



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIENI LUIZA BRAMÉ

**INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES POLÍTICAS:
TRAJETÓRIAS DE VIDA EM CONTRASTES**

Londrina
2016

MARIENI LUIZA BRAMÉ

**INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES POLÍTICAS:
TRAJETÓRIAS DE VIDA EM CONTRASTES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Ciências Sociais (com ênfase em Sociologia).

Orientador: Prof. Dr. Claudinei Carlos Spirandelli

Londrina
2016

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

Bramé, Marieni Luiza.

Intelectuais da educação e relações políticas: trajetórias de vida em contrastes / Marieni Luiza Bramé. - Londrina, 2016.
78 f.

Orientador: Claudinei Carlos Spirandelli.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia da Cultura - Tese. 2. Intelectuais da Educação - Tese. 3. Educação/ Política - Tese. I. Spirandelli, Claudinei Carlos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.
III. Título.

MARIENI LUIZA BRAMÉ

**INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES POLÍTICAS:
TRAJETÓRIAS DE VIDA EM CONTRASTES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Ciências Sociais (com ênfase em Sociologia).

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Claudinei Carlos
Spirandelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Fábio Lanza
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 14 de setembro de 2016.

Dedico este trabalho a Heron.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu orientador não só pela constante orientação neste trabalho, mas, sobretudo, pela sua amizade e pelas valorosas contribuições.

A meu marido pelo companheirismo e paciência; aos meus pais por todo apoio; ao meu filho, por sua imensa fofura.

Aos componentes da banca de defesa por aceitarem fazer parte desta etapa.

Aos colegas que ingressaram na turma 2013 do Mestrado de Ciências Sociais, em especial às amigas Jéssica, Simone e Luana.

A CAPES pelo auxílio financeiro à pesquisa.

Porque cada um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do quotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.

José Saramago (A Jangada e a Pedra)

BRAMÉ, Marieni Luiza. **Intelectuais da educação e relações políticas: trajetórias de vida em contrastes**. 2016. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

A proposta desta dissertação é analisar as demandas e anseios dentro da trajetória de intelectuais da educação e como conseguiram efetivar seus êxitos no interior das relações de *poder/academia* e em *espaços do poder/política*. Outro objetivo era expor como elementos e características de cada época teriam propiciado também a formação de um ideal de educação. O eixo central a ser analisado diz respeito às visões sobre o campo da educação que os intelectuais enfocados tinham nos referidos recortes temporais/geracionais, buscando semelhanças e divergências. E estas se encontram nos debates educacionais da época. A pesquisa pertence à área da sociologia da cultura e baseia-se, de modo principal, em referenciais teóricos de Pierre Bourdieu e Norbert Elias, entre outros.

Palavras-chave: Sociologia da cultura. Sociologia dos intelectuais. Intelectuais. Bourdieu. Elias.

BRAMÉ, Marieni Luiza. **Intellectuals Policies Education and Relationships: life trajectories in contrasts.** 2016. 78 p. Dissertation (Masters in Social Sciences) State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze the demands and aspirations within the education intellectual trajectory and how they managed to carry their success within the power relations / gym and spaces of power / politics. Another objective was to expose as elements and characteristics of each era have also fostered the formation of an ideal education. The central axis to be analyzed with regard to the views of the field of education that focused intellectuals had in these temporal / generational clippings, seeking similarities and differences. And these are the educational debates of the time. The research belongs to the sociology of culture and the area is based, the main mode in theoretical framework of Pierre Bourdieu and Norbert Elias, among others.

Keywords: Sociology of culture. Sociology of intellectuals. Intellectuals. Bourdieu. Elias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DISCUSSÃO TEÓRICA	14
1.1 Bourdieu e Elias	15
1.2 Outros autores	21
2 TRAJETÓRIAS	26
2.1 Gustavo Capanema	26
2.2 Lourenço Filho	32
2.3 Fernando de Azevedo	39
2.3 Antonio Candido	46
3 ANÁLISES	52
3.1 Considerações e contrastes: Gustavo Capanema e Antonio Candido	56
3.2 Considerações e contrastes: Lourenço Filho e Fernando de Azevedo	59
3.3 Considerações sobre os campos	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
FONTES	72
REFERÊNCIAS	75

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de analisar e construir interpretações sobre trajetórias de vidas e carreiras de alguns intelectuais brasileiros (atuantes na área da educação e da academia) em um recorte de tempo geracional específico, qual seja, o das décadas de 1920 a 1950, mais especificamente centrado no período varguista.

O recorte proposto visa ao estudo de um determinado período de tempo, e com as biografias de Gustavo Capanema, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Antonio Candido.

As questões propostas nesta pesquisa foram pautadas na continuidade de um trabalho realizado para o curso de *Especialização em Ensino de Sociologia*, na UEL (BRAMÉ, 2011), com algumas questões nele levantadas. Já no trabalho em tela, num primeiro momento, seria feita uma análise comparando o que seriam dois grupos geracionais distintos: um deles, entre 1920 a 1940; o outro, com personalidades atuais, entre os anos de 1990 a 2000. Dada a difícil operacionalização destes intentos no pouco tempo que restava para esta pesquisa, optou-se por modificações nos recortes. As considerações da banca de qualificação deste Mestrado foram importantes e auxiliaram na redelimitação do *corpus* desta investigação, de modo mais preciso. E para que não fossem feitas comparações distantes e díspares, optou-se pela incorporação e revisita a alguns autores do início e meados do século XX.

A pesquisa em tela também suscita questões que podem contribuir para interpretações sobre os encaminhamentos tomados por determinados intelectuais da educação no século XX. Ou seja, proposições relativas à escola e suas funções foram o ponto de partida para a delimitação desta pesquisa. Por isso, com este recorte, buscou-se não o estudo das obras dos intelectuais enfocados, mas sim de suas trajetórias e percalços. Assim, nele analisam-se biografias e os contextos de formações e origens sociais dos intelectuais referidos, aliados às correlações de forças que forjaram tais pensadores, bem como suas atuações nos círculos sociais e políticos.

As obras serão mencionadas de passagem e a partir de suas influências para os ideais da educação desses intelectuais. Não era foco uma análise internalista delas. A análise das obras não confere o principal elemento, já

que todos eles possuem ampla e conhecida produção, de expressiva importância no cenário brasileiro. Os focos adotados orientam-se pela vida intelectual e não na análise pura de suas obras, apenas. Isso poderia ser feito, mas em outro momento.

Já os intelectuais da educação inicialmente arrolados eram:

- Abilio Cesar Borges
- Anette Portugal Macedo
- Anisio Teixeira
- Antonio Candido de Mello e Souza
- Antonio Ermirio de Moraes
- Carneiro Leão
- Celso de Rui Beisiegel
- Darcy Ribeiro
- Fernando de Azevedo
- Florestan Fernandes
- Francisco Campos
- Gilberto Freyre
- Gustavo Capanema
- Julio de Mesquita Filho
- Lourenço Filho
- Monteiro Lobato
- Octavio Mangabeira
- Paulo Freire
- Roque Spencer Maciel de Barros
- Roquette Pinto
- Sampaio Doria
- Sud Menucci
- Thales de Azevedo

Alguns critérios foram adotados para uma filtragem ou escolha dos intelectuais que seriam enfocados, dada a questão de recorte e do tempo de um Mestrado. Como a abordagem seria sobre suas trajetórias de vida, as escolhas dos nomes ensejaram, assim, os de destaque nas carreiras públicas da área educacional, os de influência efetiva específica nesse setor; as relevâncias nos meios políticos e de poder, os cargos públicos importantes obtidos e as competências no desempenho burocrático para a realização de fins pretendidos. Ou seja, as escolhas ocorreram pelo critério de amplitude das obras e projeção política e social. Outro ponto de destaque é a relação com a área de estudo em que estes intelectuais se inseriram, tanto na área da sociologia, quanto na da educação e da cultura.

Por exemplo, Julio de Mesquita Filho, de família oligárquica paulista, era empresário de comunicações e incentivador educacional, mas não foi educador pleno; Sampaio Doria e Francisco Campos foram políticos empreendedores da educação; o primeiro foi anterior e contrário ao governo getulista; o segundo ficou pouco tempo no ministério, sendo mais importante como formulador da ideologia autoritário do Estado Novo. Mas foram todos muito importantes, de qualquer forma. Anísio Teixeira é educador pleno, tendo atuado, na maior parte de sua vida, fora ou posteriormente ao período getulista.

Assim, a questão geracional de serem criados na primeira metade do século XX e atuarem pelo período getulista, anos 1930-1954, ao menos, foram os critérios centrais das quatro escolhas. E de ser neutro ou ligado ao *mainstream* político (o que exclui Anísio Teixeira também, que não participa dos governos getulistas e é perseguido pela ditadura militar). Além de, se possível, alguma formação ou atuação ligada às *Ciências Sociais/Sociologia*. Ele também tem formação intelectual norte-americana (na filosofia de Dewey), diferente dos quatro elencados, com forte influência europeia, positivista e *durkheimiana*, em especial.

Partindo-se de todas essas considerações, foi feita a opção por intelectuais exemplares, modelares, significativos ou paradigmáticos do período recortado. Posteriormente, foram arrolados como os mais íntimos da política e os mais distantes dela. Assim, optou-se por:

- **Gustavo Capanema**
- **Lourenço Filho**
- **Fernando de Azevedo**
- **Antonio Candido de Mello e Souza**

A partir de todas essas delimitações, procurou-se desvendar, por meio das origens sociais e relacionamentos sociais dos intelectuais enfocados dentro de campos (as diversas relações entre os grupos políticos com os quais eles tiveram ligações, bem como a relação entre suas trajetórias profissionais no saber com as carreiras político-administrativas *stricto sensu*, e as articulações nesse sentido). O interesse era descobrir alguns porquês ou motivos de performances públicas e acadêmicas bem sucedidas.

As questões tiveram como ponto de partida as dinâmicas que levaram esses intelectuais a realizar tentativas de reformar o sistema de ensino do país e de influir na área da cultura dele.

Buscou-se verificar como as lutas simbólicas (políticas) em que teriam se embrenhado estariam relacionadas às suas pretensões e *performances* nas respectivas trajetórias e carreiras.

Desse modo, foi possível estabelecer hipóteses que se ligam para delimitar as trajetórias intelectuais dos escolhidos. Assim, foi proposto o palpite de que tanto mais obtinham sucesso quanto mais se empenhavam nas disputas e riscos das lutas simbólicas dentro de um campo (ou estruturado ou em construção). Em outras palavras, quem mais se arriscava poderia ser ou estar mais perto de ser “cooptável” pelo Estado. Era o preço do sucesso. Tais hipóteses, como se verá depois, mostraram-se razoavelmente próximas de mostrar ser a atuação uma tendência da época entre profissionais daqueles quilates.

Assim, o objetivo desta investigação é estudar as demandas e desejos que intelectuais da educação conseguiram efetivar no interior das relações de poder *academia, espaço do poder/política*. Outro objetivo era expor como elementos e características de cada época teriam propiciado também a formação de um ideal de educação. Também expor, mas em termos interpretativos, como o espaço de disputas, os chamados campos, poderiam ajudar na construção dos destinos do país, ainda que escondidos nas vaidades de ideias individuais de intelectuais de se impor, de se valorizar, sobressair e obter seu lugar ao sol na vida social.

Por conseguinte, a metodologia da pesquisa foi desenvolvida por meio de busca e recuperação dos contextos sociais que conformaram diálogos e disputas travadas por esses indivíduos (e que, muitas vezes, poderiam se manifestar em suas obras). Tais informações e elementos estão circunscritos em biografias, obtidas em livros e *internet*. Esses textos biográficos, em sua maioria, elogiosos, positivos ou hagiográficos, naturalmente, tiveram todo um cuidado ao serem manipulados, pelo tipo ou de informação que continham. Há motivos para esse tipo de literatura textual ter sido o principal elemento empírico. Nesse sentido, boa parte da obra do sociólogo brasileiro Sergio Miceli¹ atua dessa maneira: o estudo e o tratamento acurado das fontes, sendo elas sempre construídas e interessadas. É com tal modelo e raciocínios que também

¹ Cf. MICELI (1996; 2001; 2001b; 2001c; 2001d; 2001e).

trabalhamos. Tais obras/fontes dizem respeito a José Horta (2010), sobre Gustavo Capanema; Carlos Monarcha (2010), sobre Lourenço Filho; Maria Penna (2010), sobre Fernando de Azevedo; Heloisa Pontes (2001) e Luiz C. Jackson (2002), sobre Antonio Candido.

Como toda discussão resulta de trabalhos anteriores, essa pesquisa pauta-se em trabalhos das áreas da sociologia da cultura e da história intelectual, as quais pretendem estudar as condicionantes sociais que orientam as condutas dos indivíduos produtores de cultura neste caso, os homens envolvidos na geração posta possuem seus contrastes. Assim, a partir de estudos sobre trajetórias intelectuais, buscou-se estabelecer, com esta pesquisa, conexões com obras que priorizam análises cujos recortes fossem parecidos com o tema proposto. Tais estudos serão aprofundados mais adiante.

O eixo central a ser analisado diz respeito à verificar das visões sobre a educação que os intelectuais enfocados tinham nos referidos recortes temporais/geracionais, buscando semelhanças e divergências. E estas se encontram nos debates educacionais da época, por exemplo. Grandes nomes aparecem nesse momento (1920-1950), e ao qual se mesclam inúmeros acontecimentos no debate sobre a importância da Educação, como a Semana de Arte Moderna (1922), o Modernismo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), a criação da Escola Livre de Sociologia e política de São Paulo (1933), da Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Brasil, entre outras.

Dessa forma se constituiu o corpo da dissertação.

1. DISCUSSÃO TEÓRICA

Esta proposta busca realizar uma interpretação sobre determinados intelectuais, juntando situações e eventos de que participaram, no interior de relações de poder, em seus grupos sociais de origem e/ou de atuação. Parte-se do pressuposto de que no interior desses grupos políticos formam-se diferentes percepções, e percepções estas oriundas, por sua vez, das origens sociais de seus integrantes.

Nestes direcionamentos, o recorte referiu-se, sobretudo, às trajetórias de vida e de carreira dos intelectuais enfocados, ao invés de se ater apenas às suas obras.

Diante disso, a pesquisa utiliza como referenciais teóricos conceitos e direcionamentos da sociologia da cultura, de modo principal, com os autores Pierre Bourdieu e Norbert Elias. No caso, com seus respectivos conceitos de campo, *habitus*, capitais e configuração.

De modo secundário e apenas adaptado, operou-se com a categoria de geração, de Karl Mannheim; bem como com raciocínios sobre relações de interesses e poder nas ações sociais e ideias de estudiosos nacionais da área da sociologia da cultura, como o já citado Miceli, além de Maria Arminda do N. Arruda, H. Pontes, entre outros.

E todos os autores desta base teórica buscam, em seus escritos, uma interpretação do contexto onde *atores* se orientam, de como se relacionam com impasses enfrentados, como se deu o funcionamento e suas vinculações na vida pública e política, sendo esses elementos resultados de ações individuais e coletivas e de seus contextos de origem e de classes. Tudo isso é essencial para a sociologia da cultura. E esta tem por base tratar de origens históricas e sociais de *produtores de cultura*, que configuram parte de suma importância para o entendimento dos êxitos alcançados. Estudos dessa espécie remontam a Weber, e passam por obras de Mannheim, Bourdieu, Elias, além de Ringer, Schorske, Lepenies, Miceli, Ortiz, entre outros intelectuais fundamentais.

Assim, é certo que os integrantes de um grupo político, intelectual ou artístico relacionam-se e competem entre si de modos diversos; assim, em alguns momentos, haverá algumas proximidades entre eles, mas, também, diferenças. No caso específico das personalidades intelectuais da educação escolhidos para

a pesquisa, pôde-se verificar que compartilharam/receberam influências e apoios em determinados momentos, buscando, com isso, renovações no país – e renovações estas ligadas à área da educação.

1.1 Bourdieu e Elias

É importante mencionar que os conceitos de Bourdieu de campo, habitus e capitais (econômico, cultural, social, simbólico etc.), foram cruciais para este trabalho. Esses conceitos foram desenvolvidos entre os anos de 1950 a 1970; tais reflexões foram feitas, sobretudo, a respeito das condições sociais de emergência e operação da atividade intelectual.

Para Bourdieu, *campo* é uma construção teórica que irá orientar as práticas da pesquisa; a partir dele, notar-se-á que o objeto de estudo não está isolado de um conjunto de relações das quais ele retira o essencial de suas propriedades. O campo é o local em que estão inseridos os agentes e as instituições que os produzem e os reproduzem. Ele possui leis internas com certa autonomia (1983). E essas leis são “filtradas” pelo campo específico que formula as normas de conduta:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. [...] Em outras palavras é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentemente das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica (BOURDIEU, 1983, p. 148).

O campo é sempre um local de disputas e é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer. Apenas se entende o agente quando há a percepção de sua posição no interior de seu campo.

Bourdieu também dava mostras de estar mais interessado em explorar os fatores que incidem sobre as práticas de todo escritor ou produtor de cultura em geral (literato, acadêmico, cientista), que derivavam da operação do sistema mais inclusivo de relações e de posições, designado como campo intelectual. Eis aí, numa expressão que logo se converteria na palavra-chave da sociologia dos sistemas simbólicos *à la Bourdieu*, o enunciado, preñado de significações, capaz de nomear, na íntegra, o território de condições e práticas inerentes ao objeto sociológico por excelência de uma nova teoria do social.

O campo constitui-se, então, de um ponto de vista do qual se podem captar posições produtoras de visões, obras e tomadas dessas posições, a que corresponderiam *classes de agentes* providos de propriedades distintivas, portadores de um *habitus*, também socialmente constituído. Aliás, é necessário antes expor que para Bourdieu (1983, p. 14):

Uma classe não pode jamais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social, isto é, pelas relações que mantém objetivamente com as outras classes sociais. Inúmeras propriedades de uma classe social provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-las em distinções significantes.

Ainda conforme esse autor, o conceito basilar de "uma ciência rigorosa dos fatos intelectuais e artísticos" deveria permitir uma análise tríplice: primeiro, acerca da posição dos intelectuais e artistas na estrutura da classe dirigente; segundo, a respeito da concorrência interna entre as diversas categorias e grupos políticos e sociais em torno da legitimidade cultural; terceiro, a construção do *habitus* como sistema de disposições socialmente constituídas de um grupo de agentes.

Tais passos deveriam efetuar-se, contanto que respeitassem a exigência de explicitar as margens de autonomia do campo intelectual, devido, bem entendido, às suas relações com o campo do poder. E essas possibilidades, no recorte da pesquisa, foram exploradas, de acordo com os intelectuais escolhidos para a análise.

Mas o campo, seja ele filosófico, literário, artístico, jurídico, religioso, científico, político, econômico *etc.*, também possui similaridades, sendo estas

dotadas de concentrações de poder e de capital, relações de força e conflitos. Assim, os agentes buscam as formas específicas de interesse e investimento, que os orientam em suas lutas pela conquista em cada campo específico. O campo seria local de trocas sociais, dependente de disposições que fazem operar o sistema simbólico que vai se ajustando às regras que o delimitam e que influem sobre os agentes com a força de um constrangimento lógico e social, ou seja, da ordem de uma experiência vivida e reconhecida pelos agentes como prenhe de sentido e significação, conforme os princípios daquele universo de exceção regrada.

Bourdieu, com a preocupação de analisar as variáveis vindas da história de vida dos autores e como esses elementos são determinantes em seus percursos, ao analisar o romance de Flaubert deixa claro:

Artista, escritor, erudito, cada um deles, quando se dispõe a trabalhar, acaba atuando como um compositor diante de seu piano, que oferece à invenção na escrita - e na execução - possibilidades aparentemente ilimitadas, ao mesmo tempo impondo restrições e limites inscritos em sua estrutura (por exemplo, por conta da extensão do teclado que impõe uma certa tessitura), ela própria determinada por sua fatura; restrições e limites que também estão presentes nas disposições do artista, por sua vez tributárias das possibilidades do instrumento, mesmo que os revelem e os façam existir mais ou menos completamente (Bourdieu, 1997, pp. 138-139).

Com isso, ele procura demonstrar inclinação para um trabalho, seja ele qual for e, nesse caso, o *engenho* e arte estão contidos nas práticas sociais, sobretudo, na parte de criação do trabalho intelectual – o qual é resultante também de confronto com o *habitus*, o depósito de disposições. Mas estão marcados também pela história de que são originários e pelo trânsito entre os campos, dos quais dão curso levados às suas potencialidades. Bourdieu procura insistir na necessidade de buscar no campo as condições sociais de operação do sujeito e de sua atividade de elaboração do objeto, cravando lentes tanto nas conquistas como nos limites de seus atos e práticas de objetivação. Em sua voz, "as condições de possibilidade do conhecimento científico e a de seu objeto são a mesma coisa" (Bourdieu, 1997, p. 143).

O campo também diz respeito ao entendimento circunstanciado da atividade cultural ou simbólica, o marcador teórico de um grau elevado de

ambição sociológica, a garantia de um tratamento aprofundado da atividade cultural nos registros-chave de seu adensamento, a exigência de uma apreensão contrastante e relacional de autores, obras e linguagens, em suma, a prova mais acabada e conseqüente do que deveria ser a teoria e a prática analítica de uma sociologia contemporânea da cultura.

Outro conceito importante de Bourdieu para as análises aqui propostas, o de *habitus*, diz respeito a um conjunto de conhecimentos adquiridos e disposições incorporadas na pessoa pelo ou através da passagem tempo. Para Bourdieu, o *habitus*:

Exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do indivíduo) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo etc. [...] tal noção permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência, a da economia clássica e do seu *homo economicus* que o regressa que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico. Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação que, implícita na noção *levi-straussiana* de inconsciente, se exprimia com toda a clareza entre os *althusserianos*, com o seu agente reduzido ao papel de suporte da estrutura (BOURDIEU, 1989, p. 60-61).

Com isso, Bourdieu quer propor que o *habitus* diz respeito à construção de objetividades e de subjetividades. E no interior destes dois conceitos (campo e *habitus*), o autor encontra aspectos gerais presentes nos diversos campos, o que permite conhecer e entender a origem das ações e vontades dos indivíduos e buscar fugir das visões e análises espontâneas do senso comum.

Na pesquisa, foram debatidas as origens sociais, as experiências sociais e os *habitus* de classes/grupos/setores, os capitais sociais de cada um, como também as relações de sociabilidade nas quais estavam inseridos e que proporcionavam possibilidades, apoios ou suportes institucionais, sociais, morais, intelectuais, econômicos, familiares, de amizade etc. para que tivessem prevalecido ou sido secundarizados em suas vidas.

Outro conceito que lastreia nossa pesquisa diz respeito às discussões postas, por exemplo, na obra de Elias *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*

(2000), mas não só: refere-se à questão da configuração, mais especificamente à construção de diferenciações que setores díspares constroem espontaneamente, com o intuito de se distanciarem, criarem identidades próprias, e fazendo surgir um, mais poderoso ou *estabelecido*, e outro, *outsider*, ou “de fora”.

A partir desse referencial, é possível perceber que as tensões entre os esses setores não surgem da “perversidade” de um ou de outro, e sim porque os indivíduos são colocados em posições antagônicas – fator comum nos locais ou com grupos de grande mobilidade social. De acordo com Elias (2000, p. 164), “[...] a atitude e a visão dos estabelecidos e dos *outsiders*, inelutavelmente aprisionados na interdependência de seus bairros, eram complementares. Tendiam a se reproduzir e a reproduzir umas às outras”.

Nesse sentido, usa-se o conceito *eliasiano* de configuração. Dado que foram delineadas demandas e desejos, postos nas origens sociais e de classe dos intelectuais pesquisados, entendeu-se que um bom encaminhamento seria rentoso com a utilização desse conceito, o qual foi desenvolvido por Elias (2000) para a interpretação das interações entre os indivíduos. Segundo o autor,

O conceito de configuração serve, portanto de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e sociedade fossem antagônicos e diferentes (ELIAS, 2000, p. 141).

As configurações (sociais) são formações sociais em que as relações e suas interdependências dão sentido a elas. Dessa forma, a configuração também significa:

O padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores - não só pelos seus intelectos, mas são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários (ELIAS, 2000, p. 142).

Para Elias, indivíduo e sociedade são grandezas inseparáveis. E o conceito de poder transforma a substância das relações. Portanto, quase todas as ações são relacionais, com uma flexibilidade e um equilíbrio flutuante ou

precário, esta é característica estrutural do fluxo de cada configuração. Além disso, continua o autor:

Este conceito pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes. Professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações relativamente compreensíveis. Mas os habitantes da aldeia, da cidade ou da nação, também formam configurações embora, neste caso, as configurações não se possam perceber diretamente, porque as cadeias de interdependência que os ligam são maiores e mais diferenciadas. Configurações tão complexas terão de ser mais diferenciadas e compreendidas mediante uma análise dos elos de interdependência. Isto ilustra uma vez mais porque é que a análise sociológica nunca pode usar justificadamente substantivos desumanizados como instrumento de investigação. Conceitos como estrutura, a função, papel ou organização, economia ou cultura, não conseguem traduzir uma referência a determinadas configurações de pessoas. O mesmo se aplica ao conceito de jogo, se perdermos de vista o facto do jogo a ser um aspecto de uma configuração particular de jogadores (ELIAS, 2000, p.143).

Assim, o nosso tratamento da sociabilidade e das suas formas de relacionamento, guiado pela noção de configuração, tem como ponto central expor que os homens passam por inúmeros processos, sendo estes não estáticos. Elias considera entender que os indivíduos formam configurações e tramas de interdependência, das mais variadas maneiras, como famílias, escolas, cidades ou Estados, denominando, assim, a representação de indivíduos interdependentes (família, Estado, grupos sociais, sociedade *etc.*).

Assim ocorre com os intelectuais aqui enfocados. Tratam-se de atores ou agentes sociais constituídos ao sabor de circunstâncias – no caso, interesses pessoais, culturais, políticos *etc.* Dessa forma, o conceito de configuração auxilia num entendimento da realidade social e de suas teias de ramificações. Nesse sentido:

Falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade. Conceitos como família ou escola referem-se, essencialmente, a grupos de seres humanos interdependentes, as configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras (ELIAS, 2000, p. 20-21).

Elias (2000) procura explicar que os processos sociais são marcados pela reciprocidade, pois os indivíduos estão sujeitos às forças que as exercem e que sofrem dos demais. E para uma interpretação dos significados feitos pelos homens, deve-se ter em mente que o estudo da interdependência entre os indivíduos (ou seja, o entender de que tais *configurações de seres humanos seriam interdependentes*) não pode ser explicado ao tratar os seres humanos isoladamente. Continua ele: cada pessoa está em constante movimento, passa por diversos processos e interage com eles. Assim, há um jogo de tensões que permeia os indivíduos e, com isso, tem-se um equilíbrio entre a necessidade da interação entre as pessoas.

Mesmo com essa aparente ausência de tensões de pertencimento ou de classe, ocorre, como demonstra Elias (2000), que as configurações de "estabelecidos" e "outsiders" são os esquemas estruturais, os quais vão transformando-se em disputas e desigualdades entre setores. As configurações manifestam-se do coletivo e de como estão relacionadas em seu interior e, assim, de como processam em suas trajetórias, identidades, hierarquias e disputas. Entre setores diferenciados ocorrem tensões; bem como se medem forças no interior dos sistemas de poder.

1.2 Outros autores

O conceito de *geração*, desenvolvido por Mannheim (1982), teve serventia para uma constituição descritivo do formato de um momento temporal, principalmente no que diz respeito aos aspectos de iniciação à educação da época e das interações dos setores políticos dele. Ele diz respeito a um grupo de indivíduos de uma mesma fase de vida e partilham de situações comuns nas quais se vivenciam experiências e ações típicas.

De modo mais específico, o conceito *mannheimiano* de *geração* se compõe de uma *situação* ou *status de geração* (em comparação com a situação da classe social, e dada pela "posição" comum dos indivíduos em certa estrutura econômica e de poder de uma sociedade ou grupamento social); de uma *unidade de geração* (que se refere à similaridade de situações vividas pelas pessoas de certo setor social num determinado meio social e de uma realidade histórico-social em que estejam expostas às experiências dos mesmos acontecimentos

sociais); de *geração enquanto realidade* (realidade de uma época ou sentimento dela); e de um *grupo concreto* (da união de indivíduos por meio de ligações realizadas cotidianamente e conscientemente desejadas).

Ainda para Mannheim o indivíduo integra uma determinada geração, tendo ou não consciência disso; e ela também se baseia na existência de um ritmo biológico (portanto, "poderia ser considerada uma vivência social criada a partir de um fundamento natural"); e suas formas de pensamento partem do modo como se orientam os indivíduos, de como entendem e interagem com suas épocas. Assim, geração e seus relacionamentos seriam fruto de lutas e configurações de processos históricos específicos, ora de renovação, ora de ampliação ou retrocesso.

Assim se operou a busca de gradações na geração constituída. Tal foi feita dentro de aspectos que distinguem as gerações de uma sociedade marcada por mudanças: a constante incursão de novos portadores de cultura, a saída dos antigos portadores desse elemento, a limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico, a necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados e o caráter contínuo das mudanças geracionais. Tais teriam se dado com a primeira metade do século XX aqui retratada.

* * *

Outro autor que trouxe suporte aos raciocínios aqui postos, ainda que de modo bastante amplo, é Weber (1963), com suas noções de classes, de estamentos (ou grupos de *status*) e de partidos, que foi utilizada para discussões das posições sociais e de prestígio dos intelectuais². Nesse sentido, também o texto *Os letrados chineses* (WEBER, 1963b) expõe a formação social e importância dos mandarins chineses para a centralidade da sociedade chinesa ao longo de século: junção de classe/estamento, cultura/conhecimento e poder.

Já os autores e obras nacionais com os quais houve diálogo para a confecção deste trabalho também buscam, em suas análises, uma interpretação compreensiva das relações que são emanadas dos diferentes grupos sociais que

² A estratificação social é a divisão da sociedade em grupos, camadas ou classes, de forma hierarquizada, mas dinâmica, definida por algumas categorias: *ordem social*, referente a estamentos, *status*, parentesco, hereditariedade, prestígio, poder social e tradição; *ordem econômica*, referente à posse, bens e rendimentos; e *ordem política*, referente às influências políticas, relações e posições de poder, como propõe Weber.

configuram as relações estabelecidas entre os autores aqui enfocados. Sergio Miceli (1995), por exemplo, busca, com sua sociologia da cultura, especificar aspectos das trajetórias de intelectuais que, se vistos aligeiramente, não seriam percebidos corretamente:

A própria compreensão da dinâmica das relações no interior do campo intelectual e científico requer hoje uma familiarização com a nomenclatura classificatória com que uns e outros se referem aos parceiros e aos concorrentes. Alto clero e baixo clero, produtivistas e puristas, empiricistas e teóricos, filosofantes e sociologizantes, elitistas e populistas, eis algumas das oposições com que os agentes do campo em questão costumam remendar simbolicamente diferenças de situação material, de graus de reconhecimento e prestígio, de identificação e de estilos de vida e de pensamento. Aqueles situados nos setores de ponta chegam inclusive a nomear seus espaços de trabalho como “ilhas de excelência ou de competência”, expressão encontrada até mesmo em relatórios internos, em artigos e documentos elaborados por técnicos das agências. O fundo de verdade em todas essas designações não consegue esconder a partição havida no interior do campo intelectual das Ciências Sociais, e cujas consequências, em todo seu vigor, vão se fazendo sentir em todos os domínios da vida intelectual, desde as discussões e os concursos para preenchimento de posições docentes e de pesquisa, passando pelas tomadas de posição relativas ao peso da docência e da investigação na definição do que seja o cientista social, pelas posturas teóricas, métodos empregados, objetos identificados, até a montagem de chapas para a diretoria das sociedades científicas da área (MICELI, 1995, p. 20).

Ou seja, a partir de estudos de trajetórias intelectuais, buscaram-se estabelecer conexões com obras que priorizem análises que tenham recorte parecido com o tema proposto. Nesse sentido, há trabalhos que fizeram ampliar o raio de visão e abriram o caminho para que se pudesse, nesta pesquisa, deslindar proposições a respeito dos educadores com que ela trabalha.

Desse modo, iniciamos por *Destinos mistos: os críticos do Grupo Clima em São Paulo, 1940-1968*, de Heloisa Pontes (1998), que trabalha na perspectiva de análises relacionais. Pontes estuda aquilo que ficou convencionalizado ser o grupo *Clima* (que formaria a Revista de mesmo nome), constituído por amigos, nos primeiros anos da Universidade de São Paulo. Eles eram, na maioria, jovens cultos e de famílias tradicionais, e boa parte deles fazia crítica de literatura e de cultura, cinema, música em jornais da época. Os principais integrantes eram Antonio Candido de Mello e Souza, Gilda Rocha de

Mello e Sousa, Décio de Almeida Prado, Lourival Gomes Machado, Paulo Emilio Salles Gomes, Ruy Galvão de Andrada Coelho, entre outros (PONTES, 1998; SPIRANDELLI, 2011).

Em seus escritos, Pontes busca verificar os membros desse grupo nas respectivas trajetórias e em seus contrastes de interesses entre homens e mulheres. Ela afirma que alguns temas, classificados como os mais importantes, eram trabalhados de modo quase que exclusivamente pelos homens. Com essas análises, Pontes busca desvendar como funcionavam os mecanismos internos do grupo, e expõe as marginalizações das jovens mulheres da Faculdade. No estudo, a visão sobre a divisão do trabalho intelectual ajuda a desvendar as relações de gênero do *círculo do grupo*, esclarecendo como as alunas teriam sido relegadas a posições secundárias.

Já *A sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a “escola paulista”*, de Maria Arminda do Nascimento Arruda (1995), analisa o sociólogo e aponta questões e processos sociais que modificariam os rumos da jovem ciência sociológica no Brasil, a partir da atuação e da obra dele. Arruda mostra o caso desse sociólogo, que se tornaria o típico profissional universitário respeitado, mesmo com suas origens sociais diversas dos demais colegas de sua classe. Oriundo das camadas de trabalhadores mais baixas, era um dos mais pobres estudantes. Arruda propõe que para Florestan Fernandes restavam poucas alternativas de sucesso e destaque diante dos colegas. O método que utilizou para se destacar foi o de buscar se equiparar a ele no quesito cultural, e destacar-se também sob o ponto de vista do saber sociológico.

De outro lado, em *Gerações pioneiras na sociologia paulista, 1934-1969*, de L. C. Jackson (2007) há um debate sobre as primeiras gerações formadas na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) em 1933, e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP (FFCL-USP) em 1934. O autor faz um apanhado das nuances estudadas nessas duas instituições, com as suas respectivas linhas de pesquisa, e expõe as principais figuras e características da “disputa”.

Outro destaque nesta linha de pesquisas é *Trajetórias intelectuais: professoras do curso de Ciências Sociais da FFCL-USP, 1934-1969*, de Claudinei Spirandelli (2011), que busca realizar uma interpretação compreensiva sobre a trajetória da inserção feminina no curso de Ciências Sociais da USP, em suas

primeiras décadas. Com a obra, pode-se ver de que maneira foram dadas as condicionantes para estabelecimento ou não na carreira acadêmica de mulheres, entre outros elementos.

Outro aspecto a ser debatido é referente aos encaminhamentos para os fins pretendidos por cada autor e a influência de um fator direcionador da geração enfocada. Pretendeu-se mostrar como os elementos e características de cada época teriam propiciado a formação de um ideal da educação ou do que seria esperado para estes intelectuais a partir daquele contexto específico.

Por meio destes fatores, é possível estabelecer hipóteses que se ligam para delimitar as trajetórias intelectuais e geracionais dos intelectuais escolhidos, como será mostrado a seguir.

2 TRAJETÓRIAS

No capítulo anterior, a delimitação da abordagem teórica trouxe as pistas das formas adotadas para pensar a vida e trajetória dos intelectuais aqui relacionados. A partir destes referenciais será possível perceber como o contexto de formação e de vida de cada um deles teve referência direta com os êxitos alcançados, ou *performances* de cada um, dito de outra maneira.

A contextualização de vida dos intelectuais, vista a partir dos já referido conceitos sociológicos, ajuda a entender como alguns desses personagens tiveram maior ou menor propensão para este ou aquele intento.

Embora com trajetórias distintas, ainda assim há entre eles similaridades em alguns aspectos, os quais podem ser percebidos pelos caminhos que trilharam na esfera educacional e pública. Assim, eis as trajetórias de cada um deles.

2.1 GUSTAVO CAPANEMA

Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900 e faleceu no Rio de Janeiro (RJ) em 1985. Filho de Gustavo Xavier da Silva Capanema e de Marcelina Júlia de Freitas Capanema; tem uma origem social entre famílias de abastados e tradicionais políticos, como a do empresário Guilherme Schüch, barão de Capanema, seu avô. E no interior do estado de Minas Gerais, seus avós instalaram o que seria a primeira linha telegráfica do país, algo muito importante e inovador, à época (HORTA, 2010)³.

Casou-se com Maria de Alencastro Massot, filha do coronel Afonso Emílio Massot, comandante da Brigada Militar do Rio Grande por duas décadas. Com ela teve dois filhos.

³ De modo mais sistemático, eis relação de cargos de Gustavo Capanema: **1925-1929**: professor e advogado na cidade natal; **1927**: vereador em Pitangui; **1930**: Oficial-de-gabinete do estado de Minas Gerais; **1931**: Membro da Legião Liberal Mineira e Secretário do Interior; **1933**: governador interino de Minas Gerais; **1934-1945**: Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Getúlio Vargas; **1938**: funda o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); **1945**: Deputado por Minas Gerais, para a Assembleia Constituinte; **1946**: Deputado Federal; **1956**: Chefe da Delegação Brasileira a VI Assembleia Geral da UNESCO em Nova Délhi; **1957-1959**: Deputado Federal; **1959-1961**: Ministro do Tribunal de Contas da União (TCU); **1961-1971**: Deputado federal; **1971-1979**: Senador; **1980**: Candidato derrotado à Academia Brasileira de Letras (ABL) (HORTA, 2010).

Inicia seus estudos em 1920 na Faculdade de Direito de Minas Gerais, na capital do estado, formando-se no ano de 1924. Nesse período, forma um grupo chamado “intelectuais da Rua Bahia”, no qual estão presentes Abgar Renault, Milton Campos, Pedro Aleixo, Emílio Moura, Carlos Drummond de Andrade, João Pinheiro Filho, Luís Camilo de Oliveira Netto, Negrão de Lima, Pedro Nava, Mario Casasanta, João Alfonsus, Alberto Campos, entre outras personalidades mineiras das letras, da cultura e da política (HORTA, 2010,).

No ano seguinte, 1925, volta a Pitangui, onde leciona na Escola Normal da cidade e advoga até o ano de 1929. Em 1927, elege-se vereador. Foi integrante e partidário da Aliança Liberal – coligação de líderes políticos dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba – apoiando a candidatura do gaúcho Getúlio Vargas na eleição presidencial e depois na Revolução de 1930.

Em dezembro de 1930, Capanema travou os primeiros entendimentos com Francisco Campos, personalidade que contribuiu para que ingressasse na vida política. Campos era ministro da Educação e Saúde do governo provisório de Vargas e possuía certa influência nesse meio. Segundo Simon Schwartzman, Campos fora o “mentor político e intelectual de Capanema nesse período” (SCHWARTZMAN, 1984).

Capanema participa, em fevereiro de 1931, do lançamento do manifesto de fundação, em Minas Gerais, da Legião de Outubro, cuja participação já era um plano de Francisco Campos para reafirmar a base política de Capanema em Minas Gerais. Sua carreira política toma novos rumos nessa época, quando é nomeado *oficial de gabinete* do então governador desse estado, seu primo Olegário Maciel; permanece em cargos no governo de Minas Gerais até 1934, quando se torna *Ministro da Educação e Saúde* do presidente Vargas, no qual se mantém até o final do Estado Novo, em 1945.

Realiza inúmeras reformas neste período; nelas, destacam-se a criação de órgãos de grande importância e amplitude nacionais, como a Universidade do Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e o Instituto do Livro (HORTA, 2010,).

Gustavo Capanema é considerado figura central no âmbito de interesses e intenções dentro das medidas políticas implementadas pelo Estado

Novo. Entre as atribuições principais de seu ministério, estava a de formular um projeto cívico-pedagógico para formar o "novo homem brasileiro". Com caráter acentuadamente nacionalista, as reformas do Estado, da sociedade e do homem deveriam caminhar juntas. O lema "Educação, Saúde e Cultura" eram pilares para a objetivação deste ideal.

Também realizou inúmeras obras, como a reforma no ensino técnico e profissionalizante que, por meio de convênios, deu origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Debates entre os defensores da centralidade do Estado na condução do ensino superior laico e os que reafirmavam princípios católicos na formação de profissionais liberais fizeram com que Capanema se posicionasse de maneira conveniente à criação de faculdades católicas; posteriormente, isso originaria as Pontifícias Universidades Católicas (HORTA, 2010).

O círculo social desse intelectual sempre foi de grandes nomes. No período em que esteve no ministério, importantes intelectuais o assessoravam, como o poeta Carlos Drummond de Andrade, o escritor Mário de Andrade, o advogado e escritor Rodrigo Melo Franco, entre outros. Esse contato diferenciado permitiu-lhe que articulasse políticas e projetos contínuos de diferentes aspectos, resultando dessas influências a formação de órgãos importantes, como a Secretaria de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto do Livro (HORTA, 2010).

Esse grupo de intelectuais também tinha como meta modernizar a educação e preservar as raízes culturais brasileiras, segundo eles. Mas tais metas nem sempre se formalizavam, pois esbarravam em regras burocráticas. Já na área da saúde, as iniciativas de Capanema foram a criação de serviços de atendimento à população voltados para a prevenção de doenças.

A partir de 1936, com a intenção de adequar o *Conselho Nacional de Educação* a uma nova função no *Plano Nacional de Educação*, Gustavo Capanema comenta:

Efetivamente, é a primeira vez que se vai fazer em nosso país, uma lei de conjunto sobre a educação. Do ensino superior temos leis diversas, cada uma sobre determinada parte do assunto. Temos uma lei do ensino secundário, mas modificada parcialmente por outras leis. O ensino primário é regulado nos estados e no Distrito Federal, por legislações autônomas, cada qual diferente das outras, na estrutura e no valor. Do ensino profissional, de tão formidável importância, não possuímos, rigorosamente falando, aqui e ali, senão leis parciais e imperfeitas. Sobre a educação extraescolar não temos nenhuma lei de conjunto. Sobre outros numerosos e importantes aspectos do problema educacional, falta-nos a devida legislação (*apud* HORTA, 2010,p.22).

Ou seja, para ele, todas as áreas da educação necessitavam de algum ajuste; entretanto, sua proposta foi ignorada, não votaram a favor. Em seguida, ocorre a disputa pelo cargo no Ministério da Educação, entre Francisco Campos e Gustavo Capanema. Ambos possuíam visões diferentes sobre o tema. O primeiro não acreditava que Gustavo Capanema fosse nortear o sistema educacional do país na direção que entendia como favorável e, por isso, acha viável, fazer a substituição dele por alguém que pudesse controlar: assim, escolhe o *líder integralista* Plínio Salgado. Gustavo Capanema descobre as iniciativas de Francisco Campos para afastá-lo do Ministério da Educação e Saúde e, sentindo-se ameaçado, percebe que o modo de manter o cargo seria mostrar-se ligado à ideologia do Estado Novo (HORTA, 2010).

No caso do INEP, este assim foi justificado por Capanema como tendo a competência de:

a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas (HORTA, 2010,p.28).

Tal mostra a forma como ele se impunha nos embates em que acreditava. No ano de 1935, Gustavo Capanema, a fim de encontrar a solução

para a ausência de orientações e de disciplina, que permeassem a educação no Brasil daquela época, resolve apresentar um plano nacional para reformular a educação; em seguida, elaborar o seu plano nacional de educação, finalizando-o em maio de 1937 (HORTA, p.70).

E continuando as ideias sobre a área, a partir de 1942 ele coloca em vigor as leis orgânicas do ensino, reformulando o ensino médio da época. Nesse mesmo ano, Gustavo Capanema ajuda a preparar um anteprojeto de lei, a *Lei Orgânica do Ensino Industrial*. O ensino secundário, também foi preparado com cuidado por ele, e entrou em vigor em abril desse mesmo ano (HORTA, 2010,p.70).

Em relação à “briga” entre o governo e a igreja, segundo Horta (2010), Gustavo Capanema entendia que havia “duas correntes de opinião” no catolicismo brasileiro: os integrantes desta religião tinham “dois pensamentos políticos, duas concepções em face dos problemas que agita(va)m o mundo e a [...] pátria”. A primeira corrente seria formada por “conservadores”, que consideravam o comunismo como “o grande inimigo do catolicismo”; dessa forma, “aceitariam qualquer solução que importasse a liquidação” desse sistema. Já a segunda corrente, ainda segundo ele, seria a dos “progressistas”, e que não via esse combate como a simples solução para o fim do referido sistema. Para Gustavo Capanema, a educação tinha como papel formar o cidadão para o Estado Novo; esse cidadão, segundo o educador, seria aquele que:

[...] não entrará na praça das lides humanas numa atitude de disponibilidade, apto para qualquer aventura, esforço ou sacrifício. Ele virá para uma ação certa. Virá para construir a nação, nos seus elementos materiais e espirituais, conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada, e ainda para tomar a posição de defesa contra as agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia ou abalar os fundamentos da estrutura e da vida nacional (*apud* HORTA, 2010,p.52).

Gustavo Capanema também entende que para a educação realizar sua função de preparar o homem, seja como pessoa, seja como trabalhador e cidadão, com a intenção de se realizar em todos os planos (político, moral e econômico) e estar pronto para servir a nação, tal somente seria possível se o estado se encarregasse de assumir a direção da vida de seus cidadãos, anexando os princípios fundamentais e colocando-os em execução. Para que

tudo isso se concretizasse, Gustavo Capanema defende ser necessário que seu governo federal elabore:

[...] um “Código da Educação Nacional”, no qual seriam estabelecidas “as diretrizes ideológicas” que deveriam orientar a educação no país, bem como “os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do país”. Este Código constituir-se-ia em “um corpo único da lei”, contendo “os preceitos diretores da educação nacional, de modo que todas as atividades educacionais do país, de caráter federal, estadual, municipal ou privado” se regessem “pela mesma disciplina” (HORTA, p. 52).

Gustavo Capanema entende que a educação teria que ser ministrada diferentemente para homens e mulheres. Para ele, a mulher é a figura que origina e conserva a família, e também é através da sua figura que a família é destruída. Sendo assim, a educação das mulheres deve exigir cuidados especiais, visto que ela possui essa tarefa. Segundo Gustavo Capanema:

[...] os poderes públicos, na organização dos estabelecimentos de ensino, deveriam “considerar diversamente o homem e a mulher”. Mesmo reconhecendo que, “no mundo moderno, um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum”, ele reafirma que a educação a ser dada à mulher deve diferir daquela dada ao homem, “na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu”. Segundo Capanema, “se o homem deve ser preparado com a têmpera militar, para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade, que é o preparo para a vida do lar” (HORTA, p. 55-56).

E já com a pretensão de encampar o apoio de universitários, Gustavo Capanema chega-se à União Nacional dos estudantes (UNE), que o procura para estabelecer contatos. Seus dirigentes enviam-lhe, em agosto de 1939, um documento solicitando que “comprovasse” a agremiação como “entidade oficial dos estudantes brasileiros, órgão da classe estudantil do Brasil”. Assim, em 11 de fevereiro de 1942, ele reconhece oficialmente a UNE como “entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de ensino superior” (HORTA, p.78).

De outro lado, nas áreas de letras e artes plásticas, contava com amizades influentes, como as dos já citados Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Candido Portinari, Villa-Lobos, Lúcio Costa, Afonso Arinos de Melo

Franco e Rodrigo Melo Franco de Andrade, entre outros (HORTA, 2010p.90-92). Essa foi outra frente a que ele, inteligentemente, se ligou.

Após 1945, com o fim da Era Vargas, filia-se ao Partido Social Democrático (PSD), agrupamento de líderes que se estiveram vinculados à recém-finalizada ditadura. Nele, elege-se *deputado federal constituinte*, pelo estado de Minas Gerais; continuaria na vida política obtendo inúmeros mandatos parlamentares. Também apoiaria, em 1964, o *golpe militar* que depôs o então presidente João Goulart.

Com a instituição do bipartidarismo, filia-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), base política do regime. Permaneceria na Câmara dos Deputados até a década de 1970 e, em 1979, encerraria a carreira política no Senado Federal.

Sobre Gustavo Capanema, há que se mencionar também o edifício, na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, batizado com seu nome: um verdadeiro símbolo de sua gestão como Ministro e reformista dos ideais da educação. Construído entre 1937 e 1945, recebeu apoio para se tornar Patrimônio Histórico da Humanidade.

Finalmente, Gustavo Capanema, nas palavras sempre elogiosas de seu *hagiógrafo* Horta (2010),

(ao) avaliar a herança que Capanema deixou ou separar o que ela tem de positivo ou negativo, nos aventuramos a dizer que os pontos de ruptura na relação de Capanema com os educadores não passam por aquilo que ele fez ou deixou de fazer como ministro, mas por dois momentos em que ele agiu fundamentalmente com ambições políticas: ao pronunciar o discurso na comemoração do centenário do Colégio Pedro II, para garantir a sua permanência no Ministério e ao apresentar o seu parecer sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, para defender o seu legado como ministro ou, como ele mesmo disse “os princípios pedagógicos, filosóficos e políticos da ditadura” que o projeto ameaçava (p. 99).

2.2 LOURENÇO FILHO

Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897 e faleceu em 1970. Filho de uma numerosa família (sete irmãos), seu pai era comerciante de origem portuguesa. A mãe era filha de imigrantes suecos; como praxe na época, era a incumbida dos afazeres domésticos e da família. A

renda familiar era composta de um comércio diversificado, sobretudo com a venda de livros e materiais para fotografia. Possuíam também uma tipografia, um jornal semanal – *A Folha* – e um cinema⁴.

Na trajetória de Lourenço Filho, o sucesso no campo educacional foi oriundo de sua formação no ensino público, atrelado a seu empenho e autodidatismo, diferentemente dos demais intelectuais da época que, por herança familiar, alcançavam posições de destaque no campo educacional. Não foi esse seu caso, pois sua origem familiar exigiu esforço pessoal, por serem seus pais empreendedores, com comportamento e pensamento típicos da pequena burguesia.

Lourenço Filho, em 1915, decide se mudar para São Paulo, onde passaria a cursar os dois últimos anos na Escola Normal da Praça da República. Essa foi a primeira escola-modelo de São Paulo, pretendendo formar muitos professores; era referência em educação, tanto no Estado quanto no país (MONARCHA, 2010). Na instituição, teve como influência o diretor, Oscar Thompson, de uma elite de intelectuais que vinha procurando postular a conversão das ideias e métodos das ciências em princípios de organização de um sistema público de ensino (MONARCHA, 2010).

⁴ De modo mais sistemático e objetivista, eis uma relação dos cargos por que passou Lourenço Filho: 1915: Professor do Magistério em sua cidade Natal; 1918: Inicia o curso de Medicina em São Paulo; trabalha no Jornal do Comércio e na Revista do Brasil; 1919: Redator do O Estado de São Paulo; inicia o curso de Direito; 1921: Professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba funda a Revista Educação; 1922-1923: Dirige a reforma da instrução pública nos estados do Ceará e de São Paulo 1925: Professor de Psicologia e de Pedagogia na Escola Normal em São Paulo; 1926: Publica Juazeiro do Padre Cícero, obra premiada pela Academia Brasileira de Letras, organizou pela Companhia Melhoramentos a primeira coleção de textos de divulgação pedagógica do país, a Biblioteca da Educação 1927: Publica A Escola Nova 1928: Publica Cartilha do Povo, traduz Educação e Sociologia de Durkheim, Testes para medida da inteligência, de Binet e Simon e Tecno psicologia do trabalho industrial de Walther 1929: Membro da Academia Brasileira de Letras 1930: Diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo; publica Introdução ao Estudo da Escola Nova 1931-1932: Transfere-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. 1932: Dirige o Instituto de Educação do Distrito Federal, subscreveu o Manifesto da Escola Nova. 1934: Presidente da Associação brasileira de Educação. 1935: Professor e Diretor da Escola de Educação do Distrito Federal 1938: Dirige e organiza o Inep. 1938: Presidente da Comissão de Ensino Primário. 1942: Inicia a elaboração de livros infantis. 1944: Funda a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1946: Professor na cátedra de psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia. 1947: Diretor do Departamento Nacional de Educação, organiza a Campanha Nacional de Educação de Adultos 1949: Dirigiu o Seminário Interamericano de Alfabetização, eleito presidente da Associação Brasileira de Psicologia Aplicada. 1952: Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. 1953: publica a série de leitura Pedrinho, redige ao ministro da educação que regulamenta a profissão do psicólogo. 1954: Publica: A pedagogia de Rui Barbosa, São Paulo e O menino do Palacete 1955: Publica a seção de Psicologia, da Enciclopédia Delta Larousse. 1961: Reescreve a Introdução ao Estudo da Escola Nova 1970: publica obras relativas à educação (MONARCHA, 2010).

Em 1918, ingressa na Faculdade de Medicina de São Paulo, com a intenção de se dedicar a psiquiatria, mas interrompe o curso. Ele ingressaria, posteriormente, na Faculdade de Direito de São Paulo, visto que o diploma de bacharel “representava valioso requisito para acesso aos postos da administração pública e ocupação de cargos políticos” (MONARCHA, 2010).

Após concluir o Curso Normal, passa a lecionar Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba (SP), em 1920, iniciando assim sua carreira. Paralelamente, nessa época, leciona em um colégio particular mantido por uma fundação norte-americana, onde toma contato com livros de psicologia educacional, procedentes dos Estados Unidos da América.

Aceitando o convite do governador do Ceará, em 1922, para reorganizar a instrução pública local, é convidado a tornar-se Diretor de Instrução Pública, com o intuito de reorganizar o ensino daquele estado. Foi justamente este cargo que o levou a percorrer os sertões a fim de instalar escolas e examinar as condições da vida regional. Com tais experiências, escreve *Juazeiro do Padre Cícero*, em 1926; com essa obra, consegue uma cadeira na Academia Paulista de Letras. Contudo, sua atuação como psicólogo escolar e constante presença nas reformas de instrução pública o desviariam do foco na cadeira da Academia Brasileira de Letras (MONARCHA, 2010).

Muito interessado em psicologia – influenciado, sobretudo, pelo período em que cursou Medicina – Lourenço Filho dá prosseguimento a estudos na área, durante seu trabalho de reforma do ensino no Ceará, montando um pequeno laboratório na Escola Normal de Fortaleza. Aliás, em relação a esta reforma ocorrida no Ceará, o importante escritor paulista Monteiro Lobato, em 1924, elogia o trabalho de Lourenço Filho, afirmando que:

Convém notar que o professor Lourenço Filho, formado em escolas normais de São Paulo, educado tecnicamente nos nossos estabelecimentos oficiais, não podia deixar de ter levado para o Ceará o espírito e os moldes do ensino paulista. Fê-lo, porém, inteligentemente, evitando os meros e mecânicos transplantes, mas sim procurando adaptar as deferentes peças do nosso aparelho, convenientemente alteradas, e quiçá melhoradas, a um meio bastante diverso e com recursos muito mais modestos. Este foi, talvez, o maior segredo de seu êxito, previsto desde logo pelos que conheciam as suas qualidades de tato, inteligência e operosidade. Temos que congratular-nos com nosso professorado, pois, se mais um estado brasileiro apresenta hoje notável desenvolvimento de seu ensino, deve-o, essencialmente a um educador paulista (*apud* MONARCHA, 2010).

Em 1925, volta a São Paulo e assume a cátedra de Psicologia e Pedagogia ocupada até então por Sampaio Dória na Escola Normal da Praça da República. Lourenço Filho reativa o Laboratório de Psicologia Experimental dessa escola, que estava parado há anos. Sob sua supervisão, fizeram-se vários testes de desenvolvimento mental; jogos, influência de leituras e pesquisas sobre aprendizagem, que Lourenço Filho já havia iniciado quando lecionara em Piracicaba.

Lourenço Filho também teve uma intensa vida política. Em 1930, retorna a São Paulo e faz um trabalho de reformulação do ensino normal e técnico desse Estado. No ano seguinte, vai para o Rio de Janeiro, então sede do governo federal, e exerce a função de chefe de gabinete do Ministro da Educação, Francisco Campos. Volta a São Paulo e torna-se também diretor-geral de ensino do Estado (1931), quando desenvolve um trabalho de reformulação do ensino normal e profissional.

Tendo sido também formado pela Escola da Praça, isso lhe daria a possibilidade de ser professor e desfrutar de uma posição de prestígio tanto intelectual e quanto institucional. Assim, em 1932, está entre os signatários do Movimento da Escola Nova, documento que norteia os debates da educação naquele momento. Torna-se membro do Conselho Nacional da Educação e diretor-geral do Departamento Nacional de Educação (1937), organizando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sendo seu diretor entre 1938-1946. Aliás, com o ideal de que seria função da escola pública elucidar o analfabetismo no país, Lourenço Filho demanda a discussão em amplo debate nacional, num grande “congresso” para irromper em resolução do problema (MONARCHA, 2010).

Após deixar o cargo, ministra cursos em diversas universidades latino-americanas e colabora, em 1944, com a reforma do ensino do Paraguai. Organiza e dirige o *Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos* e, em 1949, recebe, durante este evento, o título de *Maestro de las Américas*. Ou seja, obteve grande consideração tanto no meio nacional, quanto internacional.

Por se destacar tanto pelo nível intelectual quanto pelos postos de poder, em todos os âmbitos (municipal, estadual e federal), foi caracterizado por Luís Correa de Melo, no *Dicionário de autores paulistas*, como “pedagogo,

sociólogo, crítico, ensaísta, biógrafo, cronista, historiador, jornalista”, segundo Monarcha (2010). Ainda segundo Monarcha:

[...] poderíamos acrescentar outros ângulos de apreciação: o militante da Liga Nacionalista de São Paulo, o organizador da Psicologia como campo científico, o autor de literatura didática, o administrador público, o intelectual-cientista, o reformador social, e, naturalmente, o professor em escola primária, escola normal e universidade. [...] se o êxito no mundo público é o requisito para alguém ser biografado, Lourenço Filho preenche plenamente tal exigência. Mestre que jamais deixou de ter discípulos, seu nome encontra-se firmemente enleado ao chamado “movimento da Escola Nova brasileira” (MONARCHA, 2010, p. 14; 17).

A fim de perceber o grande espírito “nacionalista” de Lourenço Filho, segundo Monarcha, são importantes seus artigos *A desnacionalização I* e *A desnacionalização II*, publicados no jornal *O Estado de São Paulo*, com representação na figura do personagem *lobatiano* Jeca Tatu; nesse sentido, importante é a menção de que Lourenço Filho trabalhava como secretário de redação da Revista do Brasil, da qual Lobato era proprietário e diretor (MONARCHA, 2010,14-15). Isso explica a menção elogiosa que o escritor paulista fizera a Lourenço Filho em 1924.

Assim que se concluiu a Reforma de 1920, conhecida como *movimento Escola Nova*, marcante para as reformas estaduais relacionados aos métodos e procedimentos de ensino, Lourenço Filho se casaria com Aída de Carvalho; com ela teria os filhos Ruy e Márcio. O primogênito tem como padrinhos Sampaio Dória e esposa, nada menos.

Ainda em 1929, e dentre diversos afazeres, Lourenço Filho conseguiu abrir o curso *A Escola Nova*, em companhia de Frota-Pessoa, Almeida Júnior e Sampaio Dória. Em 1930, reúne as lições em seu livro principal, *Introdução ao estudo da Escola Nova*. O livro recebe elogios, como os de Fernando de Azevedo, para quem a obra é insubstituível e clara e o que seria importante lê-la, caso se deseje conhecer a *Escola Nova* mais profundamente. E com a intenção de explicitar o porquê dessa obra, Lourenço Filho afirma:

Duas palavras, agora, a respeito de sua gênese. As lições aqui compendiadas foram desenvolvidas pelo autor, num modesto curso, que realizou, no Instituto de Educação, e saem publicadas imediatamente, a instâncias dos companheiros dessa agremiação. Sem tempo material para uma redação mais cuidada, reproduzimos muitos trechos, pelas notas taquigráficas, sem grandes alterações. Isso explica, também, porque há digressões, já para esclarecimento de expressões técnicas, já para fixação de certos pontos de vista filosóficos, que julgamos de utilidade não omitir (*apud* MONARCHA, 2010).

Na Revolução de outubro de 1930, Vargas cria o *Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio* e o *Ministério da Educação e Saúde Pública*, sinalizando que questões sociais seriam regularizadas mais direta e intimamente pelo poder (agora centralizador) do Estado. A segunda pasta foi entregue a Francisco Campos, que convoca Lourenço Filho para sua equipe, com o intuito de administrar o gabinete. Lourenço Filho assume também o cargo de *Diretor geral da instrução pública*, nele permaneceria até novembro de 1931. Em relação ao convite, Lourenço Filho afirma que:

Alguns dias depois de ter deixado a direção do ensino, fui a Belo Horizonte para ensinar uma turma de professores, e aí estava, quando me surpreendeu um convite do ministro Campos, para dirigir seu gabinete. Digo surpreendeu-me porque não conhecia o Dr. Francisco Campos senão de rápidas palestras, por ocasião de um congresso de educação, em 1928. O convite me foi transmitido pelo Dr. Gustavo Capanema, na época secretário do Interior do governo mineiro. Vim ao Rio ouvir o ministro Campos, então empenhado em organizar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, e seu programa de trabalho me pareceu tão importante que aceitei o honroso encargo que me oferecia (*apud* MONARCHA, 2010p.71).

Depois de uma curta permanência na direção do Departamento Nacional de Educação, órgão do Ministério de Educação e Saúde Pública, Lourenço Filho é chamado por Gustavo Capanema para dirigir o INEP. A partir daí, começaria a julgar que a educação perpassa caminhos políticos e sociais; e que se a educação vai mal, é culpa seria dos fatores político sociais. Assim, em 1942, defende que:

Nos termos mais amplos, o problema da educação nacional é substancialmente político-social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção de economia em que se apoie a organização administrativa, as aspirações, os métodos e formas de vida comum do povo – tudo nele importará. O Estado não educa hoje apenas com as instituições a que explicitamente chamemos educativas, mas, sim, com toda sua configuração político-social, os ideais que façam viver no povo, interpretando-lhe os sentimentos, acentuando-lhe a unidade, tornando sensível a todos seu espírito e seu destino (LOURENÇO FILHO *apud* MONARCHA, 2010,p.86).

Em 1934, Lourenço Filho é eleito presidente da *Associação Brasileira de Educação*; nesse ano viaja, em missão oficial, aos Estados Unidos da América para conhecer a formação de professores desse país. Entre 1938 e 1946, destaca-se na direção do INEP, e empresta seu prestígio ao órgão. Este se desenvolve como órgão de poder ligado à educação. A figura de Lourenço Filho estava no auge, dentro do desejo social e coletivo de ver educação como a construtora de um novo país (MONARCHA, 2010,p.87).

Ainda em 1946, Clemente Mariani, então ministro da Educação e Saúde Pública, elege Lourenço Filho diretor do *Departamento Nacional de Educação* e lhe dá a missão de tentar combater o analfabetismo da população adulta do Brasil, a qual é iniciada com a *Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos*. Segundo Monarcha (2010, p. 92), com os propósitos de “[...] nacionalização dos núcleos de imigrantes dos estados do Sul, integração das populações do interior do país [...], difusão de valores sociais e morais, incremento da produção e ampliação do número de votantes”. Em 1950, Lourenço Filho também colocaria em circulação um documento sobre a importância do ensino supletivo.

O ministro Clemente Mariani, no meio de inquietação política e social, destaca uma comissão para desenvolver o anteprojeto da legislação que receberia o nome de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, e Lourenço Filho assumiria a presidência dessa comissão. Em 1952, é convocado a expor sua opinião sobre o projeto de lei na *Comissão de Educação e Cultura*, da Câmara dos Deputados. E ele assim comenta:

Na educação primária ou nessa homogeneização básica, com efeito, põe o regime a base mesma de sua existência. É como se dissesse: sem educação primária generalizada, universal, gratuita e obrigatória, não há nação, pois, sem cidadania, não pode haver vida nacional no sistema representativo que a Constituição estabelece. Diversificar corresponde, a um tempo, a duas coisas de maior importância no sentido da vida social e, ainda, no da expressão política: a primeira é de admitir a plena expansão da personalidade de cada qual, na extraordinária variedade das tendências e capacidades individuais, sem o que não há democracia; e a segunda é de compor a vida nacional, em organismo solidário, num sistema de produção variável e mutável, segundo as necessidades do seu próprio crescimento (*apud* MONARCHA, 2010,p.101).

Em 1957, finalmente, Lourenço Filho se aposentaria como professor catedrático de Psicologia Educacional da Universidade do Brasil. Nisso, obteve o título de professor emérito (MONARCHA, 2010,p.64).

Lourenço Filho atuou em diversas áreas; seus discursos contribuíram para influenciar várias gerações com formação em cultura pedagógica e psicológica, nos meios escolares, administrativos e empresariais. É importante mencionar que em sua época “a questão escolar e universitária tornara-se uma aposta política fundamental, e Lourenço Filho, mais que ninguém, estava convencido da importância da educação básica, cujo maior mérito, para ele, consistia no despertar da faculdade de agir segundo a razão” (MONARCHA, 2010, p. 104).

O autor teve um reconhecimento maior na área educacional, pelo fato de perceber as falhas ocorridas e estudar melhorias para que a educação fosse renovada, conforme afirma Monarcha (2010). Este biógrafo, aliás, como bom hagiógrafo, não deixa dúvidas sobre o caráter positivo e elogioso de seu tipo de reconstrução biográfica: “Lourenço Filho fez resplandecer um cânon de pensamento sociológico e biopsicológico sobre Educação, considerando-a como fenômeno cultural complexo e multifacetado e estudando-a conforme certos modelos científicos, cujo sentido e atualidade cumpre verificar e avaliar” (p. 111).

2.3. FERNANDO DE AZEVEDO

Fernando de Azevedo, professor, educador, crítico literário, ensaísta e sociólogo brasileiro, nasceu no ano de 1894 em São Gonçalo do Sapucaí (MG).

De família numerosa e sem grandes posses, teve a oportunidade de, na infância, mudar-se para São Paulo, onde frequentou os estudos primários, voltando a Minas Gerais em 1909, para ser noviço pela Companhia de Jesus. Neste momento, nasce-lhe o gosto pela filosofia, pelas literaturas grega e latina, pela poética e eloquência. Passa um período de indecisão e é enviado para Itu (SP) a fim de chegar a uma decisão definitiva; neste lugar, exerce o magistério e reflete sobre sua vocação, segundo sua biógrafa M. L. Penna (2010).

Em 1914, renuncia à vida religiosa e pede seu desligamento da Companhia de Jesus. Vai para o Rio de Janeiro e, inicialmente, matricula-se no Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito. Após se formar, transfere-se para Belo Horizonte, onde fixa residência e passa a lecionar latim e psicologia no ginásio estadual.

Com esta experiência, adquire conhecimentos aprofundados sobre educação física e reflete sobre as péssimas condições de ensino. Nesta época, apresenta um projeto de lei para torná-la obrigatória da educação básica (PENNA, 2010).

Retorna para São Paulo em 1917, onde retoma a faculdade de Direito, mas sua atividade agora se volta para o ensino. Ingressa no ramo da crítica literária e se torna redator do jornal *O Estado de São Paulo*. No cargo, organiza dois artigos importantes, sobre a arquitetura colonial e sobre o ensino público, este no ano de 1926. A partir daí, Fernando de Azevedo projeta-se na vida pública⁵.

E este segundo trabalho foi base da campanha por uma nova política educacional e para a criação de universidades no país. Dessa experiência, Fernando de Azevedo escreve *A educação na encruzilhada*, artigo de grande

⁵ De modo mais sistemático e objetivista, eis uma relação dos cargos por que passou Fernando de Azevedo: 1923-1926: Redator e crítico literário de *O Estado de São Paulo*; 1926-1930: Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal; 1926-1930: Projeta radical reforma do ensino no Distrito Federal; 1932: Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; 1933: Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo; 1941: Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e membro do Conselho Universitário desta; 1935-1960: ajuda a fundar e preside a Sociedade Brasileira de Sociologia; dirigiu por mais de quinze anos a Cia. Editora Nacional e a Biblioteca Pedagógica Brasileira; 1938: Presidente da Associação Brasileira de Educação e da VIII Conferência Mundial de Educação; 1947: Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo; 1956-1961: Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais e Secretário de Educação e Cultura de São Paulo; 1965: Redige o Manifesto dos Intelectuais; 1968: Eleito para a Academia Brasileira de Letras (PENNA, 2010).

importância para torná-lo autodidata consistente nos estudos de Sociologia (PENNA, 2010).

Fernando de Azevedo esteve sempre envolvido nos movimentos pela reforma do ensino. As reformas feitas por ele começam no ano de 1926, como Diretor-geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro. No cargo, ele empreende reformas de ensino de grande monta, nos ensinos primário, secundário e normal e preparação de professores. Traça e executa um plano de construção de edifícios escolares, demonstrando-se um pensador polivalente.

Em 1931, funda e dirige, por mais de quinze anos, a *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, organizando as conhecidas coleções editoriais de autores nacionais e estrangeiros, ainda pouco difundidos no país, a *Iniciação Científica* e a *Coleção Brasileira*. Entre os anos de 1926 e 1930, exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Tudo isso lhe dava notoriedade para ficar conhecido como um dos que mais contribuíram para a efetivação das mudanças nos anos 1930 (PENNA, 2010,p.13).

Suas preocupações relacionavam-se com teoria e prática das questões organizacionais do país – no qual se fez presente sob sua participação na fundação e administração de importantes instituições culturais e de ensino no Brasil. Ajudou a fundar a Universidade de São Paulo, sendo catedrático desta instituição, onde lecionou por quase quarenta anos.

Outra dimensão reforçada na teorização e na proposta de Fernando de Azevedo era a da “formação humana”, importante para assegurar a coesão social e o progresso, segundo ele; Fernando de Azevedo condicionava o público letrado para consumir a produção do campo cultural em formação e ampliação naquele período.

Em 1927, inicia a participação na administração pública do país. Assume o cargo de Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal (RJ), tornando-se então protagonista de uma Reforma Educacional que ficou conhecida em diferentes lugares do Brasil por sua amplitude (PENNA, 2010,p.22).

A capacidade dessas reformas, de tornar as orientações e normas passíveis de percorrer todo o corpo da organização política e articular-se para garantir a unidade de pensamento e de ação deram condições para que, pela transparência exercida neste cargo, Fernando Azevedo fosse convidado para ser Diretor da Instrução Pública de São Paulo em 1933 (PENNA, 2010,p.22).

Percebe-se que na carreira de Fernando de Azevedo o fator determinante para seu estabelecimento enquanto produtor e figura importante na educação teve origem não propriamente nos capitais econômicos de sua origem familiar, mas na possibilidade de um contato com a escolarização – escassa na época de sua juventude - e seu desempenho pessoal, que fornecem condições para que futuramente fosse um produtor intelectual.

O capital social e intelectual adquirido no tempo dos colégios jesuítas também auxiliou nas primeiras experiências profissionais, já que Fernando de Azevedo começa sua atuação no magistério aos vinte e dois anos. Pode-se inferir com isso que a falta de uma posição social mais abastada o tenha indicado para uma busca de uma ocupação desde cedo (PENNA, 2010,p.10-22).

Do ponto de vista intelectual e de atuação profissional, Fernando de Azevedo pode ser considerado um autor de grande produção. Já aposentado, Fernando de Azevedo faleceria em São Paulo, em 1974.

De seu legado, também se pode afirmar que Fernando de Azevedo teve como grande preocupação os assuntos referentes à educação; ele entendia que a mudança partia sob dois aspectos: externo e interno, que segundo Penna (2010), seria:

[...] interna, do próprio sistema educacional, transformação essa que deveria resultar da íntima ligação da escola com o meio social e não apenas burocrático-administrativa. Outra, externa, pois Fernando de Azevedo percebe que sem uma modificação no sistema econômico, que reside à base de toda política de planejamento social – no qual inclui a educação – uma obra educacional não tem possibilidade de ser eficaz. Não há, de fato, virtude (ou saber) sem um mínimo de condições materiais. Por isso pensa a educação como problema político e, em última análise, filosófico e ético. O tema, portanto, leva a várias interrogações, como todos os temas filosóficos (p. 11-12).

Ainda segundo Penna (2010), Fernando de Azevedo, foi uma personalidade intelectual que viveu em um período de transições; por isso, seus pensamentos refletiriam:

[...] as dificuldades de nossa realidade em mudança mas também as contradições de um mundo em que surgiam regimes totalitários, em que predominavam a força e o arbítrio. Nessas condições procurou pensar o Brasil com os instrumentos e categorias que lhe pareceram mais adequadas e com os quais realizou uma tomada de consciência da realidade educacional brasileira, suas especificidades, tendências, conflitos e necessidades. Mas, Fernando de Azevedo foi além, procurando refletir, ao longo de sua vida, e durante épocas conturbadas, sobre todos os problemas por que o país passou (p.13).

Em sua carreira, centrando-se mais o lado do educador, Fernando de Azevedo, em parceria com Júlio de Mesquita Filho, em 1934, estabeleceu-se como um dos principais fundadores da USP, uma universidade pública nos moldes europeus, e que pretendia “atualizar o ensino no país, oferecendo às elites o melhor caminho para o conhecimento e a consciência da necessidade de promover a modernização e o progresso do Brasil” (PENNA, 2010, p.105).

Tal atitude repercutiria na política, com a intenção de reerguer São Paulo da crise de 1932. Ele atuaria na instituição quase quatro décadas, exercendo cargos na *Cadeira de Sociologia II* e em outros locais, dentro da burocracia da instituição. Por causa disso, foi visto como, nos dizeres de Antonio Candido, “a viga mestra da Universidade de São Paulo” (PENNA, 2010,p.91).

Em relação às universidades, Fernando de Azevedo também compartilhava a ideia de que esta se tratava de elemento fundamental na democracia; que deveria constituir um espaço de dúvidas, de liberdade de opiniões e de discussões, para desenvolver o pensamento crítico e criativo. Em outras palavras, “a perspectiva *azevediana* é de cunho cosmopolita: as universidades deveriam oferecer espaço para intercâmbios não apenas de nível nacional, mas internacional e supranacional” (PENNA, 2010, p. 91).

Fernando de Azevedo expunha seus ideais sobre a educação relacionando-os fortemente a fatores de ordem ética, os quais direcionaram seus pensamentos e ações. Dessa forma, baseando-se nas ideais de Durkheim, Kerchesteiner, Dewey e Lunatscharsky, entende a questão educacional vinculando-as, desde 1923, à ética política (PENNA, p.23). Fundamentando-se em Kant, estabelece que:

Homem culto é aquele que exerce a capacidade crítica, diferencia, raciocina incansavelmente sobre a realidade que o cerca. Por isso, é preciso meditar na função do educador: “O mestre não deve ensinar pensamentos, mas ensinar a pensar (Kant).” “Pensar bem é penetrar uma questão, esquadrihá-la em todos os recantos e encará-la por todas as faces que apresenta” (PENNA, 2010, p. 24).

Ele assim delinea suas ideias por entender que a ética é algo que se impõe ao indivíduo pela razão; dessa maneira, o homem deveria obter a criticidade, sabendo julgar e escolher aquilo que será criticado. Enfim, *kantiano*.

Fernando de Azevedo também entendia que para ocorrer uma mudança na educação, deveria se estabelecido antes uma mudança na mente das pessoas. Em outras palavras, seria necessário “[...] preliminarmente, tomar o sentido da vida e é nas altas regiões do pensamento que se esclarecem e definem a concepção e o sentido da vida, e, portanto, os ideais, as diretrizes e os princípios da educação” (PENNA, 2010, p. 33).

Essas ideias repercutiriam mais à frente, na criação da *Escola Nova*, cuja pretensão era estabelecer uma escola para gratuita e universal. Fernando de Azevedo entendia que a educação estava:

[...] sufocada pela burocracia asfixiante e rígida, se divorciava cada vez mais do meio em que se inseria, falhando em suas finalidades sociais e democráticas, montada para uma concepção vencida, havendo uma inadequação entre a “real realidade” e o sistema educacional (PENNA, 2010, p. 38).

Várias reformas educacionais foram sugeridas e feitas pelos poderes públicos; entretanto, a reforma desejada por Fernando Azevedo suscitaria algumas polêmicas; houve divergências causadas por suas visões de mundo diferentes, como o autor comenta:

Na tempestade de protestos e aplausos, na corrente de entusiasmo ou na avalanche de críticas que levantou por toda parte, não se pode deixar de reconhecer antes o choque de conflitos ideológicos do que uma simples reação diante de uma reforma com que o Brasil se integrava no movimento de renovação escolar que se vinha desenvolvendo em alguns países europeus e americanos (AZEVEDO, 1943, p. 657).

Com o intuito de esclarecer sobre as suas pretensões de reforma educacional, Fernando de Azevedo enfatiza que:

A reforma não é apenas uma reforma de métodos pedagógicos. É a reorganização radical de todo o aparelho escolar em vista de uma nova finalidade pedagógica e social. [...] A educação deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita [...] “um ponto de partida comum para todos” os alunos dos meios diversos, é a poderosa instituição de “aprendizagem da vida coletiva”, de “realização da unidade nacional”. [...] A escola do trabalho é a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando [...]. Assim, a tarefa da escola, além de criar e desenvolver o sentimento democrático (escola única), poderá transformar-se num instrumento de reorganização econômica pela escola de trabalho (AZEVEDO, 1943, p. 72-74 *apud* PENNA, 2010, p. 45).

Para Fernando de Azevedo, a educação não é somente uma via para perpassar conhecimentos, mas sim uma forma de preparar o indivíduo para a vida e para o trabalho. Ou seja, ele entendia que a educação profissional deveria contar com dois aspectos importantes: capacitar os alunos em firme base profissional, para assim, melhorar o nível técnico diante das práticas racionais de determinado trabalho; e conceder-lhe conhecimentos necessários que poderem auxiliar na execução de deveres e direitos de cada um, perante a sociedade (PENNA, p. 47). E na perspectiva da *Educação Nova*, a sua intenção era a de agregar a todos (escola, professores, comunidade, família), para se romperem os obstáculos que impediam a relação entre a instituição escolar e a sociedade.

Fernando de Azevedo também julgava que a educação não deveria se separar da política, “[...] não acha possível realizar qualquer tipo de renovação ou modificação sem reformas de base. Mas também sem uma radical mudança de mentalidades” (PENNA, 2010, p. 63). Ele também entendia que as sociedades refletem-se nas instituições de ensino, com a educação sendo um espelho que transmite os valores, culturas e representações da realidade (tanto as pedagógicas, quanto as sociais), bem como as relações estabelecidas entre a geração adulta e a geração nova, entre educadores e educandos, mestres e discípulos; e que essa relação “é marcada pela intenção, pelos meios e pelos resultados da ação educativa” (AZEVEDO, 1943, p. 166 *apud* PENNA, 2010, p. 108).

Já segundo Nelson Piletti (1994), Fernando de Azevedo foi um “homem extremamente organizado e obstinado”, que trabalhou e lutou até o fim pelos seus ideais. Toda sua garra ficou evidente, segundo Piletti, na reforma educacional que promoveu no Distrito Federal, na qual enfrentou o Conselho Municipal da localidade. E os princípios para suas reformas estariam na busca de uma escola única adaptada

ao meio, e de uma escola do trabalho, ao mesmo tempo com conteúdo curricular e método pedagógico; escola-comunidade ou escola do trabalho em cooperação, princípios estes que continuam em busca de realização. (PENNA, 2010, p. 108-110).

2.4. ANTONIO CANDIDO

Antonio Candido de Mello e Souza nasceu no Rio de Janeiro (RJ), em 1918. A família era de Poços de Caldas (MG), local onde ele passaria parte da infância. Sua origem familiar era oligárquica e tradicional, mas mesclada com profissionais liberais, e seus pais o educariam com sólida formação humanística: descendente de barões de café, foi-lhe solicitado que seguisse a tradição familiar (o pai era um culto médico e entusiasta dos estudos sobre o Brasil).

Seus estudos iniciais foram operados pela própria mãe; ele também realiza parte dos estudos na Europa, com professoras particulares locais: aos dez anos, Antonio Candido e sua família passam um grande período na Europa, na cidade de Paris, onde ele adquire um gosto mais rebuscado pelos livros, influenciado por professoras particulares. Isso continua após o retorno ao Brasil, com outras preceptoras e o incentivo do pai (JACKSON, 2002).

O pai, Aristides Candido de Mello e Souza, era concunhado da importante crítica literária Lúcia Miguel Pereira, por causa do seu casamento com Clarisse, cuja irmã era casada com o influente médico que atuava naquela época. Dessa forma, é importante lembrar que Antonio Candido era primo de Lúcia Miguel-Pereira, que muito o influenciou, visto que tinha uma grande produção como romancista, como produtora de literatura infantil, crítica e historiografia, segundo Heloisa Pontes (1998).

A carreira intelectual de Antonio Candido deve-se, substancialmente, pela presença forte de seu pai, Aristides, que acompanhava o filho em seus estudos, apoiando-o na sua dedicação, e pelo fato de possuírem um grande acervo de livros ao qual o menino tinha pleno contato, o que muito o favoreceria. Além disso:

O fato de ter vivido a infância e a adolescência na companhia “pai e mãe muito inteligentes e cultos”, numa casa “cheia de livros”, onde a conversa girava em torno de assuntos ligados à medicina e à cultura, foi uma “sorte muito grande”, decisiva na vida de Candido. [...] Se isso contribuiu [...] para despertar o interesse intelectual de Candido, também marcou, no seu entender, “um pouco negativamente a minha formação, porque eu fiquei um pouco apegado ao universo bibliográfico de meus pais” (PONTES, 1998, p. 155).

Ainda segundo Pontes (1998), a experiência de Antonio Candido em Paris e as aulas que teve com uma professora, Marie de Sussex, trouxeram-lhe grande impacto. Segundo ele:

Ela praticamente solidificou e cristalizou aquela influência clássica do brasileiro de classe média que é a presença da França. Que já era muito grande na minha família, o francês na minha família era quase uma segunda língua e, com esta estadia na França e graças a esta senhora, eu tive de fato, para a minha idade, uma impregnação que os meninos brasileiros, meus contemporâneos, talvez não tenham tido. Graças a esta senhora que era muito inteligente, muito culta, e que me fez ler muita coisa (CANDIDO *apud* PONTES, 1998, p. 156).

Conclui o ensino secundário em 1935, no Ginásio Estadual de São João da Boa Vista (SP) e, em 1936, muda-se para São Paulo querendo aprofundar os estudos, o que ocorre em meio à fermentação cultural da cidade grande, com seus concertos, livrarias, exposições e Mário de Andrade dirigindo o Departamento de Cultura do município.

Nesse ano, presta vestibular para o curso de medicina, mas é reprovado; inicia, em 1937, a graduação em Direito, na Faculdade do Largo de S. Francisco, da Universidade de São Paulo, abandonando-a no último ano.

Em 1939, inicia o curso de Ciências Sociais, na Faculdade de Filosofia, da Universidade de São Paulo. Em 1941, licencia-se em Sociologia, já no ano seguinte passa a trabalhar como professor de sociologia na FFCL-USP, como primeiro *assistente* da Cadeira de Sociologia II, regida por Fernando de Azevedo (SPIRANDELLI, 2011).

Durante o tempo de graduação, mais precisamente em 1939, tem contato íntimo com o que viria a se formar o grupo *Clima*, com Décio de Almeida Prado, Paulo Emílio Salles Gomes, Lourival Gomes Machado, Alfredo Mesquita, Ruy Coelho, Gilda de Moraes Rocha, entre outros. Com eles, cria também a

revista literária *Clima*, em 1941; dela ela se torna redator-chefe, e escreve sobre literatura na mesma. Assim, ampliam a cena cultural paulistana, por meio de um tipo de trabalho intelectual, o da crítica artística, literária e plástica.

A revista surgiu em uma conversa entre ele e Lourival Gomes Machado, e a ideia era fazer algo pequeno, para circulação reservada, mas ela tomou proporções maiores, tornando-se uma edição mensal. Na revista, Antonio Candido enfocava, segundo Pontes:

[...] o viés analítico mais geral que guiaria a sua trajetória como crítico e estudioso da literatura. Atento às relações entre literatura e sociedade, e às mediações necessárias para a sua apreensão, buscou circunscrever o papel do crítico e a sua função, tendo em vista suplantar a crítica impressionista, que lhe parecia “detestável” por basear-se em “impressões vagas e tiradas sem sentido” [...] Seu empenho em construir uma crítica que se exprimisse por conceitos e abandonasse a visão do “autor como uma entidade interdependente” [...] dá o tom da plataforma crítica que formulou no interior de *Clima* (PONTES, 1998, p. 100).

Já na década de 1970, Antonio Candido retoma discussões sobre a publicação, na USP, reintroduzindo-a no ambiente universitário, e realiza uma reconstrução memorialística e uma descrição etnográfica. Com a experiência que tinha, desenvolve um relato sobre os caminhos que levaram a publicação. A partir dela publicação, ele comenta que:

Houve duas fases tão distintas que quase poderia se falar de duas revistas, com exagero e tudo. A primeira fase do número 1 ao 11, houve uma transição no número 12 e depois uma segunda fase do 13 ao 16. Para compreender isso, e para compreender a orientação do chamado “grupo de Clima”, é preciso ler documentos publicados em momentos diferentes. [...] uma revista que começou apolítica, preocupada com o trabalho puramente intelectual, e foi se politizando lentamente, ficando cada vez mais radical, até uma atitude francamente empenhada (CANDIDO *apud* PONTES, 1998, p. 120-121).

Mas, ainda na década de 1940, Antonio Candido também escreve sobre literatura para os jornais *Folha da Manhã* e *Diário de São Paulo*, e textos de militância política para a *Folha Socialista*. Durante o governo Vargas, publica *Resistência*, um jornal crítico ao regime.

Em 1943, casa-se com a colega Gilda de Moraes Rocha, também socióloga, professora da USP, crítica literária e prima em segundo grau do escritor modernista paulista Mario de Andrade.

Em 1945, publica *Introdução ao método crítico de Sílvio Romero*. De acordo com Pontes (1998), Antonio Candido dividirá com Sílvio Romero o mesmo pensamento: “ainda que por meio de enfoques metodológicos distintos e de chaves explanatórias incontestavelmente diversas, justificam a grande relação que ocorria entre literatura e sociedade”. Apesar de ter obtido o segundo lugar e o título de livre-docente em Literatura, teve de continuar como *professor assistente* de Sociologia na Cadeira de Sociologia II até 1958, pois não havia sido inaugurado o Curso de Letras da FFCL-USP. Nesse tempo, trabalhou com o importante sociólogo paulista da USP, Florestan Fernandes, seu amigo, que assim o descreve:

[...] eu o conhecia muito bem e era um dos seus leitores mais assíduos. Ele cumpria em relação a nós, a mesma função que Mário de Andrade tivera para a Semana de Arte Moderna. Por isso, eu próprio tomei a iniciativa de escrever-lhe. A nossa amizade se iniciou sem muito entusiasmo da parte dele. Contudo, ele já me conhecia o bastante, quando dr. Fernando de Azevedo formalizou o convite, para apoiar-me de modo seguro. Eu, desastrosamente, fora tão convincente, argumentando contra as inconveniências de um jovem, que mal terminara o curso, ser convidado para um lugar de tamanha responsabilidade, que o dr. Fernando hesitou. Não fora a intenção providencial de Antonio Candido e eu iria trabalhar, mesmo, na cadeira de economia. Devo-lhe também uma desprendida colaboração, que facilitou os ajustamentos iniciais e me levou a corrigir, em tempo, certos desvios que me levavam a botar maior interesse nas tarefas de pesquisa que nas do ensino (FERNANDES *apud* PONTES, 1998, p. 148).

Aliás, em relação a Antonio Candido (e mesmo com Fernando de Azevedo), pode-se já notar uma atitude maior em relação à academia e à ciência – às Ciências Sociais propriamente ditas. É importante mencionar que, após os anos 1940, estas já se encontram institucionalizadas, ao menos no estado de São Paulo, com a USP.

Em 1954, obtém o título de livre-docente em Literatura Brasileira, o que lhe dá o direito de ministrar cursos paralelos aos dos estudos normais da área de sociologia. Ainda nesse ano defende a tese de doutoramento em sociologia: *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre a crise nos meios de*

subsistência do caipira paulista. Tendo como influência Marx e conceitos antropológicos de Redfield, Malinowski, Richards, Evans-Pritchard e Lévi-Strauss, ele vê a obtenção dos meios de vida como fator central da sociabilidade entre os caipiras. Assim, descrevendo uma realidade e um processo específicos (o fenômeno da urbanização no estado de São Paulo), ele analisa a vida caipira e a sociabilidade do homem do campo e fixa-se em um aspecto da vida social, a obtenção dos meios de vida, o fator dinâmico dessa sociabilidade, em que emergem laços de solidariedade.

Após a defesa do doutorado, inicia a transição das Ciências Sociais para a Literatura. E nesse mesmo ano de 1954, ele já começa a construir sua transição da carreira de cientista social para a de crítico literário; contudo, somente em 1958 ele se transfere para o curso de Letras de Assis (SP), na atual UNESP, permanecendo lá até 1961, quando retorna à USP como *professor colaborador*, assumindo a recém-criada Cadeira de Teoria Literária e Literatura Comparada. No mesmo período, também lecionou literatura brasileira no exterior, na Universidade de Paris (1964-1966) e na Universidade de Yale (1968).

No ano de 1974, com outro concurso, torna-se professor titular da Cadeira de Teoria Literária e Literatura Comparada. Transfere-se, em 1977, para o Departamento de Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP); em 1978, finalmente, aposentou-se, mas continuaria alguns anos atuante, como professor do curso de Pós-Graduação e na crítica literária, assim como na política, defendendo o ideário “socialista”.

Uma das obras mais destacadas de Antonio Candido é *Formação da Literatura Brasileira – momentos decisivos*, publicada pela primeira vez em 1959. Como ensaio sociológico, é considerado clássico seu estudo a respeito do caipira paulista, a saber, *Os Parceiros do Rio Bonito*.

De todos os intelectuais enfocados neste trabalho, apenas Antonio Candido está vivo. Sua vasta produção demonstra a ligação com setores com quem conviveu e o momento privilegiado do ponto de vista de construção de conhecimento que fez de sua vida e obra singulares.

A figura do Antonio Candido sociólogo é retratada a partir de vários focos: no seu papel como membro do antigo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e do Partido dos Trabalhadores (PT); nos seus pronunciamentos entusiásticos sobre a Revolução Cubana e em apoio aos ditos movimentos sociais, nas últimas

décadas; nas entrevistas concedidas, contando sobre suas experiências intelectuais e políticas ocorridas da juventude. O grupo o *Clima* contribui significativamente para seu desenvolvimento a esses respeito, seja “pela influência recíproca que seus membros exerceram uns sobre os outros, seja pelo que fizeram e aprenderam em termos políticos” (PONTES, 1998, p. 122-123).

3 ANÁLISES

O enfoque deste trabalho não foram obras (livros, artigos e ensaios) escritas pelas personalidades enfocadas, mas influências e relações que os tornaram reconhecidos (na época e atualmente) nos meios intelectual, político e social. O foco da discussão diz respeito às condições sociais de produção das obras e não seus conteúdos substantivos. E condições estas postas nas trajetórias biográficas de cada um.

Algumas características peculiares podem ser apontadas sobre os intelectuais enfocados: nessa geração de todos, vê-se que há alguns consensos mínimos na época sobre alguns ideais a serem seguidos – no caso, na área da educação. As intenções direcionam-se em um espírito que, naquele período, tinha grande importância: o crescimento do país e da educação (como nos casos de Fernando de Azevedo e de Lourenço Filho, que participaram da confecção do *Manifesto dos Pioneiros*).

Nestas correlações e nos critérios estabelecidos para a pesquisa, dá-se especial atenção a elementos como cargos políticos, posições de poder, carreira acadêmica e origens familiares e sociais.

Assim, a análise da formação dos intelectuais brasileiros do período das décadas de 1920 a 1950 procurou expor que os personagens enfocados atuaram na sociedade como mobilizadores de determinadas estratégias educacionais; e eles expressaram ideias que correspondiam à modernidade na área, a qual era demandada no momento.

Participaram, cada um a seu modo, da reorganização do Estado, com a promoção de um amplo debate político em torno das questões da organização nacional, de sua unidade e modernização das instituições, para atender às crescentes demandas políticas, econômicas e sociais.

A efetiva participação no espaço público moldou uma nova identidade para os intelectuais brasileiros do início do século que, em um processo gradativo, foram se aproximando do Estado e intensificando a presença nele, a partir dos anos 1930. O estabelecimento de vínculos entre os intelectuais e o Estado “modernizador” contribuiu para a formulação de um projeto, ainda que autoritário, de nação.

Esses intelectuais foram indispensáveis à modernização social e cultural solicitada pelo Estado centralizador. A educação passaria a ser um dos símbolos da modernidade. E a via principal de ligação disso assentava-se na busca de uma educação para a população por intermédio da instrução pública geral, enquanto disseminadora dessa construção.

Essa busca de incorporação do Brasil intentava também combater mazelas e deficiências do sistema de ensino, e isso com base em entendimentos sociológicos da realidade social. Para tal, foram necessários argumentos e projetos cujos focos eram o combate sistemático à miséria e ao analfabetismo, frutos da herança colonial.

Nesse época, participantes ativos dos quadros do Estado, esses intelectuais estiveram empenhados em transpor as marcas da especialização profissional, para daí conduzir mudanças não só nas antigas escolas de formação profissional, mas na regulamentação dos acessos às carreiras docentes. Nisso, alguns assumiam características do ideário liberal, fundados na igualdade de oportunidades e na meritocracia.

Os nomes de relevância destas reformas (oriundos, em termos de formação, da área jurídica, em boa parte), buscaram criar condições para instruir a população e, assim, desenvolver uma sociedade moderna, a qual também deveria ter, por conseguinte, uma elite ilustrada e competente. Formados em escolas tradicionais, ou mesmo jesuíticas, delas assimilaram conhecimentos e valores; além disso, a graduação em Direito também era importante, direcionava para a vida pública, literária ou acadêmica, mas estava disponível apenas em centros urbanos de referência.

Tal foi dos traços de grande importância para intelectuais da época (nesse sentido, ressalte-se que quem mais se destaca é Gustavo Capanema; Lourenço Filho e Fernando de Azevedo também se graduaram em Direito; e Antonio Candido iniciou o curso, mas trocou-o por Ciências Sociais ao final dele).

Com a reconstituição das trajetórias dos intelectuais aqui enfocados, podem ser percebidos processos pedagógicos por vezes diferentes das linhas tradicionais nas quais haviam sido instruídos e educados. Alguns foram pioneiros ao instituírem um sistema educacional novo em relação ao parco então existente; foram também responsáveis pelo recrutamento e preparação de quadros capazes de dar prosseguimento aos seus ideais.

O estudo dos intelectuais abordados, até este momento, também pressupõe uma delimitação num *locus* que revela traços multidisciplinares; com isso, para o trabalho foram utilizadas diferentes fontes históricas e bibliográficas. Assim, visando a uma análise externalista das obras e de seus autores, ou seja, dos produtos culturais e de suas relações com seus produtores, este trabalho pretende colocar em foco o aspecto sociológico de representações, ideários políticos e práticas sociais de cada intelectual relacionado a partir do campo em que cada um deles foi inserido.

Como descrito anteriormente, a pesquisa versa sobre autores e suas trajetórias, e alia teorizações que dizem respeito ao entendimento das condicionantes das carreiras e os ideais de cada época que se desdobram no campo educacional. Assim, o foco do debate vai, principalmente, ao encontro das condições sociais de produção das obras (e bem menos na forma das obras ou nos seus conteúdos substantivos). Isso enquanto opção de recorte para esta pesquisa, ao menos.

De outro lado, algumas características peculiares podem ser apontadas sobre os intelectuais enfocados: na geração trabalhada, vê-se um consenso sobre ideais a serem seguidos. As intenções direcionam-se a um “espírito de momento” que, naqueles períodos, tinha grande importância, quais sejam, o crescimento do país e da educação.

O excesso da produção cafeeira, que gerou a instabilidade na economia nacional, agravada pela queda da bolsa de Nova York em 1929, também fez com que se tivesse um olhar mais apurado sobre as demais necessidades do Brasil. Assim, também alterações no quadro econômico do país influenciam a mudança do governo federal, que se desloca do eixo São Paulo/Minas Gerais. E tudo isso sem esquecer outros acontecimentos importantes determinavam o clima de renovações da época, como a modernização cultural realizada pela Semana de Arte Moderna em 1922, o surgimento de emissoras de rádio, do cinema e da música popular (indústria fonográfica), completavam o cenário de debates que davam corpo novo às lutas ideológicas e políticas, que criaram condições para a Revolução de 1930.

Eis o pano de fundo para Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, participaram da confecção do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Escrito no início do governo Vargas, o *Manifesto* buscava consolidar a visão e

anseios de seguimentos da elite intelectual brasileira; mesmo tendo diferentes posições ideológicas, pretendia a condição de interferir na organização vigente da educação. Produzido no contexto das transformações políticas de 1930, tornou-se um marco no processo da renovação das ideias no âmbito educacional. Este documento teve origem nas contradições e problemas enfrentados pela educação do país, que iam desde a falta de organização escolar até a grande influência das instituições religiosas na educação.

Para que houvesse uma reformulação efetiva, os signatários do *Manifesto* propuseram que o Estado gerisse uma escola única, pública, obrigatória, laica e gratuita. Alguns impasses e críticas foram feitos a isso, sobretudo, pela Igreja Católica. Nesta época, a educação era em grande medida sustentada por instituições religiosas, que contavam com grande poder de influência.

A crítica dos integrantes do *Manifesto* é feita também sobre o processo anterior de implementação de medidas ligadas ao ensino. A educação na Primeira República (1889-1930), a oportunidade de acesso, bem como a qualidade do ensino, estavam circunscritos a setores e estratos superiores. Desse modo, o enfoque do documento é associar as reformas econômicas e educacionais em um sentido de mudanças liberalizantes e democratizantes.

Os esforços feitos até então não davam conta de criar um sistema educacional no porte das necessidades que o país necessitava. E o manifesto pretendia, segundo seus idealizadores, estimular a expansão da educação, para que a mesma fosse voltada a todos, sem exceção. A proposta de uma escola integral e única feita pelo manifesto definia-se em contraposição à escola então existente. Assim conceituava o *Manifesto*: "Escola ou Educação Nova". Coerentemente com essa definição de educação, os signatários propunham um programa de política educacional amplo e integrador.

O *Manifesto*, finalmente, também estava relacionado à tendência mundial de universalização da educação pública, para assegurar o desenvolvimento das conquistas da humanidade e para pôr o Brasil mais integrado ao cenário mundial. No cenário econômico, o país ainda não estava marcado por um ideário de reestruturação que permitisse condições de um desenvolvimento da influência da ascensão de novos setores, principalmente o burguês. O fim do regime escravista, o crescente processo de urbanização e a

vinda de imigrantes ao país contribuíram para disseminar os valores do liberalismo e da democratização, no plano econômico e político, mas isso ainda era pouco.

Tal era o cenário histórico em que se desenrolam, de um modo geral, as vidas dos intelectuais enfocadas. Esse cenário auxilia, como pano de fundo, nas análises a seguir.

3.1 CONSIDERAÇÕES E CONTRASTES: GUSTAVO CAPANEMA E ANTONIO CANDIDO

Com a revisão da trajetória dos diversos intelectuais, pôde-se perceber como o *habitus* familiar influenciou diretamente em seus caminhos. Do ponto de vista de cargos e relações diretas com dirigentes do estado, Gustavo Capanema destaca-se pelos inúmeros cargos públicos e pela permanência neles.

Tendo sua origem familiar com tradição para a vida pública, teve portas abertas para o livre trânsito nessas relações de poder, trazendo consigo o *habitus* e a familiaridade com o embate político.

Em relação à produção literária em si, pode-se dizer que, entre os intelectuais aqui estudados, a dele foi a de menor quantidade; contudo, devido à sua trajetória profissional e à grande soma de resultados na vida pública, dentro da área educacional, teve grande e imorredoura importância neste cenário.

Sempre esteve às voltas com os debates da referida área. Foi o ministro que mais tempo ficou em um cargo na história do Brasil até o momento. Executou várias mudanças, como a criação da Universidade do Brasil e promoveu a nacionalização de mais de duas mil escolas; no ensino profissionalizante, com alianças feitas junto ao empresariado, ajudaria a desenvolver o SENAI e o SENAC; além disso, em sua gestão foi criado o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Buscou estabelecer um bom relacionamento com os intelectuais brasileiros; neste período, foi auxiliado pelo poeta Carlos Drummond de Andrade, seu chefe de gabinete (MICELI, 2001c).

Adotando o conceito de Elias, pode-se dizer que Gustavo Capanema é o mais *estabelecido* dos intelectuais, do ponto de vista profissional e de origem familiar. Isso fica claro, como já mencionado pelos cargos na carreira e a vasta diversidade de relações de poder, de amizades com dirigentes estaduais e

federais – neste caso, mais especificamente, com Vargas.

Pode-se se perceber que a vida pública nunca lhe foi problema ou entrave. Alianças e jogos de poder nessa seara foram levados por Gustavo Capanema de maneira tranquila, o que não significa ausência de conflitos, mas mostra que sua teia de relacionamentos o tornou referência. Isso se mostra na longevidade nos cargos públicos. Suas ligações com o poder bem construídas fizeram com que sua trajetória fosse notória; prova disso é sua eleição a vereador, ainda jovem.

Ainda relação à educação, Gustavo Capanema procura renová-la apostando na dualidade do sistema brasileiro: um ensino secundário público, destinado às elites do país e um ensino profissionalizante, destinado à formação da classe trabalhadora. Segundo Solange Zotti (2000), ele introduz mudanças na matriz curricular: *história do Brasil* e *geografia do Brasil* passariam a ser disciplinas autônomas, pretendendo proporcionar uma compreensão de valores e realidades nacionais; o estudo da língua portuguesa foi introduzido em todas as séries dos dois ciclos. Além do português, o estudo das línguas clássicas e modernas (latim, grego, francês ou inglês, além do espanhol) foi introduzido no currículo do curso ginasial; no curso científico, prevaleceriam as línguas modernas (francês, inglês e espanhol), justificado pelo vínculo do Brasil com os países desses idiomas.

Dessa forma, pôde-se notar a amplitude de Gustavo Capanema, peça importante na evolução educacional da geração posta.

Assim, pode-se relacioná-lo, de modo distinto, a Antonio Candido. Se for adotado o critério de cargos públicos aqui, este seria o *outsider*, por ter ficado longe deles (no caso, não ocupou nenhum). A sua origem social conferiu-lhe boa educação e facilidade para com as letras. O pai médico queria que ele seguisse a carreira, mas o rapaz reprova nos exames vestibulares deste, para, logo depois, ingressar em Direito. Desistiria deste tempos depois, e se voltaria para o curso de Ciências Sociais, mas após o falecimento do progenitor.

A carreira de Antonio Candido é, sobretudo, acadêmica e sua atuação na vida pública limitou-se aos círculos de universidades. Assim, outro aspecto a ser apontado é a falta de uma tradição política maior que o fez não desejar tantos embates e correlações de forças.

Sua trajetória é tênue, pois de 1950 a 1958 ficou apenas como

professor assistente, porque não havia postos de trabalho a ele disponíveis. A inclinação de Antonio Candido para uma linha mais amena pode demonstrar que seria uma forma de mobilização, uma vez que embates (ou quaisquer outros contextos de enfrentamentos) não eram próprios de sua personalidade. Sinal disso foi o tempo de *stand by* em que ficou até conseguir a efetivação em um concurso público na área de crítica literária.

A carreira política (explícita, ao menos) de Antonio Candido não existiu. Ele se dedicou apenas à carreira intelectual acadêmica sociológica e de crítica literária. Essa trajetória também mostra certa “passividade”, ou “inapetência” (não no sentido depreciativo) devido à tranquilidade de uma personalidade que não entra em embates diretos, o que, na esfera política, poderia ser feito para obtenção de cargos ou alianças. Antonio Candido e Gustavo Capanema tiveram boa educação; assim, galgaram posições de prestígio. Isso se deve, em parte, à boa educação que tiveram e às chances de irem a centros urbanos que contavam com a possibilidade de ingressarem nas Escolas Normalistas e nas Faculdades de Direito (todos os integrantes dessa geração ou são bacharéis ou cursaram ao menos alguns anos).

Antonio Candido pode ter se estabelecido melhor na área literária pelo fato de ter influências (positivas) que o levavam a trilhar esse caminho. Começando por sua mãe, leitora assídua, vinda de rara família na qual as mulheres tinham grande contato com os livros. Depois ele teria oportunidade de conhecer mais sobre livros quando vai a Europa e recebe educação esmerada advinda de boníssimos professores/preceptores. Sem contar a influência de sua prima Lúcia Miguel-Pereira, na época a única mulher a se destacar no ambiente literário de crítica. Por esses motivos, é evidente que Antonio Candido envolveria todo seu interesse em aspectos culturais e literários.

Em relação à bagagem familiar e de amizades/relacionamentos de Antonio Candido, é evidente que ele estava incluído no modelo de carreira dos intelectuais e pessoas com cursos superiores e cultas, que dominavam os anos 1920, 1930 e 1940. Segundo Pontes (1998, p. 154), “a intimidade de Antonio Candido com esse padrão de carreira intelectual seria reforçada pela influência do pai”, formado “num tempo em que os médicos brasileiros ainda achavam que era de sua obrigação ter uma cultura geral grande”.

Antonio Candido, mesmo com origem menos abastada que Gustavo

Capanema, tem seus pontos à destacar, como o casamento com a prima de Mario Andrade, o que contribui para sua carreira na crítica literária, de alguma forma, visto que estava em constante contato com o escritor, de quem tinha opiniões pertinentes sobre o que este produzia.

Tanto Antonio Cândido, quanto Gustavo Capanema galgaram posições de prestígio. Isso se deve à boa educação que tiveram e às temporadas que passaram em grandes centros urbanos e pelas Faculdades de Direito que frequentaram (todos os integrantes dessa geração ou são bacharéis em Direito ou cursaram pelo menos alguns anos dele). Na época, essa graduação, uma das mais “tradicionais”, direcionava para a vida pública ou acadêmica.

Entretanto, Antonio Candido logo se desvinculou do curso, como vimos anteriormente, e é claro que o iniciou somente pela vontade do pai, reforçando a ideia de que o autor não possuía muito interesse em aspectos políticos e administrativos.

3.2 CONSIDERAÇÕES E CONTRASTES: LOURENÇO FILHO E FERNANDO DE AZEVEDO

A partir da verificação das trajetórias familiar, intelectual/acadêmica e política desses autores, puderam ser feitas algumas correlações com as bases teóricas da sociologia da cultura e dos autores aqui postos, quais sejam, Bourdieu e Elias.

Como já se observou, essa geração teve uma atuação política eficiente e ampla devido à sólida formação educacional e cultural. Isso se deve também às suas origens sociais, ligada a setores oligárquicos que prezavam o poder e sua manutenção consolidada por um pensamento também aristocrático.

Algumas características peculiares podem ser apontadas sobre os intelectuais pesquisados na geração trabalhada: vê-se que há um consenso da época e dos ideais a serem seguidos por eles. As intenções direcionam-se a um *espírito do tempo* que, naquele período, tinha grande importância: o do crescimento do país e da educação. Nesse sentido, por exemplo, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho participaram da confecção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Do ponto de vista acadêmico, ambos tiveram atuação parecida, com uma singela diferença para Fernando de Azevedo, pendendo uma pouco mais

para a área acadêmica. Isso se comparado a Lourenço Filho, cuja atuação ficou equilibrada entre as duas áreas.

Outro ponto de destaque seria a origem familiar de ambos, mesmo sendo possível a eles a escolarização e o apoio da família ou de pessoas de fora, como no caso de Fernando de Azevedo, que foi auxiliado por pessoas importantes e próximas de seus familiares.

Vê-se que a construção das obras destes autores é perpassada pelos anos no magistério e com a preocupação em uma renovação na educação da época, um eco corrente naqueles dias. Eis elementos importantes que retratam esse ponto em comum das personalidades.

Parte dos intentos e êxitos desses dois intelectuais podem se relacionar à aquisição de capital cultural como determinante; também o aprimoramento deste, ou seja: sem uma posição confortável nos meios públicos e tradicionais, restou a ambos buscarem “agregar” em suas trajetórias, moldando o *habitus* e os outros capitais que envergavam.

Ambos os intelectuais são lembrados pela grande importância para o cenário educacional brasileiro. Esta importância serve de referência para a construção de uma interpretação sobre a trajetória profissional desses educadores e, nesse caso, especificamente de Lourenço Filho. Desse modo, lembra Miceli:

A trajetória profissional de Lourenço Filho é o exemplo cabal de um agente especializado que deve quase tudo à escola e que por isso mesmo tende a concentrar seus investimentos na aquisição de títulos escolares. O trabalho que desenvolve e a carreira à qual se devota resultam da coincidência entre a boa vontade cultural que permeia suas disposições e os interesses do poder público em contar com um corpo de especialistas voltado para a gestão do sistema de ensino (2001c, p. 171).

E os empenhos de Lourenço Filho e de Fernando de Azevedo na reformulação de aspectos do sistema de educação nacional podem ser entendidos, conforme Bourdieu explica, como a oportunidade que alguns agentes têm de permanecer no campo em que estão inseridos e ainda influenciá-lo com suas ideias, conferindo tais fatos ao capital científico destes agentes. Assim, propõe Bourdieu (2004, p. 25):

As oportunidades que um agente singular tem de submeter às forças do campo aos seus desejos são proporcionais a sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, a sua posição na estrutura da distribuição deste capital.

O critério da análise comparativa sobre os autores, buscando correlacionar as nuances entre suas trajetórias e carreiras, deve ser entendido como algo possível e importante para uma interpretação de como teria ocorrido o desenvolvimento dos ideais educacionais no país e, principalmente, verificar que existe uma dinâmica estabelecida entre os agentes. Os fatos não ocorrem simplesmente isolados, eles têm uma relação entre si e demonstram principalmente um jogo de forças que aglutinam os indivíduos.

No caso de Lourenço Filho, a família desempenhou um papel importante para a formação e, futuramente, o seu estabelecimento como intelectual e figura de destaque no cenário educacional do país, visto que na sua pequena cidade natal, Santa Rita do Passa Quatro, no interior paulista, ainda não havia escolas instituídas, naquele início do século XX.

Quanto ao estímulo e do despertar para a leitura, foi influenciado pelo avô sueco, conhecedor da relevância de uma boa educação, fruto da sua experiência de vida e de seus percalços, transferindo-lhe os primeiros passos para o letramento. Outro elemento vital para a consolidação da trajetória de Lourenço Filho, assim como o resto de sua família, foi a existência de recursos materiais variados nos negócios do pai, como a tipografia e o jornal *A Folha*; a experiência do jornal *O Pião*, com apoio do amigo da família, o padre português Moisés Nora, pároco da igreja matriz. Em uma conversa com ele, o pai de Lourenço Filho aprova o pedido do garoto.

Como nas demais famílias, o pai de Lourenço Filho tinha a intenção de que seu rebento seguisse no comando dos negócios da família; mas a influência do primeiro professor e pelas letras cresceu e pareceu ter sido mais forte. Percebe-se, neste ponto, um realinhamento de seus capitais, enquanto estratégia, pois, mesmo com a possibilidade de uma vida tranquila e ancorada em funções tradicionais nos negócios da família, decide romper em parte com o certo e buscar novos rumos.

Lourenço Filho teve uma carreira na política educacional eficiente, que o levou a promover mudanças de acordo com o que diversos e importantes setores

sociais demandavam. Entre 1915 e 1921, publicou trabalhos sobre a pedagogia do ensino, resultantes de pesquisas que havia feito na área da *psicologia* infantil. Como solução para os problemas sociais da época, ele “defendia uma Educação renovada, disponível a todos e de qualidade” (RAFAEL; LARA, p. 2011). Na época, a sociedade entendia a educação infantil como do âmbito da família e da Igreja; a questão tornou-se, após esse momento, de cunho social e da competência administrativa do Estado (RAFAEL; LARA, 2011, p. 230).

Lourenço Filho se preocupava com a educação primária, por entendê-la como primordial ao indivíduo, para este ser moldado e preparado para a sociedade em que irá atuar. Sendo assim, afirma:

O verdadeiro papel da escola primária é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades sociais presentes, e tanto quanto possível, às necessidades vindouras. Essa integração da criança na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória e explica, por si só, a necessidade da educação como função pública (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 40).

Nesse sentido, também Fernando de Azevedo teve traços bem parecidos com Lourenço Filho: a vida em si e o contato com a escolarização fizeram da sua trajetória fecunda para o trabalho e as experiências que teve culminaram em um profissional de grande amplitude, desde a esfera pública até a formação de novas estratégias para o pensamento educacional do país.

A concepção de educação de Fernando de Azevedo, embasada em autores como Durkheim e Dewey, fizeram com que ele entendesse que a educação, vinculada à sociedade, poderia ser analisada “como um processo de transmissão da cultura, segundo Durkheim, ou como a reconstrução dessa mesma cultura, nos termos expressados por Dewey” (ALVES, 2010, p.43)

Dessa maneira, ele entende também que, por meio da educação, as crianças acabam aprendendo sobre os bens culturais que as gerações mais antigas lhes passam; com isso, elas refletem e analisam os conhecimentos que lhes foram fornecidos, comparando experiências, renovando os valores e os significados que os mais velhos atribuem a determinado conceito e reformando aquela cultura que lhes foi entregue. Nesse processo, há a participação da escola e de todas as instituições sociais, que procuram, de toda forma, barrar os novos pensamentos, para manter os valores, interesses e crenças inerentes e imutáveis (ALVES, 2010, 43).

Entretanto, as gerações mais antigas são obrigadas a compreender as

mudanças por causa justamente desse embate de opiniões entre gerações. Como pontua Fernando de Azevedo, isto é uma situação complexa, na qual “[...] se encontram inúmeras dificuldades, resistências e sobressaltos, por causa da pressão incessante que as gerações mais velhas exercem, a fim de incutir nas gerações mais novas os hábitos e os costumes estabelecidos, integrando-as à vida coletiva” (ALVES, 2010, p. 44). Em outras palavras:

Não há como fugir desse problema, que se torna mais grave, quando envolve os problemas de relações entre pais e filhos, pois a sociedade é composta de gerações jovens e amadurecidas, que juntas, formam um processo de desenvolvimento cultural e social, isto é, passam a seus filhos a herança social constituída de representações, valores e padrões de cultura de cada sociedade, numa dada época, e a qual se transmite, mais ou menos enriquecida de nossos elementos culturais, às gerações jovens, que são, desde as suas idades mais tenras, bloqueadas e atacadas pelos adultos em geral e particularmente pelos pais (AZEVEDO, 1966, p. 54 *apud* ALVES, p. 44).

Assim, para Fernando de Azevedo, a educação possui a função de tornar engrandecido e verdadeiramente humano o indivíduo, conferindo-lhe, assim, a possibilidade de abranger conhecimentos e:

À medida que se alarga o horizonte mental de cada um e se lhe abre o espírito em todas as direções, o home tende a elevar-se de um para outro nível, descortinando panoramas cada vez mais largos até abranger o mundo todo, numa visão de conjunto, e por uma compreensão cada vez mais profunda do sentido da cultura do povo, de que provém, da forma de civilização de lhe imprimiu os traços de sua fisionomia original, como também da humanidade (AZEVEDO, 1996, p. 22, *apud* ALVES, 2010, p. 46).

Fernando de Azevedo é um marco para a sociologia, pois, além de ter sido professor de Antonio Candido e de Florestan Fernandes, tinha verdadeiramente o intento de buscar uma sociedade mais democrática e entendia que o ensino amplificador é a única porta de entrada para mudanças gerais na sociedade.

Com isso pode ser observado também que a construção das obras destes autores é perpassada pelos anos no magistério e com a preocupação em uma renovação na educação da época, um eco que estava recorrente naqueles dias.

Outro ponto de similaridades entre Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foi o empenho em seus feitos, tantos educacionais quanto políticos. Isso

estaria referido às origens sociais de ambos: no caso de Lourenço Filho, com situação mais confortável que a de Fernando de Azevedo. Segundo Sganderla e Carvalho (2008), ele “distingue-se de outros intelectuais da época que, por herança familiar, assumiram posições de destaque no campo educacional”. E esse não era o caso de Fernando de Azevedo: sua origem humilde exigiu esforço pessoal, ainda que houvesse apoio da família nessa área educacional.

Por isso, parte dos intentos e êxitos de ambos estaria relacionado à aquisição e aprimoramento de seus capitais culturais. Ou seja, sem uma posição confortável nos meios públicos e tradicionais, restou a ambos buscarem agregar valor em suas trajetórias moldando os *habitus* e capitais existentes em suas vidas.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMPOS

As questões ligadas ao campo trazem algumas importantes considerações a este trabalho. Sendo um instrumento interpretativo e construído, em termos teóricos, pelo cientista (Bourdieu), o campo não pode ser visto ou aferido de modo tão simples e direto na vida social. Assim, deve ser explicado que campo político, por exemplo, diz respeito ao espaço de lutas em que forças de diversos calibres estão em constantes disputas. No caso, indivíduos ou atores, cada qual exibindo/esgrimindo, da melhor forma possível, com o *habitus* que adquiriu, os seus capitais.

Nesse sentido, o campo político da época retratada, anos de 1920 a 1950 vê setores oligárquicos em disputa e com leve oscilação ou transição de grupos econômicos agrários, antes majoritários, agora dividindo espaço com diversificados representantes de profissões ou formas urbanas modernas de vida (principalmente no pós-2ª guerra mundial). O início dos anos 1930, no Brasil, é um dramático momento em que a República Velha vê as oligarquias paulista e mineiras sendo substituídas por novas facetas, mais nacionais, amplas e algo modernizantes, mas concentradas ou sistematizadas na figura do presidente Vargas⁶.

De forma que saber trabalhar ou operar com lideranças políticas oligárquicas é fundamental para se “vencer na vida” e poder realizar suas ambições e ideias. Nisto, está-se referindo a intelectuais da educação que estão ou desejam

⁶ Cf. MICELI, 1996.

estar em cargos públicos de alto comando (ou, ao menos, na universidade ou em importantes instituições de ensino, mas não querem ficar contra poderosos de plantão). Tais foram os casos de Gustavo Capanema, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, todos sabedores das regras da “esgrima” com setores oligárquicos, pois os mesmos eram ou aprenderam a ser aristocratas em suas famílias de origem ou com as quais foram criados, adotados ou eram parentes distantes.

De outro lado, o período em foco, o pós-1930, era de transição, um momento em que valem mais os diplomas e a formação educacional que as origens familiares, mesmo assim estava na mão de homens como eles (os quatro intelectuais enfocados) poderem se sobressair. Diferentemente de intelectuais escritores, que teriam de mostrar serviço, para poderem sobreviver, e agora trabalhar na grande imprensa e em gabinetes da alta burocracia de políticos protetores⁷. Mesmo sendo de transição, o “aprendizado” obtido na vivência de origem facilita a que os quatro saibam como se portar nas vidas que escolheram (política; política-acadêmica ou acadêmica). E todos se saíram muito bem nisso.

Mas, nesse sentido, eis o centro da questão do campo: a colocação da pessoa (ou dos biógrafos ou mesmo historiadores) como vitoriosa, poderosa ou competente. No fundo, nada mais estão que emulando as disputas m que puderam obter a vantagem da vitória das normas e regras que seu grupo ou família lhe ensinaram ou que, estando no poder, assim deveria ser. Pouco se deve à capacidade das criações desse próprio interessado, muitas vezes. Sobre essas dinâmicas do campo, no dizer de Miceli (1995, p. 22).

A própria compreensão da dinâmica das relações no interior do campo intelectual e científico requer hoje uma familiarização com a nomenclatura classificatória com que uns e outros se referem aos parceiros e aos concorrentes. Alto clero e baixo clero, produtivistas e puristas, empiricistas e teóricos, filosofantes e sociologizantes, elitistas e populistas, eis algumas das oposições com que os agentes do campo em questão costumam remendar simbolicamente diferenças de situação material, de graus de reconhecimento e prestígio, de identificação e de estilos de vida e de pensamento. Aqueles situados nos setores de ponta chegam inclusive a nomear seus espaços de trabalho como “ilhas de excelência ou de competência”, expressão encontrada até mesmo em relatórios internos, em artigos e documentos elaborados por técnicos das agências. O fundo de verdade em todas essas designações não consegue esconder a partição havida no interior do campo intelectual

⁷ Cf. MICELI, 2001e; 2001c.

das Ciências Sociais, e cujas conseqüências, em todo seu vigor, vão se fazendo sentir em todos os domínios da vida intelectual, desde as discussões e os concursos para preenchimento de posições docentes e de pesquisa, passando pelas tomadas de posição relativas ao peso da docência e da investigação na definição do que seja o cientista social, pelas posturas teóricas, métodos empregados, objetos identificados, até a montagem de chapas para a diretoria das sociedades científicas da área.

Assim, no campo da política, Gustavo Capanema, Lourenço Filho e, em partes, Fernando de Azevedo já partilhavam dos desejos ilustrados de elites (a parte aristocrática, ou boa, de uma oligarquia) em se manter no poder, ou, no caso, em manter parcelas de poder, se este está se esfacelando ou indo para outros grupos (como foi o caso na transição entre 1929 e 1930).

Gustavo Capanema torna-se ideólogo de um pensamento nacionalista centralizador; para isso, galvaniza o melhor de sua verve cultural e legal, bem como a capacidade de desenvolver uma logística de construção ou constituição da educação infantil adequada a esses novos tempos. Claro, há ainda toda a integração de outros nomes e homens do governo Vargas a auxiliar nessa gigantesca empreitada, bem como órgão de imprensa, publicidade, propaganda, universidades e produtos culturais (indústria da música e discos nascentes, literatura, cinema, igreja católica *etc.*).

Gustavo Capanema era oriundo de família de empreendedores inovadores (seus avós instalaram a primeira linha telegráfica do país); era amigo de intelectuais (como Carlos Drummond de Andrade, Mario de Andrade); atuou com o ministro anterior a ele, Francisco Campos (pessoa de quem dividia mesmos ideais autoritários de política centralizadoras, típicas daquelas décadas, como nazismo, fascismo, comunismo estalinista, franquismo, integralismo); fora vereador, oficial de gabinete de governador, tendo intimidade com políticos de grosso calibre; aproximou-se dos estudantes, achegando-se a UNE. Realmente, nada disso é pouco, mas é grande parte disso é também fruto de uma estrutura posta. Se bem que estrutura posta para quem sabe dispor dela e daí fazer valer, com sua capacidade pessoal, tirar os bons frutos dessa “árvore”.

Lourenço filho foi bem-educado formalmente e no campo da ideologia do progresso e da pertinácia do trabalho e do estudo, pelos pais imigrantes europeus. Estudou Medicina e Direito, foi empenhado nas questões da educação, passou por cargos públicos administrativos em diversos estados, teve apoio e

simpatia do importante escritor Monteiro Lobato, esteve imbuído dos ideais da Escola Nova, enfim, típico representante da parte do espírito do tempo de sua geração, a qual, competentemente, fez-se presente e vitoriosa. Sendo assim, ele aproveitou, com sua pertinácia, o bom momento que a estrutura social, com a qual ele concordava, permitiu-lhe. No campo da política, foi um *dominado vencedor*⁸.

Fernando de Azevedo, com excelente capital cultural, conhecendo ciências, línguas e filosofia, tendo estudado com jesuítas; ao atuar na educação paulista, trava conhecimento e amizade com a elite ilustrada da imprensa paulista, ao trabalhar no jornal da família Mesquita, uma das pontas de lança da parte moderna/liberal da aristocracia desse estado. Atuou bastante na educação pública de São Paulo (realmente, não era identificado com o autoritarismo da ideologia varguista), mas “venceu” na política desse estado e no campo acadêmico, sendo um dos organizadores e fundadores da USP, bem como catedrático de Sociologia, e tudo isso por décadas, orientando, ensinando e trabalhando com futuros cientistas sociais do calibre de Antonio Candido e Florestan Fernandes, Maria Isaura Pereira de Queiroz, entre outros. Foi dominante no campo acadêmico; não tanto no político, como o foram Lourenço Filho e, principalmente, Gustavo Capanema.

Já envolver educação na política é ser dominado no campo dominante; acomodação/equilíbrio precário. Daí, as capacidades aprendidas e desenvolvidas nos grupos e famílias de origem, podem ter se feito valer, entre cada uma desses quatro homens, para as suas desenvolvimentos nas suas profissões e cargos – à exceção de Antonio Candido, o mais distante desse formato; no caso deste, tal capacidade pôs-se à mostra durante os anos em que ficou lecionando a disciplina de Sociologia na USP de forma subalterna, sempre abaixo de Florestan Fernandes, até que, no início dos anos 1960, entra definitivamente para a área de *Teoria literária e literatura* (JACKSON, 2002; PONTES, 1998; 2001). Ou seja, no seu campo, ele optou pela discrição e pela secundarização; realmente, jamais seria talhado para as disputas que a área política exige. No campo acadêmico, em termos de poder, fora dominado. No campo político, inexistiu⁹.

⁸ Propõe-se isso no sentido de querer dizer que, na grande política, ao menos no Brasil, a educação é a área dominada, perante as áreas da economia, saúde, desenvolvimento industrial e agrário etc.

⁹ Do ponto de vista político comparado com os autores aqui analisados; a participação de Antonio Candido foi subalternizada no que se refere a cargos e amplitude política. Sua atuação política porém se deu enquanto professor universitário e formador de opinião. Em relação a cargos efetivos

É possível se afirmar que todos esses intelectuais souberam manusear, ou manusearam com maestria, as regras dos campos em que estiveram enredados. E isso se relaciona com o habitus (a etiqueta, os modos de classe, ou o sistema de disposições socialmente constituídas de um grupo de agentes; o depósito de disposições do ator social; o conjunto de conhecimentos adquiridos e disposições incorporadas na pessoa pelo ou através da passagem tempo) que eles degladiaram ao longo da vida. E tudo isso, aliado aos seus capitais (nome de família; relacionamentos/amizades; forte nível educacional/cultural/formação etc.), fê-los obter cada qual, os respectivos sucessos.

É ainda importante retomar que a configuração de um continuum ou em gradiente (do mais incluído no campo da política ao mais excluído – qual seja, de Gustavo Capanema a Antonio Candido), feita após muitos aprofundamentos de pesquisa, teve o intuito de expor a ajuda na interpretação como um todo. Não significou “hierarquia valorativa”, de espécie alguma.

Também a partir dessas ponderações se podem entender os casos dos intelectuais enfocados¹⁰. Finalmente, a geração estudada, posta nos termos mannheimianos, foi bastante caracterizada pela cooptação, elemento típico de regimes centralizadores e autoritários, como foi o Estado varguista.

Ocorre que, como tudo no país, este teve lá seus laivos modernizantes, e nem poderia ser como as grandes e tradicionais nações, europeias mormente, que produzem ortodoxos sistemas dessa natureza. No Brasil, a centralização ajudou, no caso, para a montagem de uma necessária uniformização da estrutura educacional primária, além de criar, ainda que com forte viés de condução estatal, um parque

de governos e secretárias sua atuação não teve uma grande projeção em termos numéricos. Outro ponto de destaque, em situação ligada a política é que Antônio Candido foi um dos fundadores do partido dos trabalhadores na década de 1980. Mesmo assim sua participação não foi tão intensa quando seus pares. Existindo de modo menos quantitativo.

¹⁰ Conforme afirma Miceli (2001, p. 14): Fomos aprendendo na prática o quão movediça era a paisagem social e intelectual desenhada por cada informante na medida que a “informação” liberada não podia deixar de estar marcada por todos os condicionantes que a tornavam característica, competitiva e comprometida. Não havia bons e maus informantes, informações pouco ou muito confiáveis, sendo possível puxar o fio da meada por intermédio de uma multiplicidade de perspectivas e vocalizações. E nesse passo fomos nos inteirando das representações e hierarquizações com que também os cientistas sociais buscam (re)construir o passado de seus antecessores como parte de seu presente, selecionando mentores, patronos e heróis intelectuais e políticos, firmando reputações e nulidades, estabelecendo filiações, parentescos e linhas de influência, celebrando alianças, rompendo coalizões, num trabalho sistemático de ordenamento e racionalização que cada geração de produtores procura fazer como que tentando moldar a sua própria posição e firmar o valor de sua contribuição para a história intelectual de que se sentem e se vêem como participantes (MICELI, 2001, p. 14).

industrial. Mas se esse tipo de Estado “funcionou”, contudo, foi também devido à essa mão competente de intelectuais de alto gabarito, como os aqui estudados, que soube tirar proveito do que sabia, dos manejos e de sua época¹¹.

Assim, valem a vontade da cooptação e a vaidade pessoal de cada um deles para auferirem seus “mercados de trabalho” possíveis: o cargo público. Eram as margens de manobras que lhes sobraram e que souberam aproveitar.

¹¹ Nisso, cabe menção a Elias. Cf. ELIAS, Norbert. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal proposta do trabalho foi se centrar na biografia dos intelectuais para realizar reflexões sobre as condicionantes sociais que os formaram/forjaram.

Assim, foi visto que os intelectuais enfocados tiveram contextos de vida que obedecem a lógicas internas. Os relacionamentos com outros agentes foram moldando novas estruturações de estratégias de inserção social e profissional deles, as quais, num primeiro momento, podiam não parecer tão atrativas; isso mostra também um reprocessar-se na vida, que todos eles desenvolveram.

As personalidades envolvidas no presente trabalho possuem ligações entre si, seja pela época, seja pelo contexto em que estiveram inseridas – em especial, nas áreas da educação e da política. Assim, pôde-se ser observado que todas se envolveram, de alguma forma, visto que atuaram com a intenção de acrescentar algo à vida em sociedade, no país.

As relações que as envolveram, como o maior ponto de ligação entre elas, giraram em torno da educação. De forma que, seja no âmbito acadêmico ou no político, todas lutaram por mudanças significativas e sofreram influências para chegarem aonde chegaram, principalmente em relação às questões de poder, pois, segundo Miceli (1996, p. 573):

As lideranças políticas emergentes nos Estados ao longo das décadas de 30 e 40 acabaram em mãos de elementos bastante chegados aos círculos dominantes em âmbito local, quer por relações de parentesco, quer pelo casamento, quer pelas proteções de toda espécie com que se beneficiaram. A solidez desses laços se manifestava pela herança dos mandatos de representação na esfera municipal – vereanças, presidência de câmaras, emprego e colocação que essas redes de sociabilidade lhes proporcionavam.

Sendo assim, como pôde ser percebido, todos, de alguma forma, obtiveram ajuda de alguém mais importante

Já enumerar obras e ideias dos intelectuais abordados não era a pretensão do trabalho, pois se procurou uma análise externa das correlações que as engendraram (ou que fizeram com que esses indivíduos as desenvolvessem

da forma como elas se mostraram). Os referenciais teóricos adotados visaram desenhar como essas variáveis teriam sido cruciais na vida e trajetória profissional desses intelectuais enfocados.

Ainda sobre a análise comparativa e relacional entre eles, os conceitos de campo, *habitus* e capital, configuração, serviram como marco das possibilidades enfrentadas por esses agentes e pelas formas que podem ser originadas pelo seu interagir com as estruturas sociais. O embate ator e estrutura, em outras palavras.

As biografias aqui foram pensadas de modo a não cair nas formas e no canto de sereia das hagiografias, as quais deturpam uma análise séria dos dados. Pensar nessa perspectiva trouxe elementos novos e interpretações mais ricas diante de situações descritas (sempre positivamente). Ver um biografado como se fosse um ente superior, quase com poderes divinos, é incorreto. Somente a análise criteriosa das trajetórias biográficas permite um desvendamento destas, nas circunvoluções da vida pessoal e social.

FONTES

ALBUQUERQUE JR., Durval M. Vidas por um fio, vidas entrelaçadas rasgando o pano da cultura e descobrindo o rendilhado das trajetórias culturais. **História & Perspectivas**, Uberlândia, nº 8, p. 87-95, jan./jun. 1993.

ALVES, Catharina E. R. Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília (SP), v.11, n.1, p.37-52, Jan.-Jun., 2010.

AZEVEDO, Fernando. **A cidade e o campo na civilização industrial e outros estudos**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Comissão Censitária Nacional, 1943.

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política da educação no Brasil. 3 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BRAMÉ, Marieni Luiza. **As funções da escola**: análise a partir dos textos de Antonio Ermírio de Moraes. 29f. Artigo (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

CARVALHO, Marta Maria C. de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

D'INCAO, Maria Ângela; SCARABÔTOLO, Eloísa F. (orgs.). **Dentro do texto, dentro da vida**: ensaios sobre Antonio Candido. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HANSEN, Karla. **Educação pública**. 06 nov. 2006. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_10.html>. Acesso em: 05 ago. 2016.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JACKSON, Luiz Carlos. **A tradição esquecida**: os parceiros do Rio Bonito e a Sociologia de Antonio Candido. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: FAPESP, 2002.

JACKSON, Luiz Carlos. Gerações pioneiras na Sociologia paulista (1934-1969). **Tempo social**, Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 19 (01), 2007.

JACKSON, Luiz Carlos. Tensões e disputas na sociologia paulista (1940-1970). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 65, out. 2007b.

MICELI, Sergio. Biografia e cooptação (o estado atual das fontes para a história social e política das elites no Brasil). In: **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 345-356.

MICELI, Sérgio. Carne e osso da elite política brasileira pós-1930. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil republicano 3 – sociedade e política (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, vol. 3, t. 3, p. 557-596.

MICELI, Sergio. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45). In: **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001c, p. 69-261.

MICELI, Sergio. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de Estado (1931-7). In: **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001d, p. 293-341.

MICELI, Sergio. Poder, sexo e letras na República Velha (estudo clínico dos anatolianos). In: **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001e, p. 13-68.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados**, Revista do IEA/USP, São Paulo, v. 8, n. 22, set./dez. 1994, p. 181-184.

PONTES, Heloisa. **Destinos mistos**: os críticos do Grupo Clima em São Paulo (1940-1968). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PONTES, Heloisa; MELLO E SOUZA, Antonio Candido de. Entrevista com Antonio Candido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 5-30, 2001.

RAFAEL, Mara C.; LARA, Ângela M. de B. A proposta de Lourenço Filho para a educação de crianças de 0 a 6 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), n. 44, p. 229-247, dez 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art15_44.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP; Editora Paz e Terra, 1984.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 26, p. 173-190, jun. 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema:** um olhar sobre a organização do currículo escolar. 20?? Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Vidas por um fio, vidas entrelaçadas rasgando o pano da cultura e descobrindo o rendilhado das trajetórias culturais. **História & Perspectivas**, Uberlândia, nº 8, p. 87-95, jan./jun. 1993.
- ALVES, Catharina E. R. Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília (SP), v.11, n.1, p.37-52, Jan.-Jun., 2010.
- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A Sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a *escola paulista*. In: MICELEI, Sérgio (Org.) **História das Ciências Sociais no Brasil v. 2**. São Paulo: Sumaré, 1995, p. 107-231.
- AZEVEDO, Fernando. **A cidade e o campo na civilização industrial e outros estudos**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Comissão Censitária Nacional, 1943.
- AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política da educação no Brasil. 3 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- BASTOS, E. R.; BOTELHO, A. Para uma sociologia dos intelectuais. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 4, 2010, pp. 889-919.
- BLANCO, Alejandro. Ciências sociais no Cone Sul e a gênese de uma elite intelectual (1940-1965). **Tempo social**, Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 19 (01), p.89-114, jun. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, Jean (org.). **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 105-145.
- BOURDIEU, Pierre. In: ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu – sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa; Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Os ritos de instituição. In: **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998, p. 97-106.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRAMÉ, Marieni Luiza. **As funções da escola**: análise a partir dos textos de Antonio Ermírio de Moraes. 29f. Artigo (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

D'INCAO, Maria Ângela; SCARABÔTOLO, Eloísa F. (orgs.). **Dentro do texto, dentro da vida**: ensaios sobre Antonio Candido. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ELIAS, Norbert. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HORTA, José S. B. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JACKSON, Luiz Carlos. **A tradição esquecida**: os parceiros do Rio Bonito e a Sociologia de Antonio Candido. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: FAPESP, 2002.

JACKSON, Luiz Carlos. Gerações pioneiras na Sociologia paulista (1934-1969). **Tempo social**, Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 19 (01), 2007.

JACKSON, Luiz Carlos. Tensões e disputas na sociologia paulista (1940-1970). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 65, out. 2007b.

LEPENIES, Wolf. **As três culturas**. São Paulo: Edusp, 1996.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In*: FORACCHI, Marialice M. (org.). **Mannheim – sociologia**. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan./jun. 2007.

MICELI, Sérgio (Org.) **História das Ciências Sociais no Brasil v. 2**. São Paulo: Sumaré, 1995.

MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil v.1**. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 2001.

MICELI, Sergio. Biografia e cooptação (o estado atual das fontes para a história social e política das elites no Brasil). *In*: **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b, p. 345-356.

MICELI, Sérgio. Carne e osso da elite política brasileira pós-1930. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil republicano 3 – sociedade e política (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, vol. 3, t. 3, p. 557-596.

MICELI, Sergio. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45). In: **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001c, p. 69-261.

MICELI, Sergio. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de Estado (1931-7). In: **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001d, p. 293-341.

MICELI, Sergio. Poder, sexo e letras na República Velha (estudo clínico dos anatolianos). In: **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001e, p. 13-68.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: a procura de uma sociologia da prática. In: **Ciências sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho d'Água, 2002, p. 149-174.

PASSIANI, Enio. A construção da hegemonia: Monteiro Lobato, mercado editorial e campo literário no Brasil. **Miscelânea**, Assis-SP, vol. 6, jul./nov. 2009, p. 124-138.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados**, Revista do IEA/USP, São Paulo, v. 8, n. 22, set./dez. 1994, p. 181-184.

PONTES, Heloisa. Cidades e intelectuais: os “nova-iorquinos” da *Partisan Review* e os “paulistas” de Clima entre 1930 e 1950. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ANPOCS, vol. 18, n. 55, outubro de 2003, p. 33-52.

PONTES, Heloisa. Círculos de intelectuais e experiência social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ANPOCS, vol. 12, n. 34, jun. 1997, p. 57-69.

PONTES, Heloisa. **Destinos mistos**: os críticos do Grupo Clima em São Paulo (1940-1968). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PONTES, Heloisa; MELLO E SOUZA, Antonio Candido de. Entrevista com Antonio Candido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 5-30, 2001.

RAFAEL, Mara C.; LARA, Ângela M. de B. A proposta de Lourenço Filho para a educação de crianças de 0 a 6 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), n. 44, p. 229-247, dez 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art15_44.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

RINGER, Fritz. **O declínio dos mandarins alemães**: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933. São Paulo: EDUSP, 2000.

SCHORSKE, Carl E. **Pensando com a história**: indagações na passagem para o Modernismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP; Editora Paz e Terra, 1984.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 26, p. 173-190, jun. 2008.

SPIRANDELLI, Claudinei C. **Trajetórias intelectuais**: professoras do curso de Ciências Sociais da FFCL-USP (1934-1969). São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2011. 296p.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. *In*: **Ensaio de sociologia**. Org. e introd. de H. H. Gerth e C. Wright Mills; trad. de Waltensir Dutra e rev. téc. de F. H. Cardoso. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963, p. 211-228.

WEBER, Max. Os letrados chineses. *In*: **Ensaio de sociologia**. Org. e introd. de H. H. Gerth e C. Wright Mills; trad. de Waltensir Dutra e rev. téc. de F. H. Cardoso. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963b, p. 471-501.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do currículo escolar. 20?? Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.