação que Fernando de Azevedo manteve

com a formação religiosa e Jesuítica que recebeu (ALVEZ, 2004, p. 33), nunca, porém, mantendo postura clericalista (CÂNDIDO, 2022).

Quando se atem em uma argumentação acerca do que seria a chave para resolução do problema social, Fernando de Azevedo aponta para o Papa Leão XIII (1878-1903) recordando que o Papa “[...], na sua encíclica profundamente humana *De Rerum Novarum*, reduz, em última análise, a questão social a uma questão ética” (AZEVEDO, 1962, p. 57-58), isto pelo fato de Leão XIII, dentre outras coisas, afirmar que a questão social é uma questão de gravidade tal que para além da Igreja, “[...] demanda ainda de outros a sua parte de atividade e de esforços; isto é, dos governantes, dos senhores e dos ricos, e dos próprios operários, de cuja sorte se trata” (2004, p. 20), ao que ele reconhece haver, inegavelmente, “[...] a inanidade da sua ação fora da Igreja” (2004, p. 20), requerendo, com o auxílio da Igreja, verdadeira mudança de postura, e que “[...] todas as classes empreguem em comum os seus conhecimentos e as suas forças para dar à questão operária a melhor solução possível” (2004, p. 20). Corroborando a reflexão de Leão XIII, Fernando de Azevedo vale-se de um autor desconhecido para diz que “[...] ‘o dia em que os cristãos de nome fossem cristãos de fato, [...], estaria resolvida a questão social’” (AZEVEDO, 1962, p. 58, grifo do autor).

Na mesma linha, é evidenciada a preocupação da Igreja para com os pobres e oprimidos, ao que Fernando de Azevedo reconhece que “[...] as preocupações sociais são, por sua natureza, preocupações cristãs. [...]. A Igreja, pois, tem não só o direito mas o dever de interessar-se pelas questões sociais. Pelas classes pobres e seus problemas” (1971 [1943], p. 275.276). Vislumbrando essa preocupação no mundo católico, o filósofo brasileiro salienta, com certa admiração, o papel dos Papas João XXIII e Paulo VI, com sua “[...] sábia e inspirada orientação [...]” (AZEVEDO, 1967, p. 291), que naquele momento histórico haviam promovido uma renovação da prática cristã, mantendo, segundo ele, a Igreja “[...] fiel às suas tradições, [...] renov[ando]-se, adaptando-se às condições da vida atual [...]” (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 275), o aproximando um pouco mais da instituição Igreja (CÂNDIDO, 2022).

Há, em outra ocasião, menção explícita de Fernando de Azevedo acerca das consequências de sua formação religiosa na consolidação de seu caráter. Isto se dá quando o filósofo brasileiro argumenta sobre não ser afeito a títulos e honrarias, uma vez que recebera

[...] educação religiosa, em um lar em que nunca teve morada nem esteve de passagem a vaidade [...], (acompanhada pela) educação em um colégio de Jesuítas [...] (que) reforçou-me esses sentimentos de fazer o bem, pelo bem, de trabalhar e lutar, sem outra compensação que a vitória de nossos princípios, propósitos e ideias. [...]. (E) os cinco anos de religioso na Companhia de Jesus, iriam pôr um remate, se não a todas as cousas terrenas, ao menos a duas delas, os bens materiais e o interesse por compensações e retribuições (AZEVEDO, 1971, p. 200);

Postura de humildade, austeridade e autocontrole presentes em diversas passagens bíblicas como no Evangelho de Marcos: “[...] ‘se alguém quiser ser o primeiro, seja o último de todos, aquele que serve a todos!’” (Mc 9,35); no Evangelho de João: “[...] julgo segundo o que eu escuto, e o meu julgamento é justo, porque procuro fazer não a minha vontade [...]. Como podereis acreditar, vós que recebeis glória uns dos outros [...]” (Jo 5,30.44); e no Evangelho de Mateus: “[...] se amais somente aqueles que vos amam, que recompensa tereis? [...] ajuntai para vós tesouros no céu, onde a traça e a ferrugem não destroem, nem ladrões assaltam e roubam. Pois onde estiver o teu tesouro, aí estará também o teu coração” (Mt 5,46.6,20-21). Esta postura ética, capaz de colocar o coletivo à frente do individual, é justamente aquela que anseia como a ética humanista capaz de nortear a formação de cidadãos bons e virtuosos, incutindo “[...] no espírito do aluno a consciência do dever e da responsabilidade; forma[ndo]-lhe o caráter” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78); é mesma ética que guiaria as ações virtuosas de altruístas e que o filósofo brasileiro reconhece como capazes de serem cultivadas nos estudantes através da prática esportiva, os ensinando “[...] a vencer os próprios caprichos em benefício de um plano comum [...]. Estes jogos são, de fato, uma verdadeira *imitação da vida*, temperam a vontade, para se aplicar depois ao trabalho sério [...]” (AZEVEDO, 1960b, p. 143, grifo do autor).

Destacamos, ainda, a perspectiva azevediana de que a educação humanística, na busca por um saber desinteressado – não preocupado exclusivamente com a formação de profissionais que atuariam de modo imediato na sociedade, tais como médicos, advogados e engenheiros, mas com o cultivo do saber em sua universalidade (CÂNDIDO, 2022; SAVIANI, 2020) –, parece ter recebido fortes influências de sua formação jesuítica; é o que se pode depreender quando Fernando de Azevedo, ao falar dos intelectuais brasileiros que até o século XVIII restringiam-se quase exclusivamente a clérigos, exalta a formação cultivada por eles, uma educação que embora “[...] de feição literária e escolástica, era até

certo ponto desinteressada, sem preocupações utilitárias, e se caracterizava pela sua unidade orgânica, ligada como estava, a uma determinada concepção de vida [...]” (1971 [1943], p. 253).

Esta unidade, alcançada por uma ‘concepção de vida’ intimamente unidade à estrutura da sociedade de então, é outro elemento que o filósofo brasileiro traz do modelo jesuítico para o que almeja em território nacional como sendo “[...] uma política de educação baseada numa nova concepção de vida” (AZEVEDO, 1971, p. 58), esta, agora, não mais anacrônica nem distópica – para Fernando de Azevedo, os planos de reforma anteriores não deram resultado pois não foram capazes de atrair e orientar a educação “[...] para uma direção, o polo magnético de uma concepção da vida [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 34).

Sua postura, embora não seja clericalista, nem mesmo de defesa irrestrita à Igreja Católica, também não foi a de um ferrenho opositor seu (laicista) ou de alguém que negasse a importância e/ou o valor da religiosidade. Ressaltamos que Fernando de Azevedo, mesmo quando faz suas críticas à postura da Igreja em questões educacionais, não se refere a ela em tom pejorativo ou preconceituoso, o que fica nítido quando comenta acerca das origens da instituição escolar e do papel exercido pelas paróquias e mosteiros nesse percurso, bem como sobre os conflitos entre Igreja e Estado (AZEVEDO, 1964, p. 133-141; AZEVEDO, 1971 [1943], p. 243-274). Por sua vez, quando se refere ao embate entre ‘católicos’ e ‘liberais’, assume um posicionamento bastante lúcido ao afirmar que esses dois grupos, que por muito tempo pautaram as reflexões nacionais em matéria educacional, protagonizaram uma situação que “[...] era feita em parte de divergências reais, em parte de incompreensões recíprocas [...]” (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 673).

Outra situação ocorre quando Fernando de Azevedo, discorre sobre a falência em se tentar negar a ciência e em destruir a religião e a filosofia. O filósofo brasileiro não apenas firma sua posição sobre a importância das ciências e do método científico, mas é categórico dizendo que “[...] além dos fenômenos reside o que ultrapassa o homem de nosso conhecimento, o ‘transcendente’ que ignoramos [...]” (AZEVEDO, 1958a, p. 103), de tal modo que um conhecimento/saber não exclui o outro,

[...] a ciência e a religião são dois mundos distintos, mas não opostos, que não se excluem, mas se completam, e entre os quais

só se podem estabelecer conflitos ou pelas incompreensões mútuas ou pelas atitudes e ações daquelas que, não respeitando nem uma nem outra, se utilizam da Igreja como instrumento de dominação (*instrumentum regni*) ou se servem do Estado, para o explorarem, em proveito da religião (AZEVEDO, 1958a, p. 104).

Por fim, explicita claramente sua compreensão acerca da proximidade entre o humanismo e o cristianismo, humanismo que é caracterizado por ele como “[...] um estado ou uma ‘atitude do espírito’, [...] (um movimento) que nos leva a satisfazer ao desejo de superação, a saber, de sair o homem de si mesmo, de se libertar, de se engrandecer e de se comunicar com Deus, com o semelhante e com a natureza” (ZEVEDO, 1967, p. 250.251), e que afirma ter assumido “[...] um novo impulso com o cristianismo que pregava o amor do próximo nos Evangelho e a caridade na primeira carta aos Coríntios [...]” (ZEVEDO, 1967, p. 248), e que no solo brasileiro “[...] remonta às origens históricas e religiosas da civilização nacional” (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 275) – humanismo esse que ele reitera buscar e cultivar desde a sua mocidade (ZEVEDO, 1967, p. 301), mocidade essa vivida junto à Companhia de Jesus (os Jesuítas).

3.3 A FILOSOFIA AZEVEDIANA A PARTIR DE SUAS OBRAS

Dono de uma carreira intelectual altamente produtiva, com trabalhos que abarcam uma gama variada de gêneros discursivos – como palestras, críticas literárias, ensaios e inquéritos – e que somavam, em 1957, trinta volumes (AZEVEDO, 1973, p. 240-241), Fernando de Azevedo ofereceu contribuições para a cultura nacional nos âmbitos da Filosofia, das Políticas Educacionais, da Sociologia e da Educação Física, promovendo, juntamente com outros autores de sua época, um movimento de renovação e modernização nacional, cujos efeitos são reconhecidas nacional e internacionalmente, e que ainda muito tem a oferecer quer no campo da teoria, quer naquele da prática.

No intuito de evidenciar essas contribuições de Fernando de Azevedo, neste momento de nossa dissertação, nos concentraremos em algumas de suas produções que se destacam pela reflexão filosófica – a saber: **a) *Da educação physica: o que ella é, o que tem sido e o que deveria ser*** (1920); **b) *A educação na encruzilhada - Inquérito para O Estado de S. Paulo*** (1926); **c)**

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); **d)** *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil* (1935); **e)** *A educação e seus problemas* (1937); **f)** *Sociologia educacional* (1940); **g)** *A Cultura Brasileira* (1943); **h)** *Na batalha do humanismo* (1952); **i)** *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações* (1958) e **j)** *Manifesto dos Educadores* (1959).

a) Da educação física: o que ella é, o que tem sido e o que deveria ser (1920)

Escrita inicialmente para que Fernando de Azevedo a utilizasse como critério de seleção a uma vaga de professor em Belo Horizonte (em 1915) – vaga esta que não pode assumir devido ao jogo político, embora tenha ficado em primeiro lugar, tendo sido concedida ao segundo colocado –, esta obra tornou-se contributo à educação nacional e, especialmente, à Educação Física, tendo sido publicada em 1920, juntamente com outros escritos e conferências realizadas acerca da mesma temática.

Como estudante criterioso, das três partes que compõem esta dissertação, nosso autor dedica a primeira parte de seu trabalho à realização de um levantamento sobre “[...] o estado da questão, fatos e interrogações” (AZEVEDO, 1960b, p. 31), a origem e evolução da Educação Física, suas implicações físicas e psicológicas, a relação da mulher com a Educação Física, bem como o papel do professor desta área; na segunda parte há uma preocupação em realizar uma revisita às escolas e aos métodos mais contemporâneos acerca do ensino de Educação Física e de alguns esportes; o terceiro momento é voltado propriamente às questões nacionais, à análise e crítica de como era “[...] a rotina da Educação Física em nossas escolas” (AZEVEDO, 1960b, p. 149), bem como, à apresentação de um programa para o ensino desta ciência nas escolas, contando, dentre outras coisas, com um esporte a pouco desembarcado no Brasil, o futebol.

No intuito de explicitar a importância das atividades físicas em âmbito educacional, Fernando de Azevedo afirma que a Educação Física

[...] é educação pela atividade neuromuscular, estimulada e disciplinada segundo planos racionais de movimentos e exercícios, [...], além desses fins que lhe são próprios, ela visa fins gerais, – mentais, morais e sociais, como sejam a formação da personalidade e do caráter, disciplina, sentido de cooperação, o *fair-play*, [...], saber ganhar como saber perder, modéstia na vitória e aceitação, com

bom-humor, da derrota nas competições (AZEVEDO, 1960b, p. 17-18, grifos do autor);

Demonstrando a íntima relação entre o desenvolvimento fisiológico, de motricidade e ético-moral, uma vez que envolve o indivíduo com um todo (AZEVEDO, 1960b, p. 46.61).

Ciente da importância dessa área na formação de meninos e meninas, crianças, adolescente e jovens, reforça que

[...] a educação física *não se destina, apenas à classe rica, que degenera por inação*, pela sedentariedade e pela vida extravagante e desregrada, destina-se também *igualmente à classe pobre, que se deprime e estiola pelo excesso de trabalho*, pela falta de meio saudável e de alimentação adequada” (AZEVEDO, 1960b, p. 207, grifos do autor).

Requerendo do professor de Educação Física, antes da prescrição de atividades e exercícios, um conhecimento acerca do público com quem irá trabalhar (AZEVEDO, 1960b, p. 92). Por este motivo, defende políticas públicas voltadas à atividade física para todos e a criação de espaços verdes e abertos para esta finalidade (AZEVEDO, 1960b, p. 156.216.309), e afirma que ao Estado “[...] não é lícito desinteressar-se desse problema de saúde pública [...]” (AZEVEDO, 1960b, p. 311).

b) A educação na encruzilhada - Inquérito para O Estado de São Paulo (1926)

Esta obra é iniciada com uma dedicatória a Júlio de Mesquita Filho, diretor do Jornal *O Estado de São Paulo*, que a encomendara como um inquérito acerca da situação da educação naquele estado (no ano de 1926), cuja primeira edição apareceu (em 1937) sob o título de *A educação pública em São Paulo*, sendo posteriormente re intitulada *A educação na encruzilhada*. Como destaca Saviani, esta obra foi responsável por render grande notoriedade no campo educacional a Fernando de Azevedo, fazendo-o passar de “jornalista e professor” para “especialista em educação” (2011, p. 208).

O autor, apresentando o seu inquérito como sendo “[...] antes de tudo o levantamento de uma situação, [...] um testemunho sobre a evolução dos espíritos e das ideias nessa época” (AZEVEDO, 1960a, p. 19), o subdivide em três partes, cada uma focada em duas etapas específicas da educação: a primeira parte é relativa ao ensino primário e ao ensino normal; a segunda parte é dedicada ao

ensino técnico e ao ensino profissional; no caso da terceira parte o enfoque recai sobre o ensino secundária e à educação superior. Toda ela consta de depoimentos e pareceres que, nas palavras de Fernando de Azevedo, são de “[...] entendidos em condições de se pronunciarem livremente sobre a matéria” (AZEVEDO, 1960a, p. 41), e após um grupo específico de contribuições desses entendidos acerca de cada uma de suas áreas de especialidade, estas eram concluídas com uma análise e um parecer do próprio inquiridor – os temas dos questionamentos estarão agrupados didaticamente por nós, uma vez que constam dispersos, intercalados com as respectivas respostas dos inquiridos.

Para a temática concernente aos ensinos primário e normal, Fernando de Azevedo propôs um inquérito com dezesseis questionamentos relativos aos seguintes assuntos (1960a, p. 41-42): **1)** Se tínhamos um aparelho pedagógico (primário e normal), conforme as nossas necessidades; **2)** Que realizassem uma síntese das falhas e dos erros mais graves na organização dos ensinos primário e normal; **3)** Qual seria a solução para um ensino primário, gratuito e obrigatório; **4)** Qual seria a solução provisória para o ensino primário: incompleto para todos ou completo para alguns; **5)** Como viam a organização da escola, se tinha falhado em seus fins quanto aos ideais modernos; **6)** Qual seria o papel da escola primária; **7)** Se o ensino primário deveria ser teórico e rígido ou prático e maleável; **8)** Se o Estado de São Paulo poderia resolver o problema da educação popular sem usar recursos como o cinema e o rádio; **9)** Como viam a questão da assistência técnica e da fiscalização do ensino; **10)** Se o ensino normal estaria desviado de seu caráter profissional, desamparado de material didático, e longe das nossas reais necessidades culturais; **11)** Como seria possível ajustar as escolas normais e sua função; **12)** Se não seria necessária uma maior interação entre família e escola, por reuniões e participação efetiva; **13)** Se não seria necessário oferecer cursos extras para os professores e os frequentadores das escolas normais; **14)** Como viam a Faculdade de Educação a partir dos ideais da reforma de 1925¹⁴⁵; **15)** Qual seria o melhor modo para seleção dos professores para o ensino primário e para o ensino normal; **16)** Como o Estado de São Paulo poderia contribuir com o professorado em assistência econômica, de saúde, judiciária, e com orientação do ensino.

¹⁴⁵ Para acesso à íntegra do Decreto Presidencial n.16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que promoveu a Reforma da Educação à qual Fernando de Azevedo se refere, segue o *link*: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm

Por sua vez, no caso da temática relacionada aos ensinos técnico e profissional, o inquérito abarcou um rol de dezessete questionamentos acerca dos seguintes assuntos (AZEVEDO, 1960a, p. 130-132): **1)** Qual seria a opinião sobre os ensinos técnico e profissional quanto à organização, seus fins, e à formação de seus docentes; **2)** O que a escola profissional precisaria fazer para atingir seu objetivo; **3)** Se a escola profissional não deveria orientar-se pelas necessidades industriais e agrícolas de cada região (do estado e do país); **4)** Qual seria a real finalidade do ensino profissional e qual o melhor plano para atingi-la; **5)** Se não seria necessário reformular a educação profissional segundo os ideais modernos da educação e do trabalho, tal qual proposto por John Dewey¹⁴⁶; **6)** Se não teria havido problemas na importação da perspectiva sueca de educação; **7)** Se algo estaria sendo feito, desde a educação primária, para adaptar a educação à índole do povo e relacionando-a com trabalhos manuais e artísticos; **8)** Se não estaríamos no momento de uma reforma radical nos ensinos técnico e profissional, valendo-nos de algumas sugestões de Rui Barbosa (tais como: criando escolas noturnas e valorizando os professores); **9)** Se não seria oportuno oferecer ensino técnico obrigatório aos que não recebem formação superior; **10)** Se o ensino técnico estaria valorizando o elemento nacional, capaz de contribuir com nossas indústrias e com nossa agricultura; **11)** Se as regiões litorâneas e ribeirinhas não deveriam ter escolas técnicas de pesca; **12)** Se nossa agricultura não estaria carente de espaços técnicos de formação; **13)** Se as dificuldades para a formação de docentes para as escolas técnicas não teriam relação com a carência de cursos voltados para este fim, mesclados com a formação em 'artes industriais'; **14)** Se não careceríamos de uma 'prova psicotécnica' para a seleção e admissão aos cursos técnicos; **15)** Como constituir, em São Paulo, laboratórios tecnológicos e museus, capazes de irradiar o conhecimento dessas artes; **16)** O que pensariam sobre ensino noturno, agrícola e industrial focados em um ensino rápido, prático, e voltado para o espírito colaborativo; **17)** O que viam sobre instituições para a formação profissional de pessoas com necessidades especiais e/ou intelectuais, aos moldes de colônias escolares.

Quando, por fim, a temática versou sobre o ensino secundária e a educação superior, os doze questionamentos do inquérito de Fernando de Azevedo

¹⁴⁶ Dewey aparece explicitamente neste questionamento dirigido aos participantes do inquérito (AZEVEDO, 1960a, p. 130).

corresponderam aos seguintes assuntos (1960a, p. 192-193): **1)** Qual seria a causa fundamental do insucesso do ensino secundária e da educação superior da República, uma vez que não se apresentam como aparelho de uma educação integral e à serviço da cultura nacional; **2)** Qual deveria ser a atitude do Estado, em nível federal, para solucionar este problema; **3)** Quais seriam os principais defeitos da reforma educacional de 1925; **4)** Se o ensino secundário como mera preparação para a educação superior não estaria/seria insatisfatório em sua função; **5)** Se seriam favoráveis a um ensino secundário fundado nas humanidades clássicas, nas línguas modernas, e nas ciências; **6)** Posicionarem-se acerca do conflito entre uma formação generalista ou de especialização, no ensino secundário; **7)** Até que ponto o ideal de uma escola nova para novas necessidades se relacionaria com o ensino secundário; **8)** Se concordam que os ginásios, tal qual os tínhamos, mais voltados a instruir que a educar, pouco estariam contribuindo para a formação da cultura média e de uma identidade nacional; **9)** Se a formação das elites, que em uma democracia ocupa lugar de destaque, não estaria carecendo de instituições preocupadas em formar para a cultura e o saber desinteressado; **10)** Como veem a criação de uma universidade em São Paulo; **11)** Como, no Estado de São Paulo, se poderia solucionar as questões relativas à organização de núcleos de ensino e pesquisa capazes de desenvolver a ciência e a cultura nacional de modo original e fecundo; **12)** Se reconheceriam a necessidade de instituições federais e estaduais dotadas de autonomia e livres de interferência e aparelhamento externos.

Sua avaliação é de que, em decorrência de uma falta de visão de ser humano e de mundo a qual queremos perseguir enquanto nação, e pela conseguinte ausência de uma política pública voltada para a educação, “[...] cada governo, em matéria de instrução, faz o que quer e o que pode” (AZEVEDO, 1960a, p. 32). Todavia, faz o convite às mudanças, a que os professores seja melhor preparados; de que sejam cientes de que a eficiência de sua missão é medida pelo crescimento dos estudantes; que seja disponibilizado aos professores e estudantes a estrutura material e administrativa necessárias, pensadas no sistema educacional como um todo; e de que haja real articulação entre a Universidade e a realidade (AZEVEDO, 1960a, p. 190-191.266.268).

c) *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*

Este escrito surge como uma proposta da Associação Brasileira de Educadores (ABE), em 1931, diante da compreensão da necessidade de formulação de uma sugestão de Política Nacional de Educação (PILETTI, 1996, p. 76), após a 4ª Conferência Nacional de Educação, tendo, Fernando de Azevedo, sido escolhido como seu redator. Sua atuação foi de extrema relevância para que o *Manifesto* tivesse adesão e fosse amplamente difundido pela imprensa, graças à experiência que adquirira enquanto jornalista e a seus vários contatos com políticos, jornalistas e outros educadores e intelectuais nacionais.

Com um caráter plural, o texto se propõe uma apresentação concisa das principais ideias dos pioneiros reformadores da educação¹⁴⁷. Abarcando onze tópicos, que vão desde a apresentação das finalidades da educação, passando pela formação dos professores, até uma reflexão sobre a relação entre democracia e educação. O manifesto, já no seu início, aponta a educação como devendo ser tratada como o problema nacional de maior “importância e gravidade” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 33), colocando-a hierarquicamente a frente de qualquer outro.

A importação de ‘soluções’ vindas de fora, de um pensamento e de uma cultura sem lastro na realidade nacional, é apontada como um dos elementos que devem ser superados se desejamos orientar corretamente um Plano Nacional de Educação “[...] em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 39) e que seja capaz de inculcar, “[...], no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, [...] a cujo oxigênio se forma[rá] a nova geração de educadores” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 37).

Não passa em branco uma crítica a uma perspectiva educacional que não vê os estudantes como indivíduos portadores de dignidade, mas apenas como força de trabalho, e, por este motivo, Fernando de Azevedo afirma que “[...] é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 41).

Os ideais de uma escola única, pública, obrigatória, laica e democrática são bandeiras presentes no manifesto (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 44-45), devendo abarcar não apenas a escola primária e secundária, mas também

¹⁴⁷ Todavia, Anísio Teixeira refere-se ao texto do Manifesto de 32 como de autoria de Fernando de Azevedo (TEIXEIRA, 1951 *apud* VIDAL, 2000, p.67); e o próprio Fernando de Azevedo se cognomina como “intérprete dos reformadores” (1971[1943], p. 674).

às instituições de ensino superior; sem, contudo, deixar de lado uma referência meritória ao papel exercido, na educação dos indivíduos, pela da família, por instituições privadas (como as religiosas), bem como, pela sociedade como um todo.

d) *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil (1932)*

A obra é dedicada aos amigos e professores Jônatas Serrano (que buscou conciliar o escolanovismo com a concepção católica de educação), José Getúlio Frota Pessoa (um signatário do Manifesto de 1932) e Vicente Licínio Cardoso (proponente das discussões que levariam ao Manifesto de 1932, na figura de diretor da Associação Brasileira de Educação – ABE), os quais afirma manterem alguns ideais comuns com os seus.

Em sua primeira edição (em 1932), Fernando de Azevedo faz uma revisita a discursos e conferências que proferiu entre os anos de 1927 e 1930, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo – na edição de 1958 (a qual tivemos acesso) constam outros discursos, uma carta, uma entrevista e um comunicado à imprensa datados entre os anos de 1927 e 1950. Estes vários textos promovem uma defesa veemente das iniciativas reformistas de Fernando Azevedo, retomando conceitos distintivos destes empreendimentos, como o fato de que todo Sistema Escolar procede de uma ‘filosofia’ (1958b [1932], p. 16); de que educar implica em contribuir para o futuro dos indivíduos e de toda a sociedade (1958b [1932], p. 69.103); de que a formação dos profissionais da educação não é algo de menor importância (1958b [1932], p. 93.95); da necessidade de que a educação, em todas as suas instâncias, deve abarcar ensino, pesquisa e extensão, ter espírito científico (1958b [1932], p. 19.109); bem como, de que pensar a educação não é uma obra de gabinete, anulando-se em seu fim (1958b [1932], p. 22.88).

Olhando a educação de modo orgânico, frisa o fato de que por si só, os programas e planos educacionais não executarão a transformação educacional por ele defendida, sendo necessário o dispêndio das condições materiais necessárias em cada instituição escolar (1958b [1932], p. 83) – em outras palavras, educação de qualidade requer altos investimentos financeiros do Estado.

Em vistas da organização de um Plano Nacional de Educação, esta obra traz três princípios que para Fernando de Azevedo deveriam nortear todo o Sistema Escolar (1958b [1932], p. 47): a escola devendo ser espelho da sociedade;

a necessidade de ser democraticamente organizada (em tudo que abarca o conceito democracia); e de que a escola deve formar o pensamento crítico e a criatividade.

É feita uma defesa de que os professores tenham acesso a uma formação de maior qualidade, fazendo-os entrar em contato com o melhor do conhecimento acumulado da humanidade, fazendo-os capazes de aproveitar todas as ocasiões para ensinar (1958b [1932], p. 49.98), sem contar que “[...] ‘quem não avança, recua’” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 101). Essa postura, para Fernando de Azevedo, faria com que o professor apaixonasse os estudantes pelo conhecimento, despertando neles novos interesses e um espírito alegre e inovador (1958b [1932], p. 77.236-237) – subjaz, aqui, uma perspectiva um tanto romântica sobre a relação professor e estudantes.

Há um lampejo de valorização da figura das mulheres na sociedade, por parte de Fernando de Azevedo, quer devido a seu papel de primeiras educadoras de todos e cada um de nós, quer pelo papel nas instituições escolares na função de educadoras; incentivando, ainda, a que as mulheres também ocupem as Universidades (1958b [1932], p. 105).

e) *A educação e seus problemas (1937)*

Esta obra, que Fernando de Azevedo dedica a seu irmão Mário de Azevedo, traz, como epígrafe, a seguinte citação de Goethe: “[...] ‘A ninguém nesta época é lícito calar-se ou ceder; é necessário falar ou agitar-se, não já para levar a melhor, mas para manter-se no seu posto; com a maioria ou com a minoria, pouco importa’”, evidenciando o intuito do autor em assumir um posicionamento diante da atual situação da educação nacional.

Destaca-se o fato de que sua análise e a postura que assume não meramente são uma descrição ou crítica das mazelas educacionais, mas também busca apontar caminhos de superação. Deste modo, divide a obra em dois grandes momentos, o primeiro voltado a alguns problemas gerais, como a relação entre o Estado e a Educação, e o segundo relativo a temas específicos, tais como o papel da biblioteca e da literatura infantil.

A obra é composta por discursos e conferências proferidos por Fernando de Azevedo em diferentes contextos, entre os anos de 1932 e 1936 nas cidades de São Paulo, Curitiba e Niterói, e, em sua segunda edição, de 1946, com o

acréscimo de um discurso emitido na sede da Academia Brasileira de Letras, em 1945¹⁴⁸.

Ao destacar os problemas, salienta a importância de reformas na educação, lembrando que todas as instituições sociais (dentre as quais, as escolas) estão “[...] sujeitas a todas as contingências de tempo e de lugar” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 69), sendo, então, passíveis de alterações e atualizações.

Veementemente, aponta que até aquele momento a educação estaria: sem lastro cultural e sem rumo definido; sujeito aos caprichos dos políticos e de seu jogo; aos professores faltava liberdade e dignidade no exercício de sua profissão, sendo tratada como algo de menor valor científico (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 244).

Para Fernando de Azevedo, ele e os reformadores estavam imbuídos do mesmo espírito crítico e modernista dos jovens da Semana de 1922; e em virtude dessa perspectiva teórica, traz a democracia como tema relevante e caminho para que saíssemos daquela situação, e complementa ponderando que ela não seria uma realidade na política e na sociedade se não fosse, antes, uma realidade na escola – e na sequência dessa reflexão aponta que isto poderia ser construído com uma escola para todos, e não para poucos; assim como, pela integração da escola com todas as demais instituições sociais, preparando os jovens não apenas para a realidade presente mas para o futuro e seus desafios (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 246).

Na linha de destaque de uma diversidade que não caia no relativismo educacional, é defendido, na obra, que independentemente da linha ideológica que possa ser assumida pessoalmente por educadores e demais responsáveis pelas políticas educacionais, elas só terão validade “[...] na medida em que elas aproximam o homem do tempo do homem da eternidade” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 248), em referência a uma concepção filosófica que ele chama de humanismo integral ou humanismo moderno.

Nesta obra, o filósofo brasileiro deixa bem clara sua percepção da necessidade de que a educação seja organizada a partir de uma visão de conjunto que tem suas bases em uma ‘filosofia de educação’ (AZEVEDO, 1953 [1937], p.

¹⁴⁸ Este discurso se deu na ocasião da concessão do *Prêmio Machado de Assis* e de uma homenagem da Academia pelo ‘conjunto da obra’: com um destaque para a obra *A Cultura Brasileira* (AZEVEDO, 1953, p. 237).

136), motivo pelo qual, para ele, todo problema em educação é um ‘problema filosófico’ (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 138), orientando a prática docente e todo o processo educacional para que sejam atingidos fins específicos e concretos.

Unindo a necessidade de uma perspectiva filosófica que guie a educação como um todo e de autonomia por parte dos professores no exercício de suas funções, Fernando de Azevedo salienta que se faz fadada ao fracasso toda política e gestão educacional que não leve em conta participação e colaboração dos professores, quer em sua elaboração, quer em sua execução, só sendo possível atingir seus fins se os educadores estiverem “possuídos por ela” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 143).

f) *Sociologia educacional* (1940)

A obra é iniciada com uma dedicatória a quatro de seus principais colaboradores, que segundo o próprio Fernando de Azevedo, contribuíam a que a Sociologia e a Antropologia se mantivessem vivas e progredissem no Brasil, sendo eles: Antônio Cândido de Mello e Souza; Egon Shaden; Lourival Gomes Machado e Florestan Fernandes (AZEVEDO, 1964, p. 5).

Distintamente de outras, esta obra é composta de ensaios confeccionados exclusivamente para integrá-la. O texto segue uma subdivisão em quatro partes, sendo que a primeira é destinada ao trato da educação como fenômeno social; a segunda, preocupa-se com uma análise histórica e evolutiva das instituições educacionais (da família à escola); o terceiro momento é voltado para o sistema escolar e os vários elementos sociológicos que o compõe e/ou a ele estão relacionados; já a quarta parte tem por foco os problemas pedagógicos atrelados à educação.

Embora uma obra que pretenda realizar análises de caráter sociológico acerca da educação, é possível, em vários momentos, depreender aprofundamentos da perspectiva filosófica que Fernando de Azevedo trabalha em outros textos, tal como a discussão sobre a relação da família e da sociedade no processo educacional (AZEVEDO, 1964, p. 118.127); a importância da tradição (AZEVEDO, 1964, p. 146-147); e dos problemas educacionais atrelados à filosofia (AZEVEDO, 1964, p. 283). Dentre seus argumentos com relação ao papel da Filosofia está sua defesa como aquela que contribui para o desenvolvimento da capacidade de síntese nos indivíduos (AZEVEDO, 1964, p. 19); bem como, sobre a

essência e objetivos da cultura, dando unidade a esta e guiando a prática pedagógica (AZEVEDO, 1964, p. 284).

g) A Cultura Brasileira (1943)

Esta obra, de 768 páginas, é tratada como tendo sido a obra prima de Fernando de Azevedo; seu esforço científico em pensar a cultura brasileira nas suas mais variadas e ricas manifestações (SILVA; VIDAL; ABDALA, 2020, p. 278). Junto aos intelectuais nacionais, é reconhecida como tendo sido um empreendimento único, até então, o que é atestado por Anísio Teixeira ao dizer não saber “[...] de melhor obra de referência sobre o nosso país” (TEIXEIRA, 1950 *apud* VIDAL, 2000, p.64); e nas palavras de Paulo Freire (1967, p. 96), esta obra seria a melhor produção sobre a temática já confeccionada no Brasil¹⁴⁹.

O texto segue uma estrutura de três partes, com cinco capítulos cada – a seguir, apresentaremos os títulos desses capítulos, para cada uma das partes da obra. A primeira, tratando de temas abrangentes relativos àquilo que formaria a identidade nacional: **I)** nossa geografia e os povos que constituíram o país; **II)** a organização do trabalho; **III)** nossas cidades; **IV)** nossa evolução política e social; **V)** nossas características psicológicas.

A segunda parte é voltada para os âmbitos culturais que comporiam nossa individualidade, sendo elas: **I)** nossas instituições sociais e religiosas; **II)** nossa vida intelectual; **III)** nossa literatura; **IV)** nossa produção científica; **V)** nossa cultura artística (arquitetura, música, belas-artes e artes visuais).

Já a terceira parte dá um destaque especial à Educação, tratando-a como um campo especial dentro da constituição cultura de um povo, e neste sentido a analisa a partir de: **I)** suas origens coloniais; **II)** as instituições educacionais e os períodos da regência e imperial; **III)** no período republicano; **IV)** os movimentos de renovação; **V)** um discurso sobre a educação em termos gerais e específicos (abrangendo as influências nacionais; a organização das instituições; e as políticas educacionais e de cultura presentes até então).

Sem pouca modéstia, Fernando de Azevedo, no quarto capítulo da terceira parte, apresenta sua reforma educacional no Rio de Janeiro (de 1928) como tendo sido um marco divisor na história da educação nacional, e ao que ele se refere

¹⁴⁹ Afirmação presente nota 63 da obra *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire.

como sendo o “[...] foco mais intenso de irradiação das novas ideias e técnicas pedagógicas” (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 663). Todavia, reconhece que esse espírito reformador que ajudou a difundir se inscrevia em um movimento de ideias muito maior e que fora motor um “[...] processo revolucionário que se desenvolvia no país, desde 1922 [...]” (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 666) – ao que podemos supor seja o Movimento Modernista da Semana de Arte Moderna de 1922 –, sem o qual seria impossível entender o movimento de reformas escolares.

Há, na obra, um vislumbre para uma universidade constituída sob a efígie de um humanismo integral, que não deixe de lado o saber e a investigação desinteressada em privilégio da “[...] glorificação dos especialistas e o esforço para erguer ao primeiro plano os conhecimentos e os métodos técnicos [...]” (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 689), mas que consiga conciliar essa qualidade de investigação, que ele associa ao conceito de “*Kultur*” utilizado por Humboldt ao referir-se, segundo interpretação azevediana, ao “[...] estudo desinteressado das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 36).

h) Na batalha do humanismo (1952)

Esta obra é iniciada com uma dedicatória a sua mãe e com cinco epígrafes, dentre as quais há uma parábola japonesa e a seguinte citação do filósofo chinês Chuang-Tse¹⁵⁰: “[...] Como poderei falar do mar com a rã, se não saiu de seu charco? Como poderei falar do gelo com o pássaro de estio, se está retido em sua estação? Como poderei falar com o sábio acerca da vida, se é prisioneiro de sua doutrina?”¹⁵¹, reforçando a necessidade da consolidação de uma cultura abrangente e verdadeiramente integral entre nós.

A consolidação dos diversos discursos e conferências, e um ensaio e um artigo que compõe esta obra, em sua segunda edição (de 1967)¹⁵², segue uma organização em quatro partes. Na primeira, o tema central diz respeito à criança,

¹⁵⁰ Chuang-Tzu ou ainda Zhuang Zhou (formas como é mais comumente grafado), filósofo do Taoísmo que viveu entre 370 e 310 a.C., contribuindo para o desenvolvimento do Budismo Zen.

¹⁵¹ Esta citação cremos ter sido retirada por Fernando de Azevedo da obra *Missão da Universidade*, de Ortega y Gasset, haja vista a influência que este autor exerceu no filósofo brasileiro e a presença, tal e qual, da citação do referido filósofo taoísta (1946, p. 33-34).

¹⁵² Os discursos, as conferências, o ensaio e o artigo presentes nesta obra foram proferidos entre os anos de 1924 e 1961 – salientamos que a primeira edição é de 1952, mas em 1967 houve uma revisão e alguns acréscimo, edição a qual obtivemos acesso –; sendo que os discursos e conferências ocorreram nas cidades de Santos, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São José do Rio Preto; o ensaio foi publicado em uma revista no Peru e o artigo publicado no jornal O Estado do São Paulo.

sua educação e os conflitos geracionais; a segunda parte tem por foco a educação formal dada na escola e na universidade; a terceira, abarca reflexões relativas à vida em sociedade e à atuação política; e a quarta parte busca apontar para o alvorecer uma nova civilização, a partir de um novo humanismo.

i) *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações (1958)*

Fernando de Azevedo inicia esta obra dedicando-a para sua mulher e seus filhos; trazendo três citações como epígrafe, dentre às quais está um trecho da primeira mensagem de Abraham Lincoln ao Congresso Norte-Americano, na qual ele exprime sua concepção acerca das funções do governo e da missão do Estado.

Das três partes que compõem o texto, a primeira traz a íntegra do texto do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, porém, com o acréscimo de uma introdução. As outras duas partes são dedicadas, uma à reflexão sobre o papel da universidade, composta de um manifesto em defesa da recém criada Universidade de São Paulo, bem como de um ensaio e uma conferência sobre o mesmo tema; a outra é dedicada à formação dos educadores, tanto acerca da formação inicial quanto da formação continuada, constituída por discursos e conferências de Fernando de Azevedo.

Fernando de Azevedo, traz nesta obra artigos que promovem uma exaltação da composição heterogênea e multifacetada que compõe nosso país e sua cultura, afirmando a existência de vários brasis dentro do Brasil (1958a, p. 20) – neste ponto vai se evidenciando elementos de contato entre a perspectiva azevediana e aquela presente no movimento estético de 1922.

Na construção de um humanismo integral, é assumida, na obra, uma postura crítica frente àquelas perspectivas filosóficas que restringem o progresso e a evolução humana ao desenvolvimento tecnológico, esquecendo-se de analisar o progresso em nível civilizatório, sanitário e cultural (AZEVEDO, 1958a, p. 42). Para além do que já fora apresentado, todas as perspectivas filosóficas que reduzem o ser humano à matéria (a saber, materialismo e empirismo) são rechaçadas por Fernando de Azevedo, afirmando que tais compreensões são limitadas e insuficientes, errando quando consideram inexistentes realidades para além da matéria e dos sentidos (1958a, p. 41.43).

É evidenciado que o problema educacional é o maior dos problemas que a humanidade se impõe, uma vez que “[...] as gerações de amanhã serão o que for a educação de hoje” (AZEVEDO, 1958a, p. 180); assim, o paradigma de educação que ele e os demais reformadores assumem, tem em vista uma concepção de educação “[...] integral, física, intelectual e moral [...]” (AZEVEDO, 1958a, p. 181), aberta a atualizações, em movimento, tal qual a própria sociedade (AZEVEDO, 1958a, p. 51). É neste bojo que está a importância que Fernando de Azevedo dá às Universidades e à formação universitária dos professores e educadores, capaz de formar-lhes o senso crítico, de dar-lhes um olhar analítico para a realidade, e um espírito de pesquisadores (cientistas) (AZEVEDO, 1958a, p. 189).

A valorização e defesa da instituição universitária, entretanto, não se constitui, na perspectiva presente na obra, em um abandono dos demais níveis educacionais, pelo contrário, o que deveria haver, para Fernando de Azevedo, é uma valorização da Universidade integrada com aquela da Educação Primária, que sendo única para todos os jovens cidadãos (das elites e das massas), superaria as distinções econômicas e formaria uma consciência nacional coesa, capaz de superar os problemas sociais (AZEVEDO, 1958a, p. 230-233).

j) *Manifesto dos Educadores (1959)*

Este Manifesto, de 1959, surge pouco mais de vinte e cinco anos após o primeiro manifesto, em 1932; como seus signatários destacam, ele ocorre pelo fato de que tanto eles (educadores) mudaram, vendo a realidade com outros olhos, quanto a própria realidade, “[...] múltipla e complexa, [...] mudou e profundamente sob vários aspectos” (AZEVEDO et al., 2010 [1959], p. 71). A expectativa quem têm é de uma “[...] tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática [...]” (AZEVEDO et al., 2010 [1959], p. 71).

Tal como se deu em 1932, Fernando de Azevedo permanece redator do Manifesto, dando voz não apenas a posição crítica dos educadores frente ao sistema educacional vigente, mas também diante dos próprios posicionamentos do grupo – é o que se evidencia quando dizem que este seria um documento “[...] menos doutrinário, mais realista e positivo” (AZEVEDO et al., 2010 [1959], p. 70) –. Todavia, distintamente daquele primeiro, este novo documento não consta com

apenas vinte e sete signatários, mas sim com cento e sessenta e um homens e mulheres dedicados à causa da educação (sendo eles educadores de formação ou não), por este motivo frisam que aquele manifesto marcava uma “[...] nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração” (AZEVEDO et al., 2010 [1959], p. 70).

Mais do que qualquer coisa, este Manifesto é marcado como uma defesa do ensino público. Nele são recordados alguns momentos nos quais, na história nacional, o ensino público foi colocado em segundo plano, frente ao ensino privado totalmente livre de regulação, resultando em fracasso; bem como é evidenciada a perspectiva não apenas da atual Constituição (a de 1946), mas de outros povos (como os italianos e franceses), que defendem uma liberdade disciplinada na estruturação do sistema educacional, e da própria educação pública, universal e obrigatória, como “[...] a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento” (AZEVEDO et al., 2010 [1959], p. 89).

3.4 EXAME CONCLUSIVO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos um pouco daquilo que chamamos de “tradição deglutida”, evidenciando a perspectiva azevediana – bem como, escolanovista e modernista – de que o posicionar-se criticamente sobre a realidade histórica, em nosso caso, sobre a educação, não implica uma recusa ou um descarte das contribuições até então consolidadas; na verdade, sua posição é justamente de a partir da tradição, aliada às novas realidades históricas, sociais, culturais e locais, retrabalhar, ressignificar, ‘deglutir’ isso tudo, produzindo algo novo e/ou que se adeque de modo mais eficiente às necessidades mais prementes.

É neste sentido que alguns autores da tradição filosófica foram apresentados por nós, na medida em que ofereceram um contributo, uma inspiração a Fernando de Azevedo para a elaboração de seu pensamento, quer evidenciada explicitamente por ele, quer demonstrada através de comentadores. Nesta nossa pesquisa, procuramos, distintamente de outros trabalhos, não apenas apresentar

tais autores (tais influências), mas ater-nos em alguns pontos dos pensamentos desses personagens que, de algum modo, se veem ressonando na filosofia azevediana.

Salientamos **Kant**, com sua valorização do dever como norte para a mais frutuosa preparação das jovens mentes, assim como, a necessidade de uma formação crítica em vista da plena autonomia dos sujeitos; **Platão**, e sua percepção do papel fundamental que líderes instruídos filosoficamente tem na guia de uma sociedade que caminha para o crescimento coletivo e de cada um de seus membros; **Durkheim**, com sua percepção relativa à importância do sentimento de solidariedade como inspirador da vida em sociedade, de modo que a educação científica e a formação moral devem caminhar juntas, como interdependentes; **Humboldt**, que vê o patrocínio de uma cultura mais ampla (qualitativa e quantitativamente), com aqueles valores comuns e que constituem a identidade do povo, como devendo ocupar o objetivo da educação; **Ortega y Gasset**, a partir de sua defesa da instituição universitária como 'santuário', espaço privilegiado e consagrado não apenas ao acúmulo de conhecimento, mas à formação de sujeitos críticos, pesquisadores e engajados na transformação da realidade; **Kerschensteiner**, defendendo que a educação não se restrinja à dimensão teórica, tendo de estar aberta à prática, e, neste sentido, as atividades laborais seriam de extrema importância, podendo, também, trazer os elementos lúdicos e de satisfação pessoal, em si; **Dewey**, que caracteriza a sociedade como dinâmica e a educação como necessitada de um estreito vínculo com o movimento da sociedade, promovendo que educadores e as técnicas educacionais assumam uma postura aberta a atualizações e mudanças, acolhendo o diferente; dentre outros autores e pensadores não menos importantes.

Encaminhando-nos para uma análise do pensamento azevediano, exclusivamente, elencamos algumas de suas obras que consideramos mais relevantes para a explicitação de todo o potencial de sua filosofia. Neste momento, restringimo-nos a uma explanação da estrutura organizacional dessas obras, bem como, de uma apresentação daqueles que são seus principais temas de trabalho.

Mantendo vínculo com as discussões até então apresentadas, o próximo capítulo terá por objetivo retomar o pensamento azevediano, agora sistematicamente elaborado e agrupado por nós em cinco grandes temas – 1) o papel da educação; 2) política e gestão educacional; 3) relação entre escola e

família; 4) o papel do educador; 5) formação crítica dos estudantes – aos quais Fernando de Azevedo dá contornos inovadores, e que fizeram com que ele se consolidasse como inspiração para a geração de intelectuais nas áreas da Educação, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Antropologia e Linguística, dentre outras, dos quais nós e nossos mestres vem se nutrindo nestes quase cem últimos anos.

4 O ORIGINALIDADE E RELEVÂNCIA DO PENSAMENTO AZEVEDIANO

“A verdadeira grandeza, [...], está antes nas criações do espírito humano, quase sempre silenciosas, e nas pequenas ações das grandes vidas, [...]. Os pequenos homens, como tantas vezes visto, esses precisam enfeitar-se com a grandeza dos acontecimentos” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 208).

Fernando de Azevedo é convicto de que “[...] as gerações de amanhã serão o que for a educação de hoje” (AZEVEDO, 1958a, p. 180), nesse sentido enxerga a Filosofia como tendo uma função bem concreta na construção da sociedade, uma vez que todo sistema educacional procede de uma filosofia, nela tem suas bases, dela se nutre e nela encontra seu norte, “[...] dando-lhe unidade de concepção e de plano e fazendo passar sobre ele, em seu conjunto e em todos os seus detalhes, um largo sopro de renovação pedagógica e social” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16).

Neste momento de nossa dissertação, buscaremos apresentar algumas das contribuições originais da perspectiva filosófica do nosso autor, perspectiva essa que ele próprio designa como sendo a evolução de um humanismo clássico para um humanismo moderno (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 239), e que o Professor Antônio Cândido (2022) afirmar ter sido nomeada pelo próprio Fernando de Azevedo como um “humanismo integral”¹⁵³, ou “humanismo científico”, toda ela voltada a ajustar a educação ao espírito científico no nosso tempo.

A perspectiva azevediana é de uma filosofia da educação que requer uma compreensão sobre **O Que** é a educação; **Como** se dá a educação; **Quais** os envolvidos na Educação; e Para quê, **Qual o Fim** da educação – as quatro causas aristotélicas. Neste capítulo, de algum modo, apresentaremos uma resposta a cada uma destas indagações.

4.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO

¹⁵³ Este conceito mantém estreitos vínculos com o pensamento católico da época, haja vista que uma das obras do filósofo católico Jacques Maritain é intitulada *Humanismo Integral* (1936), tida como uma de suas produções mais importantes. Conceito que fora assumido pela doutrina católica através da Encíclica *Populorum Progressio* (nº 42), do Papa Paulo VI, e, mais recentemente, confirmada pelo Papa João Paulo II, em sua Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* (nº 30.38).

No que dizer respeito ao **papel da educação**, entendida em seu sentido *lato*, Fernando de Azevedo defende ser ela responsável por “[...] construir e organizar [...] em cada um de nós” (AZEVEDO, 1964, p. 72) o “ser social” – por meio da linguagem, da moral, da religião e das ciências –, sobrepondo essa natureza social às naturezas individuais (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 17), fazendo com que cada sujeito, assim, se reconheça membro integrante e ativo de um corpo maior que a si próprio, e do qual, por meio de sua contribuição, é capaz de progredir qualitativa e quantitativamente.

Todavia, distintamente de outras perspectivas filosóficas que ao defenderem a valorização do coletivo (do social) – consolidando um humanismo –, acabam por minimizar ou mesmo anular o elemento individual, a perspectiva azevediana salvaguarda o fato de que o indivíduo tanto mais servirá à comunidade social “[...] quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 20); nega a possibilidade de uma educação que pense no indivíduo como “instrumento do trabalho” e/ou que não leve em conta sua realidade imaterial (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19); opõem-se àquilo que chama de “[...] grosseiro empirismo administrativo [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 17), que a tudo reduz à técnica; e distingue sua perspectiva daquelas que recentemente foram defendidas quer por fascistas, quer por comunistas, as quais “[...] esqueceram-se, uns e outros, de que a força do humanismo, [...], (repousa) precisamente sobre o primado dos valores morais e sobre o fato de que ele foi em todos os tempos solidamente enraizado na vida real” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 124).

Por estes motivos, o humanismo de Fernando de Azevedo é um ‘humanismo integral’ (AZEVEDO, 1958a, p. 42.181; 1958b [1932], p. 19; 1953 [1937], p. 248; CÂNDIDO, 2022). Seguindo a linha deste humanismo integral, o primeiro passo para que a educação e seus agentes contribuam com o corpo coletivo estaria na própria valorização da individualidade de cada um dos sujeitos que compõe a sociedade, com toda a sua diversidade e pluralidade, uma vez que dentro do Brasil há vários brasis, sujeitos às contingências de tempo e lugar (AZEVEDO, 1958a, p. 17.20; 1953 [1937], p. 68-69).

Devido ao fato de que ao falar em educação Fernando de Azevedo não restringe o conceito àquele relativo ao âmbito escolar, este filósofo firma uma compreensão, segundo a qual, cada um dos membros da sociedade deve se

compreender como corresponsável pela educação de todos os demais – quer dizer que: “[...] a educação, como processo social, é e deve ser obra coletiva” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 255). É sob este ponto de vista que o filósofo brasileiro dirá, ainda, que:

[...] esquecemo-nos frequentemente, – os que não são educadores por ofício, que todos nós, seja qual for a nossa profissão, somos constantemente observados, escutados e imitados pelas crianças e pelos moços, cuja vida se vai penetrando da nossa própria vida, pela imagem e pelo poder de sugestão, que trazem os nossos exemplos e nossas atividades, na atividade pública e privada (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 111).

A ação de reconhecimento da educação como uma tarefa não exclusiva de professores (que ele chama de ‘educadores por ofício’) produziria dois movimentos conceituais:

i) O primeiro deles seria aquele de alargamento (quando não de derrubada) dos muros da instituição escolar, fazendo com que todo o ambiente de relação interpessoal, de algum modo, se constituísse como espaço privilegiado para a ação educativa, para a troca de conhecimentos, para o aprendizado – como assevera Fernando de Azevedo ao dizer que

[...] essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa (para) além dos muros escolares (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 61-62).

ii) O segundo, por sua vez, é aquele movimento que faria com que a instituição escolar se tornasse um ‘mini cosmos’ que reproduziria tudo aquilo que ocorreria no ‘macro cosmos’ que é a vida social, requerendo que no interior daquela estivessem reproduzidos todos os elementos constitutivos desta – nas palavras de Fernando de Azevedo:

[...] para que a escola possa fornecer aos 'impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se', e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um 'mundo natural e social embrionário', um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 50).

Por este motivo, propõe que estejam presentes nas escolas todas as atividades e instituições às quais os indivíduos entrarão em contato quando dela saírem, como instituições bancárias e profissionais tal qual médicos, enfermeiros,

dentistas e etc. (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 77), preparando os indivíduos para a vida (AZEVEDO, 1960a, p.79).

Uma ação como esta implicaria a pura e simples aceitação de que, "na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 33), pois não há como separar a vida social (os problemas nacionais) de uma educação (e de uma escola) de qualidade (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 111); não há como dissociar o progresso cultura e econômico de uma nação daquele desenvolvimento intelectual e moral de seus cidadãos (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73; 2010 [1932], p. 33). Para a filosofia azevediana, estas duas realidades não são opostas nem estariam alheias uma à outra, como mônadas, uma vez que "[...] a solução do problema educativo, [...], depende menos da obra solitária do indivíduo (ou de uma única instituição), [...], do que da convergência, para um objetivo comum, de todos os esforços individuais (de todos os membros e instituições sociais)" (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 69).

Uma vez que "[...] nada se aprende, senão fazendo: trabalhando. O trabalho manual [...] (empregado) como um instrumento de aquisições" (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73), como um desafio a ser superado "[...] (obriga os estudantes) a uma ação social" (AZEVEDO, 1960a, p.78-79); Fernando de Azevedo defende a educação como uma arte devotada a ir além da mera reflexão, não se restringindo ao 'contato com as coisas', na verdade,

[...] em vez de submeter à apreciação das crianças 'as coisas feitas', para prazer dos olhos e encanto do espírito, mas sem grande alcance educativo, a escola nova pretende por os alunos em contato frequente com 'as coisas a fazer', isto é, nas diversas fases de sua elaboração, que constituem um campo fértil de observações, e um mundo novo, rico de sugestões, que se rasga à curiosidade inquieta das crianças (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 81-82).

Neste sentido, a educação assume traços científicos, aprender se iguala ao movimento de descoberta e de pesquisa, a escola se torna ambiente de produção de conhecimento e não de mera recepção (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19), fazendo, inclusive, que os problemas da sociedade sejam pensados e solucionados no ambiente escolar (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 17.19.73; 1953 [1937], p. 246-247).

Diante do que já fora apresentado, decorre a inevitável presença de outro importantíssimo conceito no âmbito da compreensão acerca do papel da educação tanto *lato* quanto *stricto sensu*, o conceito de 'democracia'. Presente como

um de seus elementos centrais, Fernando de Azevedo concebe a democracia como uma atitude de superação das diferenças, como “[...] fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 65), tendo no ambiente educacional o espaço privilegiado para o seu exercício, antes mesmo que ele se materialize como uma realidade política (institucional), social e econômica (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 246).

Inerente à própria ação do indivíduo perante outros indivíduos, é vista a irrelevância de que o tema ‘democracia’, e com ele os temas de ‘civismo’ e de ‘vida política em sociedade’, sejam transformados em disciplinas que componham a matriz curricular de um percurso educacional, uma vez que em todos os ambientes educacionais, tal como na própria sala de aula, “[...] (estão presentes) as características essenciais de uma comunidade” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78), cabendo apenas uma mudança de perspectiva dos agentes envolvidos (especialmente daqueles que ensinam), aproveitando cada situação como ensejo do exercício da atividade democrática. E uma vez que não há um modelo pronto e acabado de democracia a ser assimilado, ela requerer, na verdade, uma constante prática e adaptação às exigências imediatas (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 257) – assim, sob a ótica azevediana, não se ensina A DEMOCRACIA, se ensina A SER DEMOCRÁTICO.

Vale destacar, ainda, que embora a educação, sob a ótica azevediana, não seja monopólio dos educadores de ofício isso não significa que não deva haver formação para esses educadores, que não devam ser preparadas adequadamente para o exercício de sua função social específica. Na verdade, Fernando de Azevedo é categórico ao afirmar que “[...] em todo e qualquer sistema de educação pública, [...] a formação do professor ocupa o primeiro plano” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 93); levando-se em conta que, para o filósofo brasileiro, a arte de educar é a arte de doar um pouco de si aos outros (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 93), e para que tal ato seja o melhor possível e produza os melhores frutos, requer-se professores muito bem preparados. A Universidade, dentre as Instituições de Ensino Superior, é apresentada por ele como “[...] viveiro de verdadeiros professores” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 49), superando uma perspectiva que relegava características científicas às áreas das engenharias, da medicina e do direito (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 55).

O conceito de formação integral abarcaria três linhas de desenvolvimento específicos, dentro da filosofia azevediana:

i) Relativa ao indivíduo: qualitativamente falando, quando pensa em uma educação integral para o indivíduo, Fernando de Azevedo pensa em uma educação que leve em conta todas as dimensões que abarcam aquilo que caracteriza essa individualidade, a teoria e a prática, a realidade material e a espiritual, etc., (1958b [1932], p. 19), uma educação “[...] integral, física, intelectual e moral [...]” (AZEVEDO, 1958a, p. 181) como caminho para desenvolver a cada um em suas próprias aptidões, um processo que envolve o indivíduo “[...] do berço ao túmulo [...]” (AZEVEDO, 1958a, p. 51), “[...] desde a infância até sua plena maturidade [...]” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 140). Este ponto é aquele que mais se identifica com a noção azevediana do um humanismo integral (CÂNDIDO, 2022).

ii) Relativa à admissibilidade: quantitativamente falando, Fernando de Azevedo pensa uma educação integral também sob a ótica da não aceitação de que alguém seja afastado da possibilidade de receber a educação formal, se assim o desejar (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 45). Deste modo, a condição econômica deixaria de ser um empecilho, e a educação das pessoas ricas em nada se diferenciara daquela ministrada aos mais pobres, diminuindo a distância entre elites e a massa (AZEVEDO, 1958a, p. 232-233). Esta seria uma educação para todos, e “[...] a escola constituída por todos os elementos da sociedade, é a base da educação, numa democracia social, [...] (tornada) acessível a todos, pela gratuidade [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73), na qual o acesso aos bens culturais deixa de ser “[...] atributo de uma minoria privilegiada, mas, ao contrário, (torna-se) o bem indivisível e a obra comum [...]” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 226).

iii) Relativa à amplitude: pensada sob essa perspectiva, de ordem cronológica, a educação integral seria aquela que abarcaria todos os seus variados graus e manifestações, um direito não apenas civil, mas também biológico, sob a ótica azevediana (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 44.46). Estruturada para acompanhar cada indivíduo desde a infância, na pré-escola, até a idade adulta (na graduação, pós-graduação e formação permanente), “[...] através de todas as fases de seu crescimento e de sua formação” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 140), rechaçando visões em contrário, como “[...] se não fossem (esses diversos graus) etapas de um mesmo processo [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 51).

Quando amplia o âmbito de atuação da educação para todo o ambiente de interação coletiva, Fernando de Azevedo também passa a compreender o movimento do processo educacional (do ensino) como associado ao próprio movimento de desenvolvimento da sociedade, que está aberta a atualizações, continuamente e ininterruptamente em transformação (AZEVEDO, 1958a, p. 51). Deste modo, o filósofo brasileiro, em sua perspectiva educacional, "substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 53). É negada à educação, e a todos os seus agentes, uma tarefa de doutrinação, religiosa ou política (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 255), nem mesmo de uma pura e simples adoção de uma invariável "máscara do passado" (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 134), de pura reprodução acrítica dos conhecimentos (AZEVEDO, 1958a, p. 189; GODOY, 1988, p. 18-19).

Entretanto, é possível assumir para a educação uma perspectiva aberta e inscrita em um processo mutável "[...] sem negar a arte, a literatura e os valores culturais" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 53) herdados pela tradição, de modo que esse procedimento não implica em abandonar totalmente o passado; tal postura não significa que a educação deva começar do zero a cada novo impulso de progresso, mas sim recolher tais elementos e a partir do que "[...] tem de essencial e reanima[ndo-os] ao calor da vida e da cultura de nosso tempo [...]" (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 134), transformá-los, e com eles redigir uma nova página na história.

Como assevera Fernando de Azevedo "[...] é inútil, pois, pensar que podemos destruir tudo para fazer tudo novo [...]" (AZEVEDO, 1971, p. 254), e, testemunhando isso, salienta que para ir mais longe e para realizar as críticas mais contundentes, lhe foi, antes, preciso "[...] reaproximar-[se] deles (da tradição), [...], para apreender, com o espírito moderno, a unidade fundamental do espírito humano" (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 239), unidade essa que, da sociedade, constitui-se como "[...] um fundo comum a todos os membros e a sensibilidade própria de cada um dos indivíduos que a compõem pode certamente modificar esse fundo, mas não suprimi-lo" (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 215).

É devido a este constante movimento de revisita do passado, adaptando-o e atualizando-o às necessidades do presente, apontando, inclusive, para mudanças significativas, se necessárias, no futuro, que a postura educacional deve ser de caráter antropofágico – aos moldes dos modernistas de 22 (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 244-245.257; 1958a, p. 45-46) –, o que faz Fernando de Azevedo

defender a postura democrática como caminho seguro para que, na prática, a educação consiga dar todos os frutos dela esperados e concebidos, teoricamente, a partir de uma filosofia de vida¹⁵⁴, partilhada com todos os cidadãos em sua rica heterogeneidade (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 71).

Essa dimensão teórica e prática, no que diz respeito à educação institucional, está atrelada aos conceitos de ‘política de educação’ e ‘gestão educacional’. Enquanto a política pública em educação se refere à implementação, na realidade, de uma perspectiva filosófica, a gestão educacional diz respeito a como implementar, na realidade, a política pública em educação. Para Fernando de Azevedo, toda e qualquer política pública em educação “[...] postula uma filosofia de vida e de valores” (1953 [1937], p. 135), a partir da qual se alicerça (GODOY, 1988, p. 19-20) e sem a qual caminha à deriva – como aponta ser o problema das políticas públicas que anteriormente se tentaram implementar no país (AZEVEDO; *et al*, 2010 [1932], p. 34). No caso da gestão, esta se vê ligada à concretização do ideal filosófico que guia a política educacional nacional, requerendo, dentre outras coisas: o material didático apropriado (CÂNDIDO, 2022); a adesão dos professores (AZEVEDO, 1953 [1937], p.143; 1958a, p. 179); e a participação ativa dos estudantes na vida quer da escola, quer da universidade (AZEVEDO, 1971, p. 128).

4.2 POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

Política Educacional

Relativamente à sua compreensão acerca da temática ‘política educacional’, Fernando de Azevedo defende que tal política, diferentemente do que vinha sendo pensado e praticado no país, não poderia ser enfrentada como “[...] obra de gabinete, concebida em abstrato, sem base na realidade [...], (mas) satisfazendo as necessidades do meio social e as aspirações dos pais e dos professores” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 22). Nesse intuito, sua perspectiva é de que uma verdadeira política educacional não apenas pressupõe, mas necessita de um ponto de vista filosófico, quer dizer, de uma compreensão sobre **O Que** é a

¹⁵⁴ Uma vez que “[...] fazer educação é, preliminarmente, tomar ‘o sentido da vida’” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16).

educação; **Como** se dá a educação; **Quais** os envolvidos na Educação; e Para quê, **Qual o Fim** da educação – 4 causas.

Foi pela reforma iniciada por Fernando de Azevedo e outros tantos, e ecoada, posteriormente, de modo uníssono pelo *Manifesto de 32*, que os problemas educacionais passaram a ser pensados como hierarquicamente superiores, “[...] mesmo (aos) de caráter econômico” (AZEVEDO; *et al*, 2010 [1932], p. 33), uma vez que a educação e a valorização das forças culturais e das aptidões de cada membro da sociedade são “[...] os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (AZEVEDO; *et al*, 2010 [1932], p. 33), requerendo, então, um verdadeiro planejamento, **uma meta de cidadão, de cultura e de sociedade a serem atingidas – uma filosofia da educação**.

Olhando para o contexto mais amplo da educação nacional, Fernando de Azevedo avalia haver uma total fragmentação e desarticulação das medidas tomadas Brasil afora, uma vez que as reformas que se tentaram implementar foram “[...] reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 32). Reconhece que, até sua época, o pensamento dos educadores e daqueles que planejavam a educação se via marcado por uma perspectiva limitada, fechada, nitidamente observada “[...], por meio de inovações, acréscimos e substituições que se distribuíam, sem elemento de coesão, sobrepondo-se na legislação escolar, em camadas correspondentes a períodos distintos e a orientações diferentes” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16).

Em um exame da condição das instituições educacionais, nosso filósofo diz da situação de desordem das instalações escolares, alguns das quais carecendo de laboratórios e bibliotecas, quando não albergadas “[...] em casarões sem ar e sem luz [...]” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 120), desprovidas, até mesmo, de banheiros, funcionando como verdadeiros depósitos de estudantes (AZEVEDO, 1971, p. 101-108). Estando à mercê dos políticos, as instituições se viam subordinadas “[...] a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, se[ndo] impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 46) – não à toa, o Conselho Municipal do Rio de Janeiro (então Distrito Federal) era chamado por ele de “[...] a cloaca máxima do Distrito Federal” (AZEVEDO, 1971, p. 91) – Tais agentes do estado, conseguiam oferecer, apenas, um pseudo plano de educação,

regido “[...] por uma legislação em que aparecem as ideias rebatidas ou amontoadas, sem perspectivas nem planos relevantes” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 44).

Por estes motivos, o filósofo brasileiro era categórico ao afirmar que “[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 33); o estado das coisas seria “[...] antes de inorganização do que de desorganização [...], em poucas palavras, **na falta de espírito filosófico e científico**, na resolução dos problemas da administração escolar” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 34, grifo nosso).

Sua descrição e análise reforça a argumentação acerca da necessidade de um plano orgânico de educação nacional, agora alicerçado “[...] numa nova concepção de vida” (AZEVEDO, 1971, p. 58) – refletindo uma filosofia específica (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 39) –, articulado em suas várias esferas, e no qual a solidariedade entre todos os envolvidos e a visão de conjunto não somente fariam a diferença no interior das instituições, mas exteriormente em cada uma e em todas elas – nas palavras de Fernando de Azevedo:

[...] não é, por um lado, em qualquer das peças do ensino, por mais bem acabada que seja, mas no conjunto de todas as peças rigorosamente articuladas, que reside a eficiência de um aparelho pedagógico [...]. A educação pública que é uma instituição social, deve enquadrar-se no quadro geral do sistema social, e trazer assim, vincada do cunho do meio e do tempo, a expressão viva e palpitante que é suscetível de assumir (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 45).

Engendrando na educação os mesmos ideias que, na cultura nacional, moveram os agentes da Semana de 22 (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 244), a perspectiva azevediana propõe a adoção de um ‘espírito antropofágico’ de cultura e de educação, preocupado não apenas com as inovações, mas na valorização do que é autóctone, capaz de plasmar “[...] um determinado ‘tipo de homem’ que, modelado à sua semelhança e de acordo com suas exigências, a representa nos seus caracteres essenciais e lhe traduz as mais altas aspirações [...]” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 134). Sua concepção é de que não pode haver progresso, futuro, sem que os brasileiros sejam capazes de valorizar o que é seu – o que se têm e o que possa vir a ser recebido –, uma vez que “[...] cada um de nós é, ao mesmo tempo que um anel da cadeia, que passa ao encadeamento futuro, toda a herança

ancestral, (também é) um exemplo, um apelo, uma orientação, uma lição de coisas, de que, queiram ou não, se impregnam as gerações seguintes” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 111).

Destaca-se, todavia, que, sob a ótica azevediana, não há margem a um fechamento na tradição e/ou à mera reprodução do que fora legado a todos os brasileiros por herança, mas requerer de todos e de cada um a capacidade crítica e criteriosa de transformar o antigo e o diferente em algo novo e que enriqueça a toda a coletividade nacional, inscrevendo-nos na fileira das civilizações que enriqueceram a si e às demais (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 134; 1958a, p. 185-186). É esta perspectiva que Paulo Freire (1967, p. 96) salientou como tendo ganhado alcance único junto aos escolanovistas, iniciando um movimento de transição, mas que parece ainda não ter totalmente se encarnado e ganhado forma na atualidade.

Segundo Fernando de Azevedo (1958b [1932], p. 95), a reforma também não deve se propor agir unicamente em sentido “horizontal”, apenas abarcando as escolas primárias, mas deve atuar em sentido “vertical”, independentemente do grau e da especificidade da instituição escolar. Por este motivo, em alto e bom som, afirma que “[...] o problema da educação é, adjetivamente, um problema de organização, e substantivamente, um problema de formação do professorado, em cada uma das funções especializadas ou não que lhe estejam reservadas, na variedade solidária das instituições escolares” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 49), uma vez que todo o sistema de educação pública depende daqueles que são responsáveis por aplicá-lo, de que adiram a “[...] um ideal em que possa[m] ter fé e de possa[m] viver” (AZEVEDO, 1958a, p. 179), fazendo com que sua formação passe a ocupar “o primeiro plano” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 93).

Em decorrência desta relação necessária que existe entre a execução de um plano nacional de educação e a formação dos docentes, Fernando de Azevedo, como testemunha o Professor Antônio Cândido (2022), “[...] democratizou a universidade [...]” – instituição que, sob a perspectiva azevediana, deveria converter-se em “[...] viveiro de verdadeiros professores [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 49) –, motivando o professorado a que se matriculasse nos vários cursos, garantindo-lhes, para isto, um patrocínio financeiro por meio de bolsas no valor de seus vencimentos mensais (CÂNDIDO, 2022).

Outra das medidas que pensou para este plano de educação dizia respeito à indispensável formação continuada dos professores, e, devido à carestia

de instituições para este fim, enquanto diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE)¹⁵⁵ (AZEVEDO, 1971, p. 153-154), proporcionou que este centro atuasse como polo de estudos e debates sobre problemas na educação, com cursos, fóruns, simpósios, palestras e seminários (AZEVEDO, 1971, p. 153-154.157).

Enquanto legítimo filósofo da educação nacional, Fernando de Azevedo apontou, textualmente, que toda política de educação (política educacional) “[...] postula uma filosofia de vida e de valores [...]” (1953 [1937], p. 135), uma “consciência educacional” (1953 [1937], p. 244). Para que possa corresponder às necessidades do Brasil de hoje e do futuro, assinala para a exigência de que tal filosofia, “[...] tendo base nas tradições nacionais (em sua pluralidade e heterogeneidade), seja capaz de se alargar sobre horizontes dos grandes ideais universais e do pensamento humano” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 145), e enquanto constituída socialmente a partir de um “ideal comum” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 17), de um “fundo comum” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 215), consiga congregar a todos sem, com isto, excluir as individualidades e as regionalidades, uma vez “[...] unidade não significa uniformidade [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 47).

Apelando para o homem total, para seu “humanismo integral”, que busca analisar a realidade por uma noção de conjunto, Fernando de Azevedo – aquele que Paulo Freire chama de “o Mestre Brasileiro” (1967, p. 82) – explicita que uma verdadeira política de educação (e, portanto, uma filosofia da educação apta a guiar o país), uma vez que “[...] materialmente (e humanamente) aparelhada para a aplicação prática de seus princípios” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 84) e em estreita relação com as demais áreas da política de estado, abarcando outras tantas necessidades dos indivíduos que vão além daquelas intelectuais (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 51.77), produzirá os frutos que o Estado e a sociedade esperam do sistema educacional. Assim, esse sistema estaria apto a atender às necessidades da cultura nacional e da economia para o momento presente, ao mesmo tempo que se prepararia à exigência de se adaptar às futuras necessidades que virão e àquelas locais (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 246), uma vez que caracterizado como um

¹⁵⁵ Este centro esteve vinculado ao do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi pensado por Anísio Teixeira; porém, após a saída de Fernando de Azevedo o centro não sobreviveu por muito tempo, devido a brigas de poder e ao pouco interesse do Ministério da Educação e do INEP em manter a instituição.

sistema aberto à atualização, estar em movimento, ser passível de adaptações assim como a sociedade em seu todo (AZEVEDO, 1958a, p. 51).

Gestão Educacional

No que diz respeito à sua compreensão no âmbito da ‘gestão educacional’, Fernando de Azevedo denunciada que, quando artificial qualquer política educacional estaria fadada ao fracasso (1953 [1937], p. 140), seja em decorrência de que uma verdadeira política educacional não é puramente abstrata, ela é também ação concreta, é uma atitude social em função da vida nacional, devendo ter os pés no chão e o cheiro de seu povo (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 138-139); seja pela razão de que esta política requer uma profunda articulação com seus executores, com os agentes sociais imbuídos de realizá-las, uma vez que “[...] não há política de educação, que se imponha e se realize, sem que os educadores sejam possuídos por ela” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 143) – nada mais atual.

O desarranjo legislativo e a desarticulação entre as instituições estatais, assim como a falta de empenho das lideranças nacionais seriam responsáveis por uma tal falta de conexão entre a política (as decisões governamentais) e a realidade. A proposição de organizar a educação nacional por intermédio e responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação – quer dizer, do Estado¹⁵⁶ –, distintamente do que alguns criticavam, não teria por objetivo “[...] 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 al.*, 2010 [1932], p. 47), na verdade, o que se almejava era a consolidação de um sistema a partir de uma unidade de plano e de um espírito de continuidade, sem os quais não seria possível uma educação à altura de nossas necessidades (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 33) – e, como a questão educacional estava por carecer de uma resolução sob a ótica científica, uma vez que “[...] a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, (podemos dizer que) a obra de educação teria a necessidade, em toda a parte, de uma ‘unidade fundamental’” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 63).

¹⁵⁶ Embora haja esta defesa, Fernando de Azevedo também não se contrapunha à existência de ambientes privados e confessionais de educação (AZEVEDO; *et al.*, 2010 [1932], p. 44; CÂNDIDO, 2022).

No intuito de demonstrar, na prática, que “[...] a unidade pressupõe multiplicidade [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 47), pressupõe a capacidade de desenvolver sob a maior variedade possível de contextos aqueles princípios comuns que agregam e direcionam a todos para um fim comum, para um ‘tipo de homem’ (tipo de cidadão) que a sociedade almeja (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 113.134.215), a filosofia azevediana nos apontará para alguns princípios que devem nortear a prática educacional quer dos agentes gestores governamentais das políticas públicas, quer dos gestores das instituições educacionais, quer, até mesmo, dos responsáveis pelo espaço da sala de aula. Assim, Fernando de Azevedo apresenta uma filosofia da educação que não se restringe ao plano das críticas, mas apresenta parâmetros claros e concretos (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 46-47.70):

- a) Princípio da Solidariedade/Cooperação;
- b) Princípio da Comunidade;
- c) Princípio da Escola Única;
- d) Princípio da Escola do Trabalho;
- e) Princípio da Localização.

Segundo o **Princípio da Solidariedade/Cooperação**, uma vez que o conhecimento é trabalho realizado a muitas mãos (AZEVEDO, 1958a, p. 191), todos são corresponsáveis por educar a todos; a educação, sob a ótica azevediana, “[...] é e deve ser obra coletiva” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 255), sendo cada um dos membros da comunidade social convidados a educar uns aos outros, transmitir conhecimentos e valores, quer formalmente, quer através dos exemplos (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 111). Este movimento, parte vital em todas as civilizações (AZEVEDO, 1964, p. 87), é aquele de tomada de posse dos bens culturais de um povo e que constituem o “ser social” – língua, moral, religião, ciências –, que é obra coletiva, e é legado pela educação às novas gerações (AZEVEDO, 1964, p. 72).

Integram este princípio aquelas práticas preocupadas em proporcionar a que os estudantes (da educação básica ou universitária) participem das decisões sobre a tomada de rumos da instituição escola, tanto de modo direto, quanto através de grêmios ou de associações estudantis (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78) – à época, esta medida prática, proposta na USP, fora predicada por muitos como “disparatada”, “absurda” e “perigosa”, mas Fernando de Azevedo as via como medidas capazes de aproximar “[...] de mestre e discípulos, de jovens, adultos e

velhos, [...] (gerando) mútua compreensão, tolerância e respeito” (AZEVEDO, 1971, p. 128).

Mesmo na preparação das disciplinas e dos componentes curriculares, com seus respectivos conteúdos, da parte dos professores, é instado a que haja uma real articulação e seja possível uma complementaridade entre elas, fazendo com que a atividade intelectual dos estudantes seja aproveitada o máximo possível e de que eles sejam capazes de, na prática, relacionar os vários conhecimentos e habilidades aprendidas e exercitadas (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 76.236).

É em decorrência deste princípio que é defendida a constante cooperação entre pais e a escola, e a escola com as demais instituições (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 69-70.171), uma relação sem a qual “[...] não se poderá alcançar um dos objetivos primordiais, a que se deve orientar a escola, para tornar-se um meio adequado ao desenvolvimento da cultura geral” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 70). Nesse intuito, é defendida a criação de associações de pais e mestres, para que seja fortalecido esse necessário intercâmbio, e se consolide uma “[...] ‘consciência de comunidade’ [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 88).

A concepção que rege o **Princípio da Comunidade** é de que não basta formar indivíduos, deve-se formar para a vida social (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 127), para atuar coletivamente, para a vida real na qual cada indivíduo se vê inserido (AZEVEDO, 1960a, p. 79). Neste intuito, as atividades educacionais devem ser capazes de proporcionar a habilidade de trabalho coletivo, conciliando, sempre, teoria (conteúdo) e prática (experiência), a inquietação científica e a submissão às verdades positivas¹⁵⁷ (AZEVEDO, 1958a, p. 189). Um exemplo de estratégia pedagógica capaz de promover este princípio é defendida pela presença da ‘educação física’¹⁵⁸, com destaque para o ‘futebol’, que Fernando Azevedo descreve como sendo ‘um jogo de conjunto’, suscetível a fomentar o ‘espírito de corpo’, ensinando que “[...] na maior parte das lutas que enfrentamos na sociedade, na defesa de tais ou quais princípios e ideias, temos sempre que apoiar-nos em

¹⁵⁷ Verdade positiva, realidade positiva ou fato positivo diz-se do que “[...] reconhecido como tal em virtude de um método objetivo” (ABBAGNANO, 2012, p. 909). Segundo Leibniz, as verdades do tipo ‘positivas’ são aquelas apreendidas *a posteriori* e referem-se às leis que regem o mundo natural (2009, p. 74).

¹⁵⁸ Fernando de Azevedo foi um dos responsáveis por fazer a ‘educação física’ uma disciplina obrigatória em todas as escolas do país (AZEVEDO, 1971, p. 210).

equipes, em grupos solidários em que a norma é sempre a de ‘todos por um e um por todos’” (AZEVEDO, 1971, p. 217-218, grifos do autor).

Seguindo a indicação dada por este princípio, a escola e a sala de aula passam a ser vistas como uma sociedade em miniatura, e por este motivo devem ser estruturadas como espelho desta e em união vital com ela, promovendo o ensino, também, de conteúdos éticos e exercitando atitudes morais (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78). É em decorrência dessa estreita relação entre escola e sociedade que, sob a ótica azevediana, aquela é vista como espaço de superação das diferenças sociais e de classes, antes mesmo de que na própria sociedade – no mundo extraclasse –, isto ocorresse, preparando os jovens para os desafios do futuro, da sociedade do futuro (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 246).

A autonomia de cátedra, quer dizer, a liberdade para que o professor organize os conteúdos a serem ensinados e seja assumida uma didática que melhor corresponda a seus objetivos, embora um direito inalienável, deve, por sua vez, estar subordinada a um caminho, um percurso, curricular comum e integrado, pensado sob uma ótica mais ampla e que garanta um acesso equânime à educação, independentemente da instituição educacional e da região que se esteja (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 236). Este percurso comum garantiria, dentre outras coisas, a possibilidade de aferir resultados em nível amplo, no que diz respeito tanto aos elementos pedagógicos, quanto aos resultados esperados (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 76).

Para o **Princípio da Escola Única**, a instituição educacional deve ser democraticamente estruturada, contribuindo para formar o cidadão democrático, o que não apenas requer o exercício de atividades específicas dos estudantes, mas que sejam capazes de reconhecer seus direitos e deveres, estando voltada para o aperfeiçoamento moral dos indivíduos (AZEVEDO, 1958a, p. 49). Atrelado a isto, temos o convite a uma prática dos gestores apta a articular a coletividade com as necessidades particulares de determinados grupos, para que todos possam ter acesso a tudo que a escola e a universidade possam lhes oferecer, a que abdicuem dos “[...] interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 46) em vistas do bem coletivo e da primordial tarefa do Estado. Vai se evidenciando que a busca não é só por dar a todos, quantitativamente, a mesma educação, independente da região e do poder econômico, mas qualitativamente, pois é um convite (trabalha-se) a que cada um

desenvolva-se em suas aptidões, suas habilidades e campos de interesse (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 46).

É este princípio aquele que move à adoção de estratégias pedagógicas e didáticas diversificadas, proporcionando que uma mesma temática possa ser apresentada aos estudantes de modo a que todos possam aperfeiçoar-se no que já trazem consigo, em suas habilidades inatas, e apropriar-se do que lhes era desconhecido, valendo-se, para isto, de meios como: o cinema, as artes, os meios de comunicação, dentre outras – Fernando de Azevedo, quando gestor público, buscou implementar medidas nesse sentido, dentre as quais estava a criação de uma rede de televisão pública voltada exclusivamente para a educação, e que mais tarde tornou-se a TV Cultura (AZEVEDO, 1971, p. 165-167); outra medida foi a divisão da Secretaria Municipal de Educação em seis comissões: música; teatro; cinema; ciências; literatura e artes plásticas, de modo a articula-las todas com a oferta e a prática da educação formal (AZEVEDO, 1971, p. 164).

A necessidade de que as instituições escolas (de educação básica e superior) estejam bem aparelhadas tecnicamente e humanamente é regida por este princípio, uma vez que isto evitará distorções culturais, econômicas e sociais (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 47; AZEVEDO, 1958b [1932], p. 84). Em vistas dessa autonomia, especialmente no que diz respeito à dimensão econômica, é apresentada a necessidade da constituição de um ‘fundo especial’ para este fim, e que “[...] constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 47).

Outro elemento que coopera a que as instituições escolares se vejam municiadas dos materiais necessários para o exercício de sua função – contribuindo tanto com estudantes quanto com professores –, diz respeito ao material pedagógico para preparação de aulas e utilização em sala. Neste intuito, Fernando de Azevedo foi o responsável pela criação da Biblioteca Pedagógica Brasileira, como testemunha o Professor Antônio Cândido (CÂNDIDO, 2022), dividindo suas publicações em cinco sessões temáticas (CÂNDIDO, 2022): **1ª) Brasiliana**, editando livros importantes para formar a cultura nacional; **2ª) Atualidades Pedagógicas**, editando obras sobre educação; **3ª) Atualidades Científicas**, editando materiais sobre física, química etc.; **4ª) Livros Didáticos**, foi

graças a ele que esse material foi democratizado no país; **5ª) Livros Infantis**, publicações de livros como os de Monteiro Lobato.

Ciente de que a eficiência pedagógica reside na articulação entre as várias esferas administrativas e entre as várias etapas formativas – perspectiva *omni* abrangente e da educação como um *continuum* –. Este princípio assegura que não vejamos dois sistemas paralelos, incomunicáveis e cientes de que um nada teria haver com o outro, com objetivos distintos e, “[...] por isso mesmo, instrumentos de estratificação social” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 51); mas também, coopera com a perspectiva de uma educação integral defendida por Fernando de Azevedo, segundo a qual os indivíduos são vistos em sua integralidade, acompanhados desde a educação básica, passando pelo ensino técnico, até o ensino superior (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 44-45; 1967 [1952], p. 140; 1971, p. 273).

Por sua vez, conforme o **Princípio da Escola do Trabalho**, a instituição escolar deve ser um ambiente de interesse ativo (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 47), um espaço de ensino e de pesquisa, de experiência, deve formar crítica e criativamente, não para uma mera recepção passiva, “[...] (uma vez que) nada se aprende, senão fazendo: trabalhando” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73). Neste intuito, não bastaria à escola da reforma abarcar “[...] o sentido científico da experiência, pesquisa, descoberta e verificação” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19), deveria estar ligada à realidade, uma vez que a educação tem uma função na formação integral dos indivíduos e, por meio deles, a incumbência de transformar, revolucionar de modo verdadeiramente fecundo os contextos locais, regionais e nacional (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 50.65).

É de se ressaltar que ao falar de escola do trabalho há uma contraposição entre o ‘trabalho educativo’ e o ‘trabalho profissional’, Fernando de Azevedo não tem em mente a escola profissionalizante, uma vez que a escola do trabalho é aquela voltada para a “[...] formação do indivíduo pela comunidade e para ela [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 48). Sob a ótica deste princípio, as instituições educacionais devem ser tomadas como ‘instrumentos’, como ‘vias’ de transformação, nas quais o estudo é compreendido como uma atividade laboral e o trabalho manual é não mero meio de expressão, mas ferramenta pedagógica (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73).

Na esteira desse princípio, temos a defesa azevediana a que a educação superior não se restringisse a um ambiente de formação de profissionais

para a linha de frente (para a atuação imediata na sociedade), àquelas profissões ditas 'liberais' (engenharia, medicina, agronomia, direito e outras), mas que estivesse voltada, também, ao que ele chama de "saber desinteressado" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 52) e à formação de professores (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 49). A universidade assim concebida, afastada do utilitarismo (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 253), dilataria seu campo de atuação, abarcando áreas até então não reconhecidas como ciências e grupos sociais até então afastados do ambiente acadêmico (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 52). Reforçando essa perspectiva de uma 'universidade aberta', Fernando de Azevedo defende como possível a harmonização entre o rigor metodológico e a qualidade científica com acessibilidade a todos (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 55), e em virtude disso faz-se um promotor da gratuidade do ensino superior e da concessão de bolsas, incentivando a que todos, especialmente docentes, estivessem em constante aperfeiçoamento profissional (CÂNDIDO, 2022; AZEVEDO, 1971, p. 117; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 55-57).

No caso do **Princípio da Localização**, este princípio tem em vistas contribuir a que o ensino seja percebido com uma realidade que deve adaptar-se ao meio, às suas singularidades. Mesmo havendo uma base ou parâmetros curriculares em nível nacional, atrelada à liberdade de cátedra deve estar a autonomia a que as instituições, os currículos, e mesmo a oferta de determinados cursos, se adaptem às exigências do contexto local e/ou regional ao qual cada instituição se vê inserida (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 47).

Sob a ótica deste princípios, para Fernando de Azevedo, o conhecimento das realidades circundantes "[...] constitui a base da educação como uma verdadeira ciência da vida e da pátria, que, partindo do meio regional, ao alcance do aluno, e por isto mesmo restrito, se eleva e se amplia sobre os conhecimentos hauridos na experiência da vida real" (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 75), levando os indivíduos a um sentimento de amor por sua terra, por seu país, e, por consequência, desabrochando em um amor universal, aquele do qual "[...] se inspiram 'os cidadãos do mundo' [...]" (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 76).

Este princípio também tende a contribuir na regência do tipo de investimento econômico a ser aplicado em cada instituição de ensino, evitando uma prática que Fernando de Azevedo criticava em sua época, a instalação de escolas em ambientes inapropriados ou lugares que, de fato, não careciam da presença

dessas instituições, utilizadas, unicamente, para fins políticos e pessoais (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 120).

4.3 RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Embora Fernando de Azevedo seja um obstinado defensor da função social do Estado em promover o acesso de todos os cidadãos à educação formal – educação pública, obrigatória, gratuita e laica (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 45; AZEVEDO, 1958b [1932], p. 72-73) –, desde a mais tenra idade até à fase adulta (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 246), o filósofo brasileiro também se fez claro na salvaguarda da educação como uma atuação coletiva, envolvendo todos os atores sociais, dentre os quais a família ganha relevo especial, uma vez que “[...] (a educação) não se faz somente pela escola [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 61), requerendo, como um imperativo categórico¹⁵⁹, “[...] a sua articulação com a família e todos os grupos profissionais e instituições sociais” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 171).

Superando o que nosso filósofo identificava em sua época e na concepção que vigorava no Brasil desde a muito tempo – uma pedagogia hermética, afastando as relações entre escola, a família e a sociedade (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 255) –, a perspectiva defendida na filosofia azevediana faz-se uma “[...] obra de cooperação social, que atrai, solicita e congrega para um fim comum todas as forças e instituições sociais, como a escola e a família, pais e professores, que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes senão opostos” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 18). A educação delineada sob o prisma azevediano, por seu caráter humanista, é assimilada como integral, não separando teoria e prática, o ideal e o material, nem mesmo a vida *intra* e *extra* muros da escola (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 61-62; 1958b [1932], p. 19).

São dirimidas, deste modo, as dúvidas quanto à defesa que é feita em relação à atuação do Estado na formação educacional dos indivíduos, pois, além de ser contra todo tipo de totalitarismo e manipulação do Estado (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 45) e de imposição de algum tipo de credo religioso (AZEVEDO,

¹⁵⁹ Quer dizer, um princípio “[...] objetivamente necessário, sendo portanto um princípio *apoditicamente* prático” (ABBAGNANO, 2012, p. 626, grifo do autor).

1958b [1932], p. 255), Fernando de Azevedo não concebe a possibilidade de alijar a família de todo esse processo – na verdade, “[...] o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 43).

O estreito vínculo entre a instituição escolar e a família é demarcado como peça chave para que a educação formal ao mesmo tempo que não se estruture de modo alheio aos reais anseios da sociedade, afastada de seus problemas e da proposição de solução para eles, também não se posicione como um mundo à parte e que de nada depende a não ser daquilo que tenha natureza estritamente pedagógica. Na verdade, Fernando de Azevedo sustenta a necessidade de que “(cada escola deve) reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 62) – é, literalmente, a família na escola e a escola fazendo parte da vida das famílias.

Dentre os modos possível para que se concretize essa aproximação das famílias junto às questões escolares, e se tornem tangíveis os intercâmbios entre essas, é proposto “[...] (o estabelecimento) [...] de associações permanentes de pais de alunos, reuniões periódicas de pais e professores e conferências dos pais dos alunos” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 88). Somente assim, Fernando de Azevedo via como possível a consolidação daquilo que ele chamava de “[...] consciência da comunidade [...]”, por meio da qual as distintas demandas e expectativas de pais e professores se aproximariam e cada um, a seu modo, poderia contribuir para o bem próprio e alheio (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 72.88).

Mesmo o vínculo com aqueles que outrora passaram pelas fileiras da educação formal é destacado como salutar para a formação das novas gerações; por este motivo, estimula que sejam “[...] constituindo[as] sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 62). Este elemento constitui-se como mais um sinal daquela perspectiva de educação integral, uma educação de ponta a ponta do *continuum*, uma educação que reconhece a participação de todos na formação de todos (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74).

É através deste relacionamento de mutua cooperação – e mesmo de uma salutar influencia recíproca (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 255) –, congregadas, agora sim, essas duas instituições sociais basilares (escola e família), para um fim

comum, que será, de uma vez por todas, superada aquela compreensão da escola como puro e simples ‘aparelho de adaptação social’ – que a tantos amedronta, no passado e no presente¹⁶⁰ –, passando a pulsar como “[...] um elemento dinâmico, criador e disciplinar de atividades e energias e capaz de transmitir um ideal às novas gerações, e, exercendo sobre elas uma pressão poderosa, contribuir para a transformação, em determinado sentido [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 72) – sentido esse construído, agora, coletivamente e respeitando as especificidades locais (quer das famílias, quer da comunidade como um todo), passando a fazer parte da estrutura, organização e dos fins da educação (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 113).

Outro elemento presente na perspectiva azevediana de aproximação entre pais e mestres, entre as famílias e a instituição escolar, diz respeito a não apenas esperar para o futuro uma transformação da sociedade por meio da nova geração, mas como devendo iniciar-se já no presente. Sob a ótica de Fernando de Azevedo, com essa intensa cooperação, marcada, dentre outras coisas, pelas “[...] visitas domiciliares das enfermeiras escolares, na sua função de educadoras sanitárias, e por outras medidas eficazes, [...] (a escola se orientaria como) um meio adequado ao desenvolvimento da cultura geral” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 70), implementando práticas e convertendo hábitos na vida dos estudantes e, através deles, no seio familiar. Deste modo, a escola seria o verdadeiro dínamo para todas as renovações sociais, a curto, médio e longo prazo, na verdade, como a escola deve preparar os estudantes “para a vida” (AZEVEDO, 1960a, p. 79), “[...] todo o esforço educativo se anularia ou se reduziria, nos seus efeitos, se a escola se desinteressasse do meio social, em que o aluno vive a maior parte de sua vida” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 88).

4.4 O PAPEL DO EDUCADOR

Quando Fernando de Azevedo se refere à figura do educador, ele faz menção a este conceito tanto em seu sentido:

¹⁶⁰ Referimo-nos ao receio, quer na época de Fernando de Azevedo, quer hoje, de que a escola se torne ambiente de doutrinação e manipulação, um instrumento repressivo, de cerceamento das liberdades e/ou afastamento e inviabilização de determinados bens sociais, culturais e econômicos, que vemos vociferados por radicais das mais variadas matizes políticas e ideológicas.

i) *lató*, relativo a todo e qualquer membro da comunidade humana, que, pela natureza social dos sujeitos, influencia o seu próximo, interferindo em sua formação enquanto indivíduo (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 246.254). O não reconhecimento desse papel coletivo e colaborativo de todos para com todos no processo educacional é visto por ele como desonestidade (AZEVEDO, 1958a, p. 191).

ii) *stricto*, concernente àquele papel do professor, que ele chama de “educador por ofício” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 111), e que, como demonstraremos, não se resume à uma única dimensão da formação do sujeito, aquela dimensão intelectual, mas abarca tudo aquilo que o forma como indivíduo (AZEVEDO, 1958a, p. 174; 1958b [1932], p. 78), o desenvolvendo integralmente.

No entanto, a maior parte das referências que o filósofo brasileiro faz ao educador dizem respeito ao professor, ao mestre, àquele que dá vida às instalações escolares e é motor para transformações futuras (AZEVEDO, 1958a, p. 179), àquele sem o qual o Estado é incapaz de fazer cumprir um de seus mais importantes deveres (AZEVEDO, 1953 [1937], p.143; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 43).

Concebendo a educação como devendo levar em conta não apenas a teoria, mas também a dimensão prática, a perspectiva azevediana requer uma nova postura do educador. É necessário, para Fernando de Azevedo, que o professor, “[...] mais do que orientador, (se converta em) um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74). Por meio desta maior aproximação e mesmo desta parceria entre professor e estudante, a atuação do educador passa a ser de um “[...] despertador do ‘interesse’ não somente como fonte estimuladora de atividade [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74), e uma de suas primeiras tarefas consistiria em “[...] ensinar o aluno a ‘observar’, pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos, despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 75); habilidade, esta, que nosso filósofo considera como uma das mais complexas, de difícil aprendizado, e, ao mesmo tempo, condição essencial para a educação renovada.

Superando uma visão do professor, daquele que ensina, como distante, como aquele que manda e os estudantes obedecem cegamente com temor e tremor, o filósofo brasileiro garante que “[...] o mestre se o é no mais alto sentido

da palavra, longe de perder, adquire uma influência maior, tornando-se a fonte estimuladora de iniciativas [...]” (AZEVEDO, 1958a, p. 220), se mantiver uma relação de cumplicidade com os estudantes, no exercício da atividade educacional, suscitando nas novas gerações um espírito criador e desbravador, não de meros repetidores do que já fora pensado, dito e feito (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 151).

Também por este motivo, a concepção azevediana é de um professor consciente de não ter o monopólio da arte de educar, como se os estudantes não soubessem nada antes de seu contato com ele, negando que outros tantos atores na vida dos estudantes já tivessem compartilhando um pouco de si, de seus conhecimentos, com eles, como se a educação se restringisse ao ambiente da instituição escolar (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 253). Neste percurso, a humildade intelectual deve ser uma aliada do professor, antes de uma limitação, pois ao em vez de se ver como fonte do saber, deve assumir a posição do “guia mais metódico” (AZEVEDO, 1958a, p. 220), daquele que também está aprendendo, e que pode aprender, inclusive, com os estudantes.

Contudo, essa atuação do professor como orientador e instigador não o deve fazer abrir mão de seu imprescindível papel de formador moral dos sujeitos e garantidor do próprio rigor científico, operando “[...] como a fonte única de disciplina na escola do trabalho [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74). Não se deve, para Fernando de Azevedo, conceber o professor unicamente como aquele que ensina uma ciência e/ou exercita uma técnica, uma habilidade, na verdade ele forma um indivíduo (um cidadão), de modo que “[...] não há matéria, não há atividade escolar, não há solenidade que não dê ensejo (para ele) a uma lição de moral ou de civismo. Incluir no espírito do aluno a consciência do dever e da responsabilidade; formar-lhe o caráter” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78), esta é sua missão, uma missão que vai além dos muros da escola e que não se restringe ao conteúdo de uma única disciplina.

Para além da importância que cada professor individualmente tem no processo educacional, é ressaltando que um professor sozinho também não atinge o fim último de sua missão, requerendo o auxílio dos demais membros do colegiado escolar (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 69). A arte de educar e suas repercussões na esfera cívica e moral, visto ser uma atividade coletiva, “[...] não é, pelo seu alcance, tarefa de um ou vários mestres, mas de ‘todo o corpo de professores’” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78), requer uma ação em conjunto de

todos aqueles envolvidos, guiados por uma única e mesma filosofia, materializada em um plano de estudos, servindo de base sólida e larga para a construção da obra educacional (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 36), dando a este corpo um elemento de coesão, uma “[...] unidade de concepção e de plano [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16).

É salientado, pelo nosso filósofo, que neste processo de educar, no qual quem educa e ensina dá um pouco de si (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 93), no caso específico do professor, do educador de ofício, para que os melhores frutos possam vir dessa relação, é necessário que seja disponibilizada a melhor instrução possível aos futuros professores, o que faz com que “[...] em todo e qualquer sistema de educação pública, [...] a formação do professor (deva) ocup[ar] o primeiro plano” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 93) – e aqui inscreve-se a importância de cursos universitários voltados exclusivamente para este fim. Neste bojo, vem, também, a forte crítica feita a uma aparente tendência, na época de Fernando de Azevedo, em substituir os professores de ofício por profissionais com ‘notório saber’, não obstante, sem a devida preparação pedagógica, sem a específica preparação profissional – situação assim descrita e contraposta pelo filósofo brasileiro:

[...] a maior parte dele (do professorado), entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional. [...]. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 59).

Todavia, não basta ao professor ter recebido uma formação de qualidade nas fileiras da universidade, ter sido instruído em uma instituição capaz de conjugar pesquisa, ensino e extensão – como Fernando de Azevedo almeja para todo o ensino superior do Brasil (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 52.55-56; CÂNDIDO, 2022), e, em decorrência disso, para todas as escolas (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19) –, ele deve ser portador “[...] de uma cultura múltipla e bem diversa [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 34), ao mesmo tempo que deve se manter em estreito vínculo com os problemas e necessidades reais que o cercam e aos estudantes (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 188-189; 1958a, p. 45-46; AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 39).

Uma máxima em educação, para o filósofo brasileiro, é inegável: “[...] o verdadeiro professor cultiva-se [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 101). Embora a arte de ensinar ocorra a partir do como pensamos e sentimos, “[...] com toda a nossa alma e com todo o nosso corpo” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 102), esta inegável verdade não pode moldar-se como subterfúgio a que o professor se conserve cativo em suas convicções ideológicas (AZEVEDO, 1958a, p. 50), faz-se necessário, então, que se mantenha constantemente aberto ao aprendizado, que se motive em realizar cursos para uma formação permanente, uma vez que se “[...] em qualquer profissão, ‘quem não avança, recua’, muito mais o é, no exercício do magistério” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 101).

Antônio Cândido recorda que em vistas do ideal da formação qualificada e permanente dos professores, Fernando de Azevedo iniciou um processo para “encher” a Universidade de São Paulo (USP) de educadores e pessoas verdadeiramente interessadas na pesquisa científica, incentivando que professores se matriculassem e comesçassem a realizar os cursos, proporcionando, para isso, um patrocínio financeiro, tal como bolsas de estudos, naquele que seria o valor de seus vencimentos mensais (CÂNDIDO, 2022). Foi, também, perseguindo esse ideal a orientação dada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE) – no qual permaneceu por cinco anos –, proporcionando inúmeros cursos e atividades de estudo e aperfeiçoamento de professores, além de estudos e debates sobre problemas na educação, acessíveis a todos da América Latina¹⁶¹, com reconhecimento internacional (AZEVEDO, 1971, p. 157).

Mas como salienta Fernando de Azevedo, tal preparação profissional, tal instrução pedagógica adequada não deve levar o professor a uma cega adesão aos manuais e esquemas pré-concebidos, pois, uma vez que a pedagogia é uma ciência, como toda a ciência ela avançar e requer constantes adaptações às realidades concretas às quais se vê submetida (AZEVEDO, 1958a, p.213; 1953 [1937], p. 247); o ensino deve estar e ser “[...] nutrido de realidade e de fatos, aberto à discussão livre, fecundado pela reflexão pessoal e pelo espírito crítico [...]” (AZEVEDO, 1958a, p. 220), e, por este motivo, alerta, também, ao fato de que “[...] o professor que, dando a sua lição, julgou concluída a sua tarefa, não é digno da profissão que exerce, no interesse público” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78). A

¹⁶¹ Fernando de Azevedo destaca que, a princípio, a ideia era atender as demandas dos Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso de Sul e Goiás (AZEVEDO, 1971, p. 158).

instrução qualificada nem mesmo deve promover nos estudantes um espírito de veneração e/ou de subserviência teórica, motivando uma pura e simples repetição do que lhes é transmitido unicamente por que isto fora dito por ele, o professor, e caso isso ocorra “[...] adeus, autoridade! adeus, ensino! adeus, educação!” (AZEVEDO, 1958a, p. 221); pelo contrário, o professor tem de promover inquietação nos estudantes, desejo de superá-lo.

Embora possa receber a crítica de ser dotada de um romantismo teórico, a perspectiva azevediana concebe o professor como aquele capaz de “[...] penetrar o coração [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 102) dos estudantes, quando este se põe a ensinar sem máscaras e de forma humana. A estes mestres, os estudantes “[...] são atraídos, como que por instinto, [...] (por meio dos quais) se aprimoram os seus conhecimentos, se satisfaz a sua curiosidade intelectual e se lhes dilatam ao espírito, acima e além das ocupações cotidianas, as largas perspectivas do pensamento humano” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 101), convertem-se em um incitador de interesses, um indutor de energias, um entusiasta das ideias e estimulador de suas execuções, “[...] uma força viva, que domine os alunos, colaborando com eles” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 236-237).

Entretanto, cabe ao professor, como a todo o educador, a consciência de que sua contribuição é uma dentre tantas, e que, quase sempre, “[...] nem todos podem colher os frutos da obra que realizam. É preciso muitas vezes semear, sem a esperança de participar na colheita” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 248). Tal compreensão requer a capacidade daquele que educa de ver a realidade para além do que ela é no momento presente, de ver os estudantes para além de suas limitações e competências, um exercício e tanto de motivação psicológica; bem como, um sentimento de desprendimento e reconhecimento de seu papel social, que não se restringe àqueles estudantes, mas perpassará pela vida deles e de todos – uma vez que “[...] fazer educação (educar) é, preliminarmente, tomar ‘o sentido da vida’” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16).

4.5 FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES

Em sendo o maior problema ao qual o ser humano pode se impor (AZEVEDO, 1953a, p. 50), dentre as reflexões de Fernando de Azevedo não faltam

comentários acerca da importância de uma educação para formação crítica de todos os indivíduos. A criticidade, para o filósofo brasileiro, requerera dois elementos básicos: i) uma educação organizada a partir de uma perspectiva, toda ela, filosófica; ii) a colaboração da ação qualificada dos educadores por ofício.

A educação, e seus problemas, é apresentada como devendo estar subordinada à reflexão filosófica (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 35), uma vez que se constitui a dimensão do indivíduo, e mesmo da própria sociedade, responsável por proporcionar uma reflexão e guiar a prática em vistas do “sentido da vida” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16). Somente sob a guia da filosofia a organização da educação como um todo e para cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, verdadeiramente, conseguirá desenvolver os conhecimentos e as práticas relativas à “[...] vida coletiva e (ao) conhecimento e respeito mútuo” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 73).

Reitera, entretanto, que a adoção dessa formação crítica não deve ser encarada nem sob um ponto de vista rígido e mecânico, o que seria a substituição do que já havia por algo semelhante, nem mesmo sob uma perspectiva tão ampla e aberta, tornando-a inexecutável ou incapaz de um controle de sua qualidade e resultados (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 236). A compreensão azevediana é de que a educação, enquanto uma questão filosófica a ser tratada com a maior seriedade possível (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 16) e almejando a formação de indivíduos e de uma sociedade crítica, deve ser capaz de conciliar teoria e prática, o exame das realidades concretas e o senso crítico, o espírito investigativo e o reconhecimento de verdades positivas (AZEVEDO, 1958a, p. 189), valorizando a diversidade e o local sem negar a existência de princípios universais¹⁶² (CÂNDIDO, 2022), uma vez que “[...] a unidade pressupõe multiplicidade [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 47) e “[...] a vida é certamente movimento, transformação, mudança, perpétua novidade, sobre um fundo essencial e imutável” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 247).

O ideal defendido por Fernando de Azevedo é aquele de uma educação que seja definida e se reconheça como ciência, pois, “[...] não se trata

¹⁶² Para além do modo de organização econômica que a sociedade possa ter escolhido, Fernando de Azevedo é cristalino ao afirmar sua convicção de que “[...] há valores eternos, sem os quais nenhuma sociedade, capitalista ou socialista, poderá subsistir” (AZEVEDO, 1971, p. 254), e deixa claro que foram esses valores que buscou transmitir a seus alunos, e dos quais é certo de que se alimentarão para construir a realidade futura.

apenas de transmitir conhecimentos senão também de despertar e estimular o espírito crítico e criador, capaz de desenvolvê-los e de renová-los” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 150); e, deste modo, seja articulada desde as bases sob o paradigma da “[...] experiência, pesquisa, descoberta e verificação” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 19). Acredita que a força que provém da ciência e da reflexão crítica é a única responsável por promover não apenas o avanço do conhecimento técnico e científico em nosso meio, mas também do enriquecimento cultural e moral de nosso povo, “[...] reconhecendo à criança o direito de adquirir a plenitude de suas aptidões” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 171). Os contributos de tal educação crítica, ao longo de toda a formação dos brasileiros, não ficaria adstrito ao Brasil, mas se incorporariam ao patrimônio de toda a humanidade, na certeza de que

[...] todas essas civilizações, das mais antigas, às mais modernas, o que fica e se transmite às que vem depois, são somente as contribuições originais com que cada uma delas, em graus variáveis, amplia, enriquece e eleva as novas civilizações, pois há elementos fundamentais e valores básicos, porque intimamente ligados à natureza humana e às subsistências das sociedades como tais, que se estendem a todas lançando as bases e abrindo perspectivas a um mundo só, a uma civilização universal (AZEVEDO, 1971, p. 254).

Tal perspectiva subordina os ideais nacionais aos ideais universais (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 248) e faz ressoar a máxima do pensador Charles Richet, ao afirmar que é o cientista não a ciência quem tem pátria/nacionalidade (AZEVEDO, 1958a, p. 189), enfatizando que seu humanismo integral e científico visa “[...] preparar o homem para a sociedade universal” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 127).

É, então, por este motivo que a escola, mas a educação como um todo, deve abolir práticas focadas exclusivamente na disciplina e no silêncio, posto que seu objetivo é “[...] transforma-se numa força viva” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 90), brindado a cada sujeito com “[...] autonomia, iniciativa, sentimento de responsabilidade, laboriosidade, resistência, virilidade, em uma palavra” (AZEVEDO, 1960a, p.79). Nessa esteira, o próprio Fernando de Azevedo se apresenta como testemunha da riqueza de uma prática educacional centrada na busca pelo conhecimento, na conversão da sala de aula em um verdadeiro laboratório, um espaço de trabalho no qual estão engajados professor (o pesquisador metódico e mais experiente) e estudantes (com sua jovialidade e inquietação) (AZEVEDO,

1958b [1932], p. 81) – uma prática que tanto desagradava os professores mais antigos quanto atraía os estudantes, pois

[...] eram sempre exposições que podiam ser interrompidas por perguntas para esclarecimentos e sempre seguidas do diálogo entre professores e alunos, cada um tinha o direito de manifestar suas opiniões, de defende-las em discussão aberta e livre com o professor perante os demais alunos. Uma revolução que se operava, como se vê, não pela prédica de ideias novas, mas por sua prática em aulas comuns, habituais [...]" (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 58).

Para atingir a formação crítica, entretanto, reitera a necessidade de suprir as instituições de ensino de todos aqueles meios para o exercício dessa função – justamente o que Fernando de Azevedo criticava não existir como prioridade até sua época, denunciando que algumas instituições careciam de laboratórios para os estudos de química, bibliotecas, e espaços para as aulas de educação física (AZEVEDO, 1971, p. 101) –. Em contraposições ao que via, o filósofo brasileiro propõe que as escolas deveriam ter “[...] em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia [...]" (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 62), e que fossem adaptadas, inclusive, às condições geográficas e culturais dos territórios nos quais se vissem inseridas.

Não bastaria, todavia, que o sistema educacional e mesmo as próprias escolas estivessem guarnecidos de todas as ferramentas filosóficas, pedagógicas e materiais para a realização de uma formação que pudesse levar à postura crítica, mas, sob o ponto de vista azevediano, é também necessário que o próprio estudante reconheça seu papel ativo nesse processo, uma vez que “[...] (a educação não pode) realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 38).

Neste sentido, dentre os elementos que integram a formação crítica do indivíduo está o despertar deste para o que ele chama de um “interesse ativo” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 47), motivando cada estudante a buscar o conhecimento por si mesmo, superando, assim, o que Fernando de Azevedo se refere como uma postura de “passividade receptiva” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 81), segundo a qual o estudante era formado e se lhe fazia contentar com o que vinha pronto da parte de seus mestres, bastaria a ele ser mero repetidor de “[...] textos, já elaborados, moídos e remoídos [...]" (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 151).

No bojo da consolidação desse ‘interesse ativo’ estaria o desenvolvimento da capacidade do estudante em reconhecer-se como indivíduo e sujeito de sua época (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 45-46), sabedor de sua posição enquanto ator social (de seus direitos e deveres), e das circunstâncias que o cercam e o formam enquanto ser único, singular e irrepetível – uma vez que “[...] cada um de nós é, como definiu Ortega y Gasset, ‘o *eu*, e as circunstâncias’” (AZEVEDO, 1971, p. 244, grifo do autor) –, e apenas enquanto ligados aos verdadeiros problemas que nos cercam no tempo presente e em nosso contexto, é que seria possível oferecermos a nossa contribuição única à nossa e à todas as civilizações (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 134).

Tal postura propiciaria o fortalecimento de tudo aquilo que o estudante já traz consigo, bem como, viabilizaria o despertar para novas práticas que lhe serão requeridas no futuro (AZEVEDO, 1960a, p.79). Tudo, sempre, a partir dos próprios interesses e aptidões de cada estudante, requerendo dos professores, e da comunidade como um todo, o incentivo “[...] a desenvolver e disciplinar a sua atividade, pondo-a em função da atividade de outrem, para um objetivo determinado” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 74), quer dizer que, na formação da autonomia e criticidade, não seja formado um sujeito egoísta, egocêntrico, individualista, incapaz de trabalhos coletivos e do vislumbre do bem de todos como atrelado ao bem particular, quando não, superior a este – deve-se lhe formar “[...] pela organização idealista da sociedade escolar, pela educação da solidariedade e da cooperação, do espírito de liberdade e de igualdade [...], (pela) consciência dos deveres do cidadão e rasga[r-lhe] os horizontes para os ideais e sentimentos sociais” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 169).

Em vistas desta formação crítica e para além de si mesmo, Fernando de Azevedo vê na atribuição de responsabilidades, tal como naquelas relativas à organização da própria instituição escolar, uma estratégia interessante, uma vez que nela temos uma “[...] democracia em miniatura [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78); e o mesmo em relação à universidade, para a qual previa acento estudantil no conselho universitário, até então formado unicamente pelos professores, criando, assim, uma “[...] política de aproximação, de mestre e discípulos, de jovens, adultos e velhos, que passariam a tomar atitudes de mútua compreensão, tolerância e respeito” (AZEVEDO, 1971, p. 128).

Tal como se faz importante o contributo da família e de todos os membros da sociedade na formação crítica de cada um dos indivíduos, papel de destaque tem o professor nesse percurso (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 43) – Fernando de Azevedo se refere a eles como responsáveis, por ofício, de criar, renovar e transmitir valores da cultura, fazendo deles “[...] verdadeiros condutores de almas, construtores da civilização” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 209). Se bem executado, o contributo do professor deve proporcionar que o estudante vá além dos caminhos já traçados por ele, seu mestre, constituindo-se como um movimento de ação e reação que “[...] foge constantemente às mãos do seu modelador” (AZEVEDO, 1953 [1937], p. 248).

É em decorrência desses pontos apresentados até aqui que o pensamento azevediano se faz taxativo ao defender uma instrução capaz de levar o indivíduo ao um conhecimento que transcende a imediatez do mundo presente, propondo uma formação universitária que também esteja voltada ao saber desinteressado (AZEVEDO, 1971 [1943], p. 253), e que na outra ponta do *continuum* da formação, dê início ao movimento de uma real transformação em nossa sociedade a partir da educação, a partir do conhecimento de si mesmo, que não é

[...] somente voltar-se para dentro de si. É encontrar-se consigo mesmo para uma atividade espiritual e intelectual, que pode absorver-se tanto que nos custa às vezes despertar para a vida exterior. É um exame de consciência, uma meditação, sobre o mistério e o destino do homem, sobre a vida de cada um, uma pesquisa sobre problemas e suas soluções. Nunca um espírito trabalha tanto e tão eficazmente como quando se recolhe em si mesmo à procura de respostas para suas perguntas (AZEVEDO, 1971, p. 253).

Não que Fernando de Azevedo seja romântico ao ponto da ingenuidade, crendo que a formação crítica seja simples e/ou que não demandará ardoroso empenho, quer por parte dos estudantes, quer por parte dos professores, da família e mesmo da sociedade, na verdade, “[...] aprender a ver, além do círculo em que vivemos (daquilo que nos é imediato), é a mais difícil das aprendizagens” (AZEVEDO, 1967 [1952], p. 225). Todavia, podemos dizer, com o filósofo brasileiro, que quanto mais e melhor for viabilizado ao estudante a capacidade de trabalhar suas competências específicas, tanto mais cada indivíduo se estruturará como sujeito e mais contribuirá para com a comunidade social (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 20), consolidando o ideal de uma sociedade democrática e humanística.

4.6 EXAME CONCLUSIVO DO CAPÍTULO

Neste último capítulo, nos detivemos em cinco dos temas mais relevantes da filosofia azevediana – o papel da educação; a política e a gestão educacional; a relação entre escola e família; o papel do educador; e a formação crítica dos estudantes –, demonstrando a lógica diferenciada trazida por este eminente educador e filósofo do Brasil.

Embora nenhuma de suas obras tenha sido escrita exclusivamente com o intuito de desenvolver conceitualmente sua filosofia, em todas elas esses conceitos foram trabalhados e revisitados filosoficamente. O que fizemos foi, a partir de suas mais relevantes obras, estruturar e sistematizar o que lá já estava presente.

Para além da sistematização do que se encontrava disperso no *corpus* azevediano, procuramos explicitar sua relevância para o momento em que foi redigido/elaborado, bem como, sua vitalidade e atualidade ainda hoje, motivando-nos a repensar os passos que demos até agora e dando-nos uma luz para pensarmos os problemas atuais da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta nossa dissertação, cremos ter atingido nosso objetivo de evidenciar o *status* de Fernando de Azevedo como filósofo do Brasil, capaz de uma relação com a tradição filosófica que, deglutindo-a, o fez portador de uma filosofia original e de contribuições singulares.

Como o próprio filósofo deixa claro ao referir-se àqueles que foram seus mestres e exerceram papel de influência na consolidação de seu pensamento, no tocante aos autores da tradição declara não ter se ‘enclausurado’ ou se ‘submetido’ (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 71), relativo aos pensamentos deles, afirma que não compuseram sua filosofia por ‘acréscimo’, nem por ‘superposição’ (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 233), mas foram recepcionados, deglutidos e metabolizados, constituindo, assim, um “[...] corpo de doutrina, com caráter homogêneo [...]” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 22), oferecendo não apenas ao Brasil, mas à cultura universal, sua cota de colaboração para o desenvolvimento do pensamento humano.

As inquietações que nos motivaram a esta pesquisa acadêmica foram sendo dirimidas à medida que fomos esclarecendo o que faz um filósofo ser assim denominado; diante do percurso de reconhecimento de que o problema educacional é eminentemente um problema filosófico e de sentido de vida (AZEVEDO, 1964, p. 282-283); pelo testemunho de que a existência de filósofos no Brasil é uma realidade não porque aqui foram enxertadas filosofias vindas de escolas europeias e/ou norte-americanas, trabalhadas sob um verniz tupiniquim, e discípulos seus foram brotando em solo nacional, mas porque nossa realidade, nossas questões, foram pensadas, entendidas e respondidas a partir de nós mesmos, de uma lógica autóctone, sem, contudo, deixar de lado experiências e reflexões legadas de outros pensadores, de outros povos e culturas, que em nada tem de inferior ou superior a nós.

A companhia de Fernando de Azevedo nos fez admirar ainda mais este personagem ilustre de nossa história, de nossa cultura, da educação nacional e latino-americana, à medida que desvendamos muito de sua história e carreira intelectual, a qual nos foi negado conhecimento quer na educação básica, quer na graduação (licenciatura), quer na pós-graduação – como se os nomes brasileiros da educação se restringissem a um ou dois, e como se produzir filosofia e filosofia da

educação no Brasil requeresse a adoção exclusiva e irrestrita de um único arcabouço teórico, com sua respectiva metalinguagem –. A companhia deste “intérprete do Brasil” (NASCIMENTO, 2012, p. 35.213.216), também nos proporcionou conhecer um pouco de nossas instituições, e da própria cultura nacional (do pensamento/ da filosofia do Brasil), bem como, nos levou para fora do país (Grécia; Espanha; França; Alemanha; Itália e Estados Unidos) e nos vez entrar em contato com a própria história da filosofia (indo de Platão a Ortega y Gasset); em uma inequívoca demonstração de que particular e universal estão em perfeita harmonia (CÂNDIDO, 1999).

Em cada um dos capítulos, buscamos apresentar um dos objetivos específicos de nossa dissertação. Primeiramente, para inscrever nossa pesquisa no âmbito dos estudos em filosofia, especialmente em filosofia da educação, com destaque para a figura de Fernando de Azevedo, fizemos levantamentos acerca do que já havia sido dito e refletido sobre nosso autor, e identificamos que ainda carecem de trabalhos que se preocupem em evidenciar os contributos azevedianos para a filosofia, motivo pelo qual nossa dissertação teria contribuições relevantíssimas a apresentar.

Para explicitar como Fernando de Azevedo se faz enraizado tanto nas necessidades de seu tempo quanto na tradição filosófica, no segundo capítulo nos preocupamos em localizar nosso autor no tempo e no espaço, inseri-lo em diálogo com os mais relevantes temas debatidos e vivenciados no Brasil e no Mundo, no século XX; bem como, entender o modo como apropriou-se dessas discussões em seu pensamento e prática, e como foi criticamente recepcionado por seus pares.

Para compreender as premissas filosóficas azevedianas e suas influências advindas de alguns filósofos da tradição, o terceiro capítulo foi dedicado a um estudo acerca daqueles filósofos cuja influência se faz evidente por menção explícita de nosso autor (como foi o caso de Émile Durkheim; Ortega y Gasset; Wilhelm von Humboldt; Georg Kerschensteiner e John Dewey); ou que se nos foram atestadas por comentadores (tal como Immanuel Kant; Aristóteles; Platão; Leão XIII e os Jesuítas). O diferencial das reflexões que empreendemos neste capítulo para os demais trabalhos que encontramos se dá pelo cotejo que realizamos entre as obras desses autores e o como Fernando de Azevedo se vale delas em suas

produções – algumas das quais nos preocupamos em resenhar brevemente, também neste capítulo.

Para analisar os principais temas presentes na filosofia educacional de Fernando de Azevedo e sua relevância para a atualidade dos estudos em educação, nosso quarto capítulo se deteve em cinco desses temas: o papel da educação; a política e a gestão educacional; a relação entre escola e família; o papel do educador; e a formação crítica dos estudantes. O exame analítico que empreendemos nos possibilitou reconhecer o diferencial de Fernando de Azevedo perante outros tantos teóricos de seu tempo, bem como, para aquela linha conceitual que majoritariamente domina as discussões educacionais em âmbito nacional, demonstrando a atualidade do pensamento deste “mestre brasileiro” (FREIRE, 1967, p. 82) e reforçando a necessidade de que haja ainda mais aprofundamento em suas contribuições, pois as palavras do autor não se restringem a uma mera crítica, mas apontam caminhos de solução; fazendo possível conjugar teoria e prática; não afastando o rigor científico (e aquilo que está no limite de toda experiência possível) da devida deferência às realidades imateriais, espirituais e transcendentais presentes em cada ser humano (aquelas realidades que movem o espírito e o intelecto para um fim maior que o sujeito individual).

Envoltos por situações nas quais o pessimismo parece estar ganhando cada vez mais espaço, no tempo presente, nos foi possível perscrutar a filosofia de Fernando de Azevedo e evidenciar todo o otimismo que este filósofo não apenas apresenta teoricamente como remédio ao que estamos vivenciando, mas que, na prática, contribuiu para que já, de algum modo, estivesse presente em nossa cultura e em nosso sistema educacional, esperando apenas que as várias partes fossem articuladas sob a guia de uma filosofia e de um plano de educação ‘nacional’, pelo qual a autonomia, a criticidade, a responsabilidade (ética e política; individual e coletiva), a solidariedade, a vida em comunidade, e a visão integral acerca do sujeito e da sociedade fossem os parâmetros adotados.

Esperamos que as reflexões presentes nesta nossa dissertação possam atuar, ao molde azevediano, como “[...] fonte estimuladora de iniciativas [...]” (AZEVEDO, 1958a, p. 220), como ‘inspiração’, ‘propulsora de um movimento’ de transformação e atualização (AZEVEDO, 1958a, p. 179) – em outras palavras, como influência –, para que novos trabalhos sejam realizados acerca das contribuições filosóficas de Fernando de Azevedo, e, por meio dele, a nossa realidade e o

pensamento brasileiro (em suas origens e estrutura) possam ser cada dia mais estudos, compreendidos e valorizados naquilo que somos e temos como contributo não apenas às gerações futuras, mas a outros povos.

Dentre os temas que identificamos e que podem ser objeto de futuras pesquisas, elencamos: o conceito azevediano de ‘humanismo’, com sua valorização do ser humano total, quer em âmbito cronológico, axiológico, ou mesmo em sua pluralidade e heterogeneidade; sua perspectiva acerca do que vem a ser a ‘filosofia’ e a ‘filosofia da educação’, com destaque para seu contributo na compreensão das coisas e dos princípios que movem as ações dos indivíduos; a ‘valorização da mulher’ naquilo que ela traz de distinto e único, com relação ao homem; bem como, as influências de ‘Anísio Teixeira’ e ‘Leonel Franca’, amigos de longa data e com os quais empreendeu frutuosos debates filosóficos. Isto tudo pois cientes somos de que “[...] o professor que, dando a sua lição, julgou concluída a sua tarefa, não é digno da profissão que exerce, no interesse público” (AZEVEDO, 1958b [1932], p. 78), e Fernando de Azevedo tem ainda muito a contribuir para que o Brasil seja dado aos brasileiros, e para que sejamos conscientes dos caminhos futuros que desejamos trilhar enquanto sociedade.

“O Manifesto ainda é e permanecerá um documento vivo e atual, enquanto a nação continuar ‘perplexa entre as ruínas de um passado e um futuro para o qual não se atreve a caminhar”
(AZEVEDO, 1958a, p. 57).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Membros**. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/membros?title=&field_cadeira_value=14&field_cadeira_posicao_value=All. Acesso em: 16 de set. de 2022.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa 2023-2024**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 02 de fev. de 2024.

ADAM, Jean-Michel. **Texto: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

AKIO, Armando; GIRAUD, Laire José. **Extinção do Lloyd Brasileiro completa um ano**. Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/rossini/loydbra2.htm>. Acesso em 15 de nov. de 2022.

ALVES, Catharina Edna Rodriguez. **Fernando de Azevedo: na batalha do humanismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista. Marília, p. 125, 2004.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. In: **Obras Completas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ARISTÓTELES. **Dos Argumentos Sofísticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências. Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, 2011.

AULETE, Caldas. **Aulete Digital: Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/index.php>. Acesso em: 17 de ago. de 2022.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971 [1943].

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953 [1937].

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada**. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960a.

AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960b.

AZEVEDO, Fernando de. **Figuras do meu convívio**. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

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

AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) E dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010 [1932].

AZEVEDO, Fernando de. **Na Batalha do Humanismo**. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967 [1952].

AZEVEDO, Fernando de. **No tempo de Petrônio**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958b [1932].

AZEVEDO, Fernando de. **O segredo da renascença**. São Paulo: Nova Era, 1925.

AZEVEDO, Fernando de. São Paulo, 27 de novembro de 1970. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929 – 1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional**. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, Flávio; MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da História**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In: Remate de Males. Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, Número especial Antônio Candido Campinas, 1999, p.81-90.

CÂNDIDO, Antônio. [Entrevista cedida a]: UNIVESP. **NA ÍNTEGRA - Antônio Cândido de Mello Souza - A importância de Fernando de Azevedo para educação Brasileira**, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbFkMJM9sOs>. Acesso em: 22 de ago. de 2022.

KERSCHENSTEINER, Georg. **A alma do educador e o problema da formação do professor**. Rio de Janeiro: Atlântida, 1934.

KERSCHENSTEINER, Georg. **Education for citizenship**. New York: Rand McNally and Company, 1910.

CHESTERTON, Gilbert Keith. **Disparates do mundo**. Lisboa: Alétheia, 2013.

CNBB. **BÍBLIA SAGRADA**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

COELHO, Pereira Coelho. **Imprensa, sociabilidade e educação: as ações de Fernando de Azevedo em defesa da hegemonia do escolanovismo (1917 a 1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 165, 2016.

CORRÊA, Mariza. A Revolução dos Normalistas. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.66, p. 13-24, 1988.

COSTA, Marcelo Timotheo da. **Um itinerário no século: mudanças, disciplina e ação** em Alceu Amoroso Lima. São Paulo: Loyola 2006.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. **Revista Educação e Filosofia**, Minas Gerais, v. 34, n. 70, p. 251-277, jan./abr. 2020.

DEWEY, John. **Educação e Democracia**. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **La opinión pública y sus problemas**. Madrid: Morata, 2004.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

FAUSTO, Boris (dir.). **História Geral da Civilização Brasileira – Estrutura de poder e economia (1889 - 1930)**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

FAUSTO, Boris (dir.). **História Geral da Civilização Brasileira – Sociedade e Política (1930 - 1964)**. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

FRANCA, Leonel. **A formação da personalidade**. Rio de Janeiro: Agir, 1954 [1933].

FRANCA, Leonel. Ensino Religioso e Ensino Laico. In: FRANCA, Leonel. **Polêmicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1953 [1931], p. 9-110.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisas**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Ademar de Oliveira. **Filosofia da Educação de Fernando de Azevedo**. São Paulo: Editora Presbiteriana, 1988.

GOMES, Laurentino. **1889**. São Paulo: Globo, 2013.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 11.ed. São Paulo: FTD, 1994.

HEIDEGGER, Martin. Que é isto – a Filosofia?. In: HEIDEGGER, Martin. **Os Pensadores: Heidegger**. São Paulo: Nova Cultura, 1999, p. 27-40.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **A era dos extremos (1914-1991)**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **La era del capital (1848-1875)**. 6.ed. Buenos Aires: Planeta, 2007.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **La era del imperio (1875-1914)**. 6.ed. Buenos Aires: Planeta, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O homem cordial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Limites da Ação do Estado. In: KRETSHMER, Johannes; ROCHA, João Cezar de Castro. **Um Mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, p. 79-100.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Limites da Ação do Estado**. Rio de Janeiro: Liberty Fund, 2004.

HUMBOLDT, Willhelme von. **Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad**. Madrid: Anthropos, 1990.

JOÃO PAULO II, PP. **Sollicitudo Rei Socialis**. 5.ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos Costumes**. EDIPRO: São Paulo, 2003.

KANT, Immanuel. **Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766**. (In: _____ . *Lógica*). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KANT, Immanuel. **Resposta a questão: o que é o esclarecimento?**. (In: Antologia de Textos Filosóficos). Curitiba: SEED, 2009. p. 407-415.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2.ed. UNIMEP: Piracicaba, 1999.

KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEÃO XIII, PP. **Rerum Novarum**. 14.ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Theodicy**. New York: Cosimo, 2009.

LEMME, Paschoal. Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.20, n.1-2, p. 199, jan./dez. 1994.

LIMA, Alceu Amoroso. **[Correspondência]**. Destinatário: Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 16 de jun. de 1935. 1 cartão pessoal. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/cartas/capane.htm>. Acesso em: 21 de out. de 2022.

LIMA, Alceu Amoroso. Debates Pedagógicos. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Alceu Amoroso Lima**. Recife: Massangana, 2010 [1931], p. 41-59.

LIMA, Alceu Amoroso. **O existencialismo e outro mitos do nosso tempo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1956.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. **Fernando de Azevedo**, dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Brasília: Ruriak Ink, 2013.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditaciones del Quijote**. Madrid: Publicaciones de la residencia de estudantes, 2021[1914].

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Porto: Seara Nova, 1946.

PAULO VI, PP. **Populorum Progressio**. 12.ed. São Paulo: Paulinas, 1990.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultura, 2004.

PLATÃO. **Filebo**. Madrid: Grédos, 1992.

PLATÃO. **O Banquete**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 21.ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PEIXOTO, Júlio Afrânio. **História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1944.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo Olhar: História**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2013, v.3.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIO XI, PP. Encíclica *Quas Primas*. IN: PIO XI. **Documentos de Pio XI**. São Paulo: Paulus, 2004, p. 46-67.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Fernando de Azevedo: o sociólogo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.37, p. 53-70, 1994.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1991, v.3.

RODRIGUES, João Carlos Domingues dos Santos. **Variação Linguística e Literatura: abordagem sociolinguística de três romances de Rachel de Queiroz**.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p.281, 2023.

SALGADO, Plínio. **O Integralismo perante a nação**. Rio de Janeiro: Livraria Clássica Brasileira, 1950.

SALGADO, Plínio. O que distingue o Integralismo dos movimentos nacionalistas do mundo atual. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano 34, n. 12321, p. 3.6, 22 jan. 1935. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_04&Pesq=pl%c3%adnio&pagfis=25994. Acesso em 20 de nov. de 2022.

SALGADO, Plínio. **O que é o Integralismo**. São Paulo: Editora das Américas, 1933.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil, história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, José Cláudio Sooma; VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. **Fernando de Azevedo em releituras: sobre lutas travadas, investigações realizadas e documentos guardados**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SISSON, Roberto. *A Aliança Nacional Libertadora expõe ao povo, mais uma vez, os pontos basicos do seu programma*. **A Manhã**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 38, p. 2, 8 jun. 1935. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/116408/per116408_1935_00038.pdf. Acesso em 25 de nov. de 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Bahia, 2 de fevereiro de 1946. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929 – 1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Bahia, 31 de março de 1951. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929 – 1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Mormacgull, 20/IV/40. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929 – 1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Salvador, 8 de abril de 1950. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929 – 1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VERSALHES, Tratado de. 28 de junho de 1919. Disponível em: <https://mjp.univ-perp.fr/traites/1919pologne.htm>. Acesso em: 20 de out. de 2022.