
UM NOVO ESTADO DE COISAS:

Fernando de Azevedo e a modernidade brasileira

**Ana Beatriz Peres de
Sousa***

Veralúcia Pinheiro**

A Primeira República, ou República Velha como mencionada por Fernando de Azevedo, em especial a década de 1920, está marcada na historiografia brasileira por sua relação com esforços para a promoção de mudanças de costumes políticos na estrutura nacional. Como nos lembra Helena Bomeny (2014, p. 333), “foi nessa década que se registraram o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista Brasileiro (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927)”. Além disso, a criação do Centro Dom Vital resultou na aproximação dos católicos interessados nos processos políticos do país, e que pretendiam preservar as tradições e valores cristãos. De acordo com Octávio Ianni (1996), naquela década, em especial no ano de 1922, prenunciava-se uma outra época, múrmuros do início de um novo ciclo da história. Podemos, assim, perceber um movimento que procurava renovar as estruturas do pensamento republicano em mais de um aspecto; nas artes, na educação e na política, esforçava-se em romper com o passado imperial e escravista, o que podia ser notado nas discussões em que ambientavam a intelectualidade do país. Para nós, entretanto, cabe em especial avaliar o caso educacional. Tida como principal solução para o atraso econômico e social do país, a educação pública ganhou os olhos de políticos e dos chamados “educadores profissionais”, que procuraram delinear políticas para a reestruturação do ensino público no país, com vistas a erradicar o analfabetismo, promover o ensino técnico e a formação de professores. O processo para que a educação

* Graduada em Letras-Português, pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Jr.

** Doutora em Educação pela Unicamp/SP, docente na graduação na Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis e no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG/IELT – Universidade Estadual de Goiás – UEG.



fosse assim percebida se inicia ainda no descontentamento republicano com a política imperial.

Nesse cenário, a obra educacional do sociólogo Fernando de Azevedo aparece como importante referência para compreender o pensamento social e educacional da época. Azevedo compreendia a República, da forma que se desenhava, como um atraso cultural, um conglomerado de promessas não cumpridas que, na falta de políticas educacionais concretas, atrapalhava o desenvolvimento e a promessa da tão almejada *modernidade*. Neste artigo procuramos compreender o que Fernando de Azevedo compreendia como modernidade, tema que atravessa toda sua obra educacional. Para tanto, dividimos este texto em duas partes: a fim de compreender o contexto histórico em que suas ideias inicialmente circularam, debruçamo-nos primeiramente sobre o pensamento educacional republicano. As políticas educacionais do novo regime, herdadas ainda do império, são amplamente criticadas na obra azevediana pela ausência de projeto educacional e abandono das questões culturais. Na segunda parte, olharemos para as reformas estaduais da instrução pública executadas por um grupo que posteriormente tornou-se conhecido na historiografia educacional como Pioneiros da Educação Nova, muito influenciado pelas ideias do sociólogo mineiro. Esse caminho nos possibilitou compreender o cruzamento dessas ideias com o projeto educacional e sociológico azevediano para então pensarmos sua compreensão de modernidade. Para tanto, partimos de uma abordagem metodológica pautada em uma historiografia dos conceitos, no sentido posto por Reinhart Koselleck (2006), tentando analisar o conteúdo semântico do conceito de modernidade no pensamento de Fernando de Azevedo para então localizar o conteúdo analítico expresso por esse signo.

Os anos 1920 e o ímpeto modernizador

A construção da nação teria sido a aspiração primordial dos ideários da República, pautados nas críticas à matriz política do Império. Tanto a homogeneidade ideológica na composição das elites, que mais se identificavam com a da antiga metrópole, quanto o compromisso dessa elite com os grandes proprietários rurais, defensores da escravidão, dificultavam a consolidação de uma ideia de nação no período

correspondente (Rocha, 2004)¹. A ideia de *incorporação do povo à nação* surge num contexto de cultura política em que

“[...] o advento da República não traz apenas um ideal de maior universalidade da cidadania, ele explode, no plano ideal, com qualquer concepção de representação da nação para além de sua expressão cidadã [...]. Essa é uma exigência para um projeto de nação a ser constituída, já que nada mais há, além do povo, para ser colocado em seu lugar” (Rocha, 2004, p. 22).

Entretanto, a República herdaria do Império pontos importantes que a afastaria de seu próprio ideal, e os planos de incorporar o povo à nação não se concretizam; este fica igualmente afastado da representação política, tanto quanto foi no período anterior, devido ao pensamento autoritário, nas palavras de Boris Fausto (2021), que assume a matriz política republicana e perdura ainda no pensamento revolucionário de 1930. Os liberais críticos das políticas imperiais enxergam no fazer político de outrora, e nas suas instituições, os responsáveis por corromper o espírito público, desaguando no enfraquecimento da representação, uma esteira de pensamento que parece destoar da ideia de insuficiência do povo. Apesar das ideias ditas liberais questionarem questões referentes à representação, o pensamento de insuficiência do povo é o que se perpetua no período republicano, que não substitui o mecanismo de legitimação do poder, representado no Império pelo soberano, por nenhum outro mecanismo, herdando do Império semelhante debilidade no que concerne à representação (Rocha, 2004). Destacam-se, assim, entre os aspectos estruturais da política vigente do modelo que inicialmente vigorou, “o predomínio de uma ordem social fundamentada mais exclusivamente nas relações de interesse dos atores dominantes, vale dizer, de uma ordem em que se representam os que têm poder de fazê-lo [...]” (Rocha, 2004, p. 29)².

Uma das claras evidências dos problemas referentes à representação talvez esteja na própria Constituição de 1891, principalmente ao observarmos o aspecto que diz respeito ao sufrágio. O voto seria universal para todos os cidadãos de sexo masculino maiores de 21 anos alistados na forma da lei, porém, excluindo destes os mendigos, os

¹ A concepção de homogeneidade ideológica diz respeito à interpretação feita por Rocha (2004). Contudo, temos ciência de que a mentalidade das elites políticas presentes na transição do Império para a República é mais complexa. Acerca das discussões sobre as ideologias mobilizadas na transição Republicana, ver Bomeny (2014).

² Na referida citação, Rocha (2004) faz menção ao modelo político de Campos Salles, presidente da República entre os anos de 1898 e 1902. Para além das questões de representação tratadas neste texto, Rocha menciona dois outros aspectos da estrutura política em análise: “a atribuição da titularidade de direitos, não aos indivíduos, como na tradição clássica liberal, mas aos poderosos das províncias [...]; e a concepção de política de caráter técnico-administrativo, ascética, isenta de paixões e interesses” (p. 29). Perceberemos ao longo de nossa análise que as propostas liberais em diversos momentos no curso do período analisado se aproximam em muitos pontos das pautas conservadoras.

analfabetos, militares de baixa patente e religiosos que, sujeitos a voto de obediência, haviam renunciado suas liberdades individuais (Brasil, 1891). O fim do voto censitário não garantia a democratização da participação popular na política nacional, veementemente bradada pelos ideários da República; o grande número de analfabetos, como mencionamos, cimentaria em definitivo a possibilidade de atuação do povo nas decisões do país. Longe de cumprir com os ideais iniciais, a educação surge no pensamento da época como a possível salvadora dos princípios não cumpridos pela primeira geração republicana.

Seguindo na esteira dos indicativos de Marlos Rocha (2004), a preocupação com a questão educacional que surge com a República se pauta “sobre a fragilidade dos processos decisórios sustentados num povo sem instrução” (p. 14). Foram insuficientes, entretanto, as políticas para educação propostas antes dos anos 1920. Quanto a isso, Boris Fausto (2021, p. 284) analisa que o entusiasmo doutrinário e “fervor ideológico” que marcam o final da era Imperial é abrandado com o início da República: “Passada a fase da luta em prol de um novo Estado, arrefecem-se os ânimos; há, na verdade, uma diminuição de tentativas de análise e de programação educacionais”. No novo contexto político, buscavam-se estabelecer e fixar as bases do novo regime num panorama mais amplo da sociedade brasileira, ocupando a educação, assim, um papel mais ao fundo do novo cenário que se desenrolava. Os esforços para o desenvolvimento e estruturação de uma instrução pública iniciados no Império perdem o aspecto de prioridade, não deixando necessariamente de existir, mas ganhando um caráter de exceção. Além da própria Constituição republicana, que estabelecia a laicização do ensino público, podemos citar quatro políticas que se propuseram a reformar a instrução pública entre as décadas de 1890 e 1910: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911) e Reforma Carlos Maximiliano (1915). Das reformas nacionais empreendidas nas três primeiras décadas do Regime, tanto Fausto (2021) quanto Azevedo (2010) citam apenas a primeira como uma tentativa coerente de estabelecer parâmetros educacionais no novo Regime, mas não sem críticas.

Benjamin Constant, Ministro da Guerra entre novembro de 1889 e março de 1890, fora nomeado chefe do breve Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos - “esdrúxulo”, nos termos de Fernando de Azevedo (2010, p. 656) - instituído em abril de 1890 e dissolvido 11 meses após sua morte³, em 26 de dezembro de 1892. Quanto à Pasta,

³ Para Cartolano (1994), o fim do Ministério de Instrução pública ter se dado meses após o falecimento de Constant, tendo vigorado por pouco mais de dois anos, deixa claro o desprestígio da educação pública

Azevedo explica tanto sua criação, quanto sua pouca duração, na influência que Constant tinha com as gerações mais jovens de oficiais do exército (2010, p. 657). Convergindo com essa argumentação, Maria Teresa Cartolano (1994) chama à atenção o fato de que a necessidade de fundar o Ministério pareceu envolver aspectos relacionados a uma necessidade de caráter administrativo. Pontuando a relação entre Constant, Deodoro da Fonseca, e o Ministério de Instrução Pública, reflete a autora:

Como os atritos entre este ministro e Deodoro, a respeito das questões fundamentais, como a indisciplina militar, a lei de censura à imprensa, as condecorações que já vinham de algum tempo e estavam provocando queixas e murmurações no seio das guarnições do Exército, e ameaçavam, por conseguinte, a consolidação da República, era preciso frear esse processo de desmoralização militar. Interessava principalmente aos Republicanos civis, que também sonhavam com o poder, que a República se fizesse em meio à paz dos quartéis, de modo que, garantida esta paz, abrir-se-ia espaço para sua consolidação e a de um novo poder, oriundo das camadas economicamente privilegiadas. (Cartolano, 1994, p. 58)

A reforma educacional empreendida por Benjamin Constant pretendia atingir todos os níveis de ensino, mas foi no nível secundário que operou de forma mais intensa. Algumas mudanças operacionais procuraram organizar tanto a metodologia de ensino, quanto a certificação dos alunos. Podemos citar o estabelecimento do Ginásio Nacional como padrão de ensino a ser replicado em todo o país, o requerimento do certificado de conclusão do ensino secundário ao Colégio Pedro II, e a obrigatoriedade dos exames de madureza, juntamente da instituição do sistema seriado. A criação do *Pedagogium* talvez tenha sido uma das características mais importantes da reforma de Constant. Mantido na capital federal, o estabelecimento destinava-se a oferecer ao público, em especial o docente, meios de formação profissional e de exposição dos métodos e material de ensino considerados aperfeiçoados. O artigo 24 postulava as seguintes diretrizes para o funcionamento do instituto:

a boa organização e exposição permanente de um museu pedagógico; conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição, gabinetes e laboratórios de ciências físicas e história natural; exposições anuais; direção de uma escola primária modelo; instituição de uma classe – tipo de desenho e de uma oficina de trabalhos manuais; organizações de coleções – modelos para o ensino concreto nas escolas públicas e a publicação de uma revista pedagógica (Decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890).

para o governo republicano, e os fins políticos que envolveram a criação da Pasta. Dissolvido o Ministério, os assuntos relacionados à instrução pública passam à tutela do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores.

A criação e orientações para o funcionamento do *Pedagogium* resumiram o ideário que modela as ideias de Benjamin Constant para a educação pública, e para Fernando de Azevedo foi o grande feito de sua reforma. Em sua visão, o *Pedagogium* foi uma exceção centralizadora num governo de políticas de descentralização. Isso se explica, pois, ainda que a Reforma Constant tenha sido projetada para o Distrito Federal, tanto a estrutura do *Pedagogium*, quanto a equiparação dos exames de madureza de outros ensinos secundários aos do Ginásio Nacional (proposta do artigo 38) garantiriam certa uniformidade no ensino estabelecido por outros estados e municípios (Cartolano, 1994). Menciona Azevedo as palavras de José Veríssimo quanto à criação do *Pedagogium*: desde seu início, estaria este “destinado a servir de centro impulsor das reformas e melhoramentos que carecia a instrução nacional” (Azevedo, 2010, p. 658).

Apesar do importante viés descentralizador implícito na Reforma, o currículo ampliado, segundo Bomeny (s.d., p. 4), incentivava o enciclopedismo, posteriormente criticado pelos grupos escolanovistas. A estrutura do *Pedagogium* foi importante nesse sentido, pois proporcionou condições para que as postulações curriculares da Reforma se concretizassem. Ela marcou os instrumentos necessários para que o novo currículo pudesse atingir o objetivo principal da reforma: que “o ensino primário não deveria ser apenas preparatório, mas uma ponte para a ascensão ao ensino superior”, priorizando disciplinas de ordem científica às de cunho literário, que, na visão de Constant, “impediam o avanço da educação no país” (Bomeny, s.d., p. 3).

Afora o reconhecimento da influência da Reforma Constant a nível nacional, seu tom positivista é um consenso na historiografia da educação. Fernando de Azevedo, entretanto, ao refletir as manifestações das ideias de Augusto Comte na obra de Benjamin Constant, pontua que estas não ocorreram no sentido verdadeiro como posto nas formulações filosóficas e pedagógicas da obra comteana, que, para o sociólogo, foram frequentemente mal interpretadas pelos adeptos brasileiros (Azevedo, 2010, p. 657). Quanto a isso, afirmou Azevedo que a distribuição de disciplinas no primeiro e segundo graus não seguia os preceitos como postos por Augusto Comte. A Reforma Constant distribuiu na organização curricular as ciências físicas e naturais desde o primeiro grau, para crianças de sete a treze anos, e ciências matemáticas (geometria, álgebra, aritmética e trigonometria), juntamente a uma ampliação dos estudos das ciências físicas e naturais para o segundo grau, destinado a estudantes de treze a quinze anos de idade, ficando para o ensino secundário e normal o que seriam as chamadas ciências abstratas na obra de Comte, com a “sobrecarga” da matemática elementar e superior, a astronomia, a física, a

química, a biologia, a sociologia e a moral (Azevedo 2010, p. 658). Assim, conclui Fernando de Azevedo que Benjamin Constant, ao romper “com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas” (Azevedo, 2010, p. 658).

Podemos traduzir o pensamento azevediano sobre esse critério da seguinte forma: a reforma Benjamin Constant até alcança, em determinado ponto, a estratégia de tomar a educação como meio para o progresso do indivíduo e da sociedade, preceito positivista e também adotado pelos ideários da República; todavia, Constant não elabora integralmente a proposta educacional necessária para atingir tal objetivo. A retórica positivista foi, sim, pensada na ideia de progresso humano, mas sem que se realizassem as adequações necessárias do ensino para tanto. Dessa forma, Azevedo descreve as mediações de Constant para a educação com um “colorido positivista”, mas não propriamente positivistas, por não adequar à realidade do ensino às instâncias necessárias para o cumprimento de seu intento. O que Azevedo deixa de abordar, entretanto, é a característica enviesada da concepção de progresso nas elaborações educacionais de Benjamin Constant. Esse ponto cego na crítica azevediana se dá pela sua própria concepção de progresso convergir com a do militar e ministro. O chamado “progresso”, para ambos, está atrelado à adequação da sociedade brasileira ao capitalismo em formação, o que, não necessariamente, iria alcançar todas as camadas da sociedade brasileira.

A obrigatoriedade escolar, pauta anteriormente já discutida no II Reinado, fora deixada de lado pelo reformador Constant, assim como a ausência de dispositivos legais que garantissem a gratuidade do ensino. As reformas que se seguiram tampouco conseguiram corrigir esse fato, e, mais do que isso, descaracterizaram o que pensara Benjamin Constant para a instrução pública. O *Pedagogium*, seu maior feito, fora extinguido em 1919.

Para além do lugar comum que assume a historiografia da educação ao descrever a Primeira República como um período de abandono às políticas referentes à instrução pública, devemos ressaltar a característica principal que assume o discurso referente a esse período: “esquecer a experiência do Império” e associar sua imagem a algo datado, velho, ultrapassado, e identificar as casas-escolas imperiais à sujeira, ao mofo, retratadas como pocilgas a serem rejeitadas pelo novo governo (Schueler; Magaldi, 2009, p. 37). Do trabalho em educação executado pelo governo republicano, merece tanto destaque

quanto suas políticas e o processo histórico que inaugura a República no Brasil, o trabalho discursivo em negar o passado imperial, uma batalha mais vitoriosa no campo das ideias do que no sentido prático *per se*.

O princípio federativo da Carta de 1891 delegava aos estados e municípios a responsabilidade de criação e desenvolvimento dos ensinos primário e secundário, sendo responsabilidade da União o ensino superior e o ensino primário e secundário da capital do país, ficando, a partir de 1892, a educação pública responsabilidade do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (Schueler; Magaldi, 2009), e não de uma pasta própria⁴. Fernando de Azevedo percebia a característica federalista como um problema a ser superado, em especial no que diz respeito à educação. O rastro descentralizador era um dos pontos que mais aproximava do que afastava as políticas republicanas das estabelecidas no Império. Pontua o sociólogo:

Sob o influxo das ideias vitoriosas, a constituição de 24 de fevereiro de 1891 institui a forma federativa e retoma a tradição do Império que vinha do Ato Adicional de 1834 [...]. Em vez de arrear os obstáculos à organização de um sistema geral, a República não fez mais do que agravá-los, repartindo entre União e Estados as atribuições na esfera da educação e renunciando explicitamente ao dever que lhe indicavam as instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional (Azevedo, 2010, p. 652-653).

A consequência disso seria, assim, um desenvolvimento cultural desigual dos estados do país, o que deixaria as políticas de educação republicanas mais semelhantes às do Império do que pregava seu discurso modernizador e de rompimento com o passado:

Com a descentralização imposta pela vitória das ideias Federalistas; com a desorganização econômica resultante da abolição do elemento servil, e com as lutas que se seguiram para a consolidação do novo regime, transferiram ao primeiro plano as questões de ordem política e financeira, a educação e a cultura, que si se expandiram nas mais importantes regiões econômicas do país, como São Paulo, puderam seguir, sem transformações profundas, as linhas de seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império (Azevedo, 2010, p. 653)

Assim, conclui Azevedo sobre a política educacional na República:

É, como se vê, uma anarquia que se estabeleceu no ensino do país, com essas descentralizações que, além de reduzirem as possibilidades de um sistema de educação nacional, deixavam à mercê das políticas e orçamentos locais a educação primária que reside à base de toda a educação democrática do ensino (Azevedo, 2010, p. 653).

⁴ O Ministério da Educação e Saúde seria criado apenas em 1930, após o golpe que levou Getúlio Vargas à presidência e colocou fim à primeira fase republicana.

Nas concepções de Fernando de Azevedo, não apenas o regime republicano havia abandonado a educação pública a sua própria sorte, mas agravou os problemas e o cenário já estabelecidos no Império. Lembra-nos Octávio Ianni (1996) que a intelectualidade brasileira buscava confrontar o passado imperial com novas realidades, entretanto, buscava referências e contribuições nas culturas consideradas mais desenvolvidas à época, na Europa e nos Estados Unidos. Tal orientação refletiu-se na educação pública, e de forma bem detalhada na sociologia educacional de Fernando de Azevedo. Buscando modelos estrangeiros, Azevedo compôs uma geração de “educadores profissionais” que tentaram emergir o Brasil ao século XX, muito influenciados pela industrialização que se iniciava em nosso país. Entretanto, como afirmamos anteriormente e iremos perceber com mais clareza nas páginas que se seguem, a guerra republicana contra o passado imperial se estabelecia mais ao campo do discurso do que das políticas públicas, no quesito educacional.

As demandas do capital e a expansão do ensino público

Pudemos perceber, ao longo da leitura do tópico anterior, os planos republicanos para a instrução pública e seu abandono imediato após arrefecidos os ânimos ideológicos que habitaram o final do Império e alimentaram os ideários da República. Fernando de Azevedo (2010, p. 676), ao analisar os esforços do governo republicano pela transformação cultural, alega que esta “foi uma revolução que abortou”, não tendo realizado o novo regime a transformação essencial no sistema educacional, o que seria requisito fundamental para a “renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas”. Sem a obrigatoriedade escolar, enfraquecia-se tanto o ensino primário, com uma população analfabeta e sem condições de participação nos processos decisórios, quanto o ensino secundário, conformado ao ensino bacharelesco herdado do Império, e sem professores devidamente formados para o exercício do magistério.

Ao menos no que diz respeito às questões educacionais, podemos observar uma pequena diferenciação entre as duas primeiras décadas do que é conhecido na historiografia como Primeira República (1889-1919) e o último decênio (1920-1930), acentuada pelo movimento reformista que iniciam os Estados da Federação, tomando para si a responsabilidade de delinear políticas e sistemas de educação que se atualizassem ao “novo estado de coisas” inaugurado pela I Guerra Mundial. A expressão cunhada por

Azevedo em *A Cultura Brasileira* se refere aos reflexos da Guerra no que, marca Boris Fausto (2021), recaem sobre o desenvolvimento urbano, que passa a ser mais acelerado, provocando uma expansão dos pequenos comércios, assim como da indústria, o que acaba por ocasionar um aumento das antigas e novas classes médias, crescendo, assim, a demanda por instrução.

Os ares de insucesso gerados pelas promessas não cumpridas na primeira fase do regime, além de um clima de insatisfação, tanto de ordem renovadora, quanto católica, provocaram o surgimento inesperado de um entusiasmo pela escolarização, pensamento que predominou nos anos de 1920 e início da década seguinte (Nagle, 2009, p. 115). Esse entusiasmo e otimismo pedagógicos poderiam ser analisados por dois lados:

[...] de um lado existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro (Nagle, 2009, p. 115).

Para resumir o pensamento que predomina no período, a educação deveria ser “o primeiro problema nacional”, capaz de ceifar a ignorância, que seria então a causa de todas as crises (Fausto, 2012, p. 285). O que Jorge Nagle chamou de “otimismo pedagógico” é a convergência de opiniões de diferentes intelectuais acerca do papel da “educação como participante do processo social de formação da nacionalidade, [...] afinada com a geração dos *críticos republicanos*” (Rocha, 2004, p. 148, grifos do autor).
Pontua Nagle:

Fica a impressão de que são os velhos sonhos do republicanismo histórico que voltam a perturbar a mente dos republicanos quase desiludidos; por exemplo, o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente de maneira a colaborar para que o Brasil se transformasse numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século (Nagle, 2009, p. 116).

Logo nas linhas introdutórias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, podemos perceber os planos de reconstrução nacional pela via educacional presentes no projeto escolanovista e, por conseguinte, azevediano, convergindo com a argumentação de Nagle (2009). Destaca o *Manifesto*:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as

forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Azevedo *et al*, 206 p. 188).

Estabelece-se, assim, um tripé que sustentaria o peso da modernidade brasileira: educação, cultura e desenvolvimento econômico. Nessa esteira de pensamento, nossas bases culturais só poderiam se desenvolver mediante a implantação de um sistema educacional público capaz de fomentar o desenvolvimento técnico, filosófico e científico necessário ao progresso e fortalecimento da economia do país. Esse pensamento se justificaria no fato de que, para o autor, havia no país diferentes níveis de desenvolvimento cultural, e que o povo brasileiro era “ainda sem formação [...], sem lastros de tradição e de cultura, constituído de grupos sociais móveis e dispersos [...]”, um fato que ele chamou de “indisciplina social e mental”, agravada pelo entrelaço de ideias conservadoras e renovadoras. (Azevedo, 2010, p. 15).

O tema *modernidade* é uma constante no discurso político que habitou o final da era imperial e as elaborações republicanas, e foi também um mote do movimento reformista que se inicia em 1920. Originando-se em São Paulo com Sampaio Dória, espalhou-se para outros estados ao longo da última década da Primeira República, culminando na Reforma do Distrito Federal, executada por Fernando de Azevedo. A manifestação dessa modernidade estaria atrelada ao progresso e à construção nacional, e no pensamento educacional elaborado pelas reformas daquela década ultrapassava os limites do analfabetismo, colocado como resultado principal do fracasso das políticas educacionais republicanas e o afastamento do povo de sua cidadania. Operava-se nessas reformas uma crítica ao “fetichismo da alfabetização intensiva” e certa mudança na percepção da escola pública de sua função social (Carvalho, 2000, p. 241).

A reforma Sampaio Dória inaugura o processo de reformas estaduais ainda com um tom alfabetizante, reduzindo o ensino primário obrigatório de quatro para dois anos, aliando o método de intuição analítica ao objetivo de erradicar o analfabetismo. Para Dória, o sucesso desse método estava em sua eficácia para “desenvolver a capacidade de conhecer”, através do contato da “inteligência com a natureza e pelos exercícios das faculdades perceptivas” (Carvalho, 2000, p. 229). Nessa perspectiva, condensar o ensino primário em apenas dois anos era uma aposta contrária ao ensino enciclopédico difundido ao longo da Primeira República, sendo considerado esse tempo o suficiente para desenvolver tais faculdades e inculcar nos estudantes a capacidade de conhecer. Os aspectos ditos modernizadores da reforma encontravam-se tanto na padronização de

procedimentos, como da formação dos professores, através da centralização e controle das Escolas Normais, do reforço da inspeção escolar e das tomadas de decisões pautadas em dados fornecidos por informes técnicos.

A diminuição de conteúdos e redução do tempo de ensino, todavia, foram amplamente criticadas sob a premissa de que o período reduzido obrigatório da educação primária não seria capaz de fornecer um ensino integral às massas. A reforma justificava essa redução de tempo no discurso alfabetizador; entretanto, havia um fator externo que retardou o início da matrícula de crianças dos sete para os nove anos de idade: o presidente do Estado de São Paulo à época, Washington Luís, reconhecia a importância da educação primária, que até então era fornecida apenas à metade da população do estado, mas a formação integral esbarrava em questões orçamentárias. A condensação de quatro para dois anos de ensino primário obrigatório foi a solução encontrada por Dória para a execução de seu projeto, elegendo a alfabetização como o problema mais urgente e tangível no contexto financeiro paulista (Nagle, 2009). Caracterizada como uma “mutilação” do ensino primário, Jorge Nagle considera, ao contrário, a empreitada de Sampaio Dória como incompreendida. Nos termos do autor,

O que nela mais impressiona é a capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, a fim de manter fidelidade a determinados princípios doutrinários, que formavam o núcleo de pregação da época; isto é, princípios de natureza democrática e republicana – reunidos ao novo ideário das correntes nacionalistas de pensamento – que apresentavam significativa compreensão da natureza da escolarização primária. Sob esse aspecto, as linhas-mestras da reforma proporcionavam condições de efetivação ao conjunto de aspirações do tempo. É dessa perspectiva que se deve interpretar o movimento reformador, que é, também, a perspectiva em que se colocou o autor da reforma (Nagle, 2009, p. 230).

A importância da reforma paulista habitava não apenas nos fatores ditos modernizantes, mas no fluxo e agitação de ideias que provocou nos debates educacionais da época. Nenhuma outra reforma realizada naquela década empreendeu medida tão radical no ensino primário, nem teve tão grande repercussão negativa quanto a do estado de São Paulo. Nas reformas estaduais que se seguiram, apesar das influências do método intuitivo adotado por Dória, o analfabetismo não configuraria o problema central a ser resolvido, e seu trabalho na instrução pública paulista passaria a ser considerado um caminho a ser evitado (Carvalho, 2000).

Já na reforma cearense, realizada em 1922 por Lourenço Filho, a questão orçamentária não seria um problema, recebendo o presidente do estado à época,

Justiniano Serpa, quantias de investimento volumosas para a empreitada modernizadora⁵. O reformador seguiria um caminho diferente do traçado por Sampaio Dória, se afastando de uma política de “desanalfabetização” ao procurar estabelecer o que seria considerado uma formação integral, oferecendo a escola noções que alimentassem o espírito, o físico e o uso da inteligência, em equilíbrio. A escola primária seria estruturada num curso preliminar de três anos, seguido por um curso de quatro anos nos grupos escolares, e mais um curso complementar de dois anos, realizado na Escola Complementar, garantida a gratuidade nas escolas públicas e primárias e instituída a obrigatoriedade para crianças analfabetas de sete a 12 anos de idade, além da aplicação de multas e penas aos responsáveis que não efetuassem matrícula ou não garantissem frequência (Nagle, 2009). Para além da população 80% analfabeta, o educador centralizava na reforma a barreira cultural como impeditivo para a concretude de seu projeto, dada a resistência das populações sertanejas aos bens culturais oferecidos pela escolarização. Lourenço Filho, diferentemente das explicações raciológicas para o atraso social comuns à geração de intelectuais anterior a sua, responsabilizava as elites pela crise social, sendo a solução a modificação da mentalidade dessas elites nacionais. O problema educacional do Brasil, era, antes de tudo, um problema de educação das elites (Carvalho, 2010).

No espírito da crítica à pura e simples alfabetização e à panaceia que se constituiu ao redor desse fator educacional ao longo da Primeira República foi que Francisco Campos e Mário Cassanata delinearam a reforma que empreenderam no Estado de Minas Gerais. Segundo Carvalho (2000), é nesse momento que o movimento reformista da década de 1920 sofre um ponto de inflexão: “O programa de republicanização da República [...] começa a adquirir uma nova configuração, passando a ter como horizonte as transformações de maior monta no imaginário e nos comportamentos de grupos sociais de algum modo envolvidos com a escola” (p. 239). A autora se refere ao traçado adotado pela reforma, que no seu ímpeto de modernização, amplia o horizonte de expectativa para o binômio escola/ sociedade, ao projetar que o processo formativo, para além de alfabetizar, deve ensinar a criança a assimilar a ordem moral e intelectual dominante. O papel da escola também se reconfigura na reforma pernambucana realizada por Carneiro Leão, que institui a Sociologia como disciplina nos programas dos cursos das Escolas Normais. Atribuir uma “sociologia educacional” ao

⁵ Em troca do investimento, Serpa desempenharia um papel fundamental no arranjo do Pacto Oligárquico, atuando no Nordeste em apoio ao candidato à presidência rival de Nilo Peçanha, Arthur Bernardes, que venceu as eleições naquele ano (Carvalho, 2000).

processo formativo para o magistério mobilizaria condições para a adaptação social pretendida aos alunos matriculados na “moderna” escola primária.

Operava-se assim, uma mudança no que representava a função social da escola. O caminho que se iniciou na República como “aparelho formal de alfabetização” (Carvalho, 2000, p. 241), ganhava agora a função de renovação social e conformação aos novos padrões de solidariedade. Nesse espírito renovador, o contato com ideologias e políticas escolares estrangeiras trouxe para o Brasil a pedagogia da Escola Nova, e na esteira dos ideais escolanovistas desenharam-se as reformas de Anísio Teixeira, na Bahia, e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Procurando superar a solução paulista para o ensino primário, Anísio importa ideias das escolas americanas e enraíza em seu currículo um “princípio froebeliano”: educar pela ação (Carvalho, 2000, p. 242), e introduz nas escolas o Desenho, a Geometria e Trabalhos Manuais, além de ser a única reforma a transformar a instrução primária em gratuita e obrigatória. É importante ressaltar, entretanto, que para além de um simples intuito de adaptação da escola ao meio, Anísio Teixeira, nas palavras de Marta Carvalho (2000, p. 245) “esboçava uma postura política que recusava pensar o meio social como alvo fixo de um propalado processo de adaptação do aluno que caberia à escola promover”. Projetava Anísio uma escola pública onde ricos e pobres dividissem os bancos das salas de aula, e em que os trabalhos intelectual e manual fossem aprimorados e considerados igualmente dignos. Nesse sentido é que se diferenciam as reformas baiana e do Distrito Federal das anteriores: além da pretensão em negar o caminho alfabetizador pela renovação das bases culturais, estava inserido o elemento profissionalizante. Assim uniam-se os elementos cultura e trabalho no centro das reformas vintistas.

A união entre educação e trabalho, como posto por Azevedo, justificava-se nos objetivos da escola pública na sociedade moderna: estava a escola no centro do projeto modernizador, uma vez que esta seria a responsável por formar indivíduos adaptados ao meio, à civilização moderna que se constituía no Brasil:

[...] a reforma articulou a escola com o meio social, modificou sua estrutura, remodelando-a num regime de trabalho e de vida comum, sob a feição de uma comunidade em miniatura, em que seriam utilizadas as diversas formas de atividade social, que desenvolvem o sentimento de responsabilidade, de sociabilidade e de cooperação. [...] a reforma procurou concentrar na escola, todas as forças vivas, com o concurso das quais deve desempenhar a sua função social, dilatando, além dos seus muros, seu raio de ação (Azevedo, 1950, p. 17-18).

A reforma realizada por Fernando de Azevedo⁶ no Distrito Federal adquiriu uma importância política para o momento histórico em que foi implantada: em 1928, dois anos antes do golpe que consome o Pacto Oligárquico e institui Getúlio Vargas na presidência do Brasil, encontravam-se as disputas oligárquicas ainda mais acirradas, e alimentar o espírito modernizador da instrução pública na capital do país era um feito político sumariamente importante para o contexto. Os “mediadores” da modernidade, vindos de São Paulo, abriam caminhos para o espírito modernizador da escola pública, e quando chegaram ao Distrito Federal com a reforma de Azevedo, o quadro envolveu-se em polêmica:

Não tinha o Rio os quadros técnicos necessários à reforma da instrução pública? Não era São Paulo um dos principais focos de irradiação das velhas oligarquias no cenário nacional? A contradição entre o apelo modernizador das reformas e a velha política a que ela servia atravessa todo o processo de implantação da reforma. E se consumaria na demissão de Azevedo tão logo estivesse consumada a revolução de 1930 (Carvalho, 2000, p. 246).

A análise de Marta Carvalho sobre a demissão de Fernando de Azevedo após a Revolução desconsidera o quadro de ideias conservadoras que habitava também o Rio de Janeiro, não apenas São Paulo. O Centro Dom Vital, associação católica fundada em 1922 por Jackson Figueiredo e sob iniciativa de Dom Sebastião Leme, foi um dos eixos dos projetos de educação católica. Com sede alocada na capital federal, representava uma elite resistente às propostas de Azevedo, principalmente no que tangia a laicidade da escola pública – pauta veementemente defendida e destacada em toda sua obra educacional. A demissão do sociólogo, assim como outras medidas adotadas de início por Getúlio Vargas, acontece como estratégia de negociação do novo governo com as antigas elites ligadas à Igreja Católica e oligarquias cariocas.

As reformas da década de 1920 convergem em atualizar a educação pública às novas demandas capitalistas, não apenas importando metodologias, como fizeram com a Escola Nova, mas estruturando políticas que atendessem às necessidades do processo de industrialização que se iniciava, preparando o alunado às novas formas de solidariedade que se constituíam desde a I Guerra Mundial. Assim, o processo de modernização da escola pública vai ganhando contornos ao longo daquela década, com um grupo de educadores e reformas que muito operaram, tanto para redefinir o papel social da escola, quanto em reinterpretar a noção de modernidade.

⁶ Os aspectos da reforma executada por Fernando de Azevedo são mais profundamente abordados no terceiro capítulo, onde realizamos uma análise de seu projeto de escola pública.

Para localizarmos a compreensão de modernidade no pensamento do sociólogo e educador brasileiro, remetemos ao tempo histórico no qual este conceito está alocado. Recorrendo à análise de Reinhart Koselleck, podemos pensar o espaço de experiência e de expectativa presentes no pensamento azevediano. Se tal qual Koselleck (2006, p. 108), considerarmos os conceitos históricos como “cunhados para apreender os elementos e as forças da história”, seremos capazes de compreender o significado de *modernidade* na obra educacional de Fernando de Azevedo, em seus próprios termos.

Para Koselleck, para que um conceito assim possa ser definido, é necessário que se mantenha polissêmico. Ainda que um conceito seja uma palavra, a diferença entre um e outro reside na “totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada [...]”, e que a ela se agregam (Koselleck, 2006, p. 109). Para o historiador, a noção de modernidade como um horizonte de expectativa sustentase em torno da possibilidade de construção de um outro futuro pela ação humana. Dessa forma, esse horizonte estaria localizado na obra azevediana na possibilidade de renovação cultural pela via educacional. Entretanto, as abstrações do sociólogo brasileiro estão, antes, pautadas numa sociologia exógena, a qual pensaremos a partir de agora.

Ao representar a natureza sociológica do fenômeno educacional, Azevedo (1954) construiu uma linha de pensamento que descreveu a educação como “fato social”. Partindo de uma análise que se iniciava no exame dos grupos de indivíduos de sociedades animais, o sociólogo identifica os comportamentos derivados desses grupos como resultado da hereditariedade e dos instintos; o comportamento humano, ao contrário, caracteriza-se na menor presença de instintos e assentado na cultura e “transmissão dos atributos específicos que distinguem o homem” (Azevedo, 1954, p. 72). Tal transmissão, realizada por uma via social, seria desempenhada pela via educacional. Para o autor, são produtos sociais “A língua, a moral, a religião, as ciências, tudo o que integra a cultura de um grupo” (Azevedo 1954, p. 72). Assim, sinaliza o autor:

A educação é, como se vê, um fenômeno eminentemente social, tanto por suas origens como por suas funções, e apresenta dois caracteres dos fatos sociais: a objetividade e o poder coercitivo. É uma realidade social suscetível de observação, e, portanto, de tratamento científico (Azevedo, 1954, p. 72-73).

Ao estabelecer a educação como fato social, precisaremos aproximar o pensamento de Azevedo ao de Émile Durkheim. O conceito foi elaborado pelo francês no ano de 1895, em *As regras do método sociológico*. Compreendemos por fato social “*toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior*; ou ainda, *toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma*

sociedade dada, e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais” (Durkheim, 2007, p. 13, grifos do autor). Os fatos sociais são, assim, elementos estruturantes da sociedade que constituem a base formativa da solidariedade⁷ e atuam nos indivíduos mesmo que não percebam, alterando a forma como estes determinam suas ações sociais. A religião, o suicídio, a família e a educação são exemplos de fenômenos que qualificam-se como fatos sociais, visto que constituem um caráter formativo e reproduzem locais comuns em uma sociedade.

Na esteira do que foi posto, podemos considerar que os critérios de coercitividade e objetividade colocados por Fernando de Azevedo como inerentes ao fenômeno educacional referem-se, como encontrado na obra de Durkheim (2007), às ideias exteriores aos indivíduos, que se interpenetram e a eles se impõem. O não cumprimento de tais convenções ocasionam a esse indivíduo consequências semelhantes às que provocam uma pena, em casos de crime, salvaguardadas as diferentes intensidades e contextos. Afirma Durkheim que, para compreender o fator coercitivo dos fatos sociais, basta observar o modo como são educadas as crianças:

Quando se observam os fatos tais como são, e tal como sempre foram, saltam aos olhos que toda educação consiste em impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, a beber, dormir, em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho etc., etc. [...] a educação tem justamente por objetivo produzir o ser social. [...] Essa pressão de todos os instantes que sofre a criança é a pressão mesma do meio social que tende a modelá-la à sua imagem e do qual os pais e mestres não são senão os representantes e os intermediários (Durkheim, 2007, p. 6).

Azevedo, entretanto, diferencia a educação dos outros fatos sociais uma vez que esta, mesmo ao atingir todos os grupos sociais, tem uma função primordial que consiste “num processo de transmissão das tradições, ou da cultura de um grupo, de uma geração a outra” (Azevedo, 1954, p. 73). Nesta leitura comparada entre as sociologias de Émile Durkheim e Fernando de Azevedo, ao definir o fenômeno educacional na obra azevediana como fato social, reafirmamos o caráter basilar desse elemento no processo de modernização da cultura brasileira em seu pensamento. Mais ainda, se a educação é um fato social e os fatos dependem de uma solidariedade anteriormente dada, a educação moderna está, assim, alocada numa solidariedade típica da modernidade. *Podemos*

⁷ Por solidariedade, utilizamos as percepções descritas por Durkheim em *Divisão do Trabalho Social* (2016).

considerar, dessa forma, que a concepção de modernidade no pensamento azevediano estava atrelada a uma solidariedade definida como orgânica por Durkheim, própria das sociedades capitalistas.

Tal como colocado pelo sociólogo francês, compreendemos como orgânica o tipo de solidariedade que se deriva da divisão do trabalho (Durkheim, 2016, p. 126). Contraposta ao tipo de solidariedade da qual se derivam as sociedades por ele classificadas como primitivas, Durkheim indica que nas sociedades modernas o peso da consciência coletiva é menor aos indivíduos, deixando aberta ainda uma fresta de consciência individual por onde esses indivíduos poderia diferenciar-se em suas personalidades e habilidades, de modo destacá-los, mas, ao mesmo tempo, fortalecer a coesão presente nessa estrutura social. Esse tipo de organização só é possível “se cada um tem uma esfera de ação que lhe é própria, por conseguinte uma personalidade (Idem, p. 125). Quanto mais dividido é o trabalho, mais dependentes são os indivíduos dessa solidariedade. No projeto azevediano de modernização pela via educacional, tal característica por ser encontrada a partir da descrição da metodologia e da administração escolar. O método ativo, importado de nações então consideradas plenamente modernas, implica no desenvolvimento das habilidades individuais a serem ampliadas pelo princípio da “escola do trabalho”, marco diferenciador das reformas de Azevedo e Teixeira. Tal preceito é explicitamente defendido nas explanações de Fernando de Azevedo sobre sua reforma no Distrito Federal:

[...] A escola do trabalho, na técnica alemã, concorda, a este aspecto, com a escola ativa. Mas é mais do que esta, porque [...] ensina a trabalhar, procura despertar o desenvolver o hábito e a técnica geral do trabalho. [...] 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 do trabalho (Azevedo, 1950, p.73).

Azevedo previa a criação de uma consciência escolar que iria desencadear o desenvolvimento orgânico da escola pública - e, portanto, moderno - em oposição a um aparelho burocrático mecânico (Azevedo, 1950, p. 70). Tal desenvolvimento orgânico não se restringiria à escola, mas ao progresso nacional, dependente, segundo o autor, da reestruturação da instrução pública:

se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Azevedo *et al*, 2006, p. 188)

Assim se constituía o projeto azevediano de modernidade: uma renovação cultural a ser conquistada pela reestruturação da escola pública. Tal qual Azevedo nomeia a terceira parte de *A cultura brasileira*, fica clara a função da instrução pública para seu plano de modernização: a transmissão da cultura.

Considerações finais

A ideia de Brasil moderno não é uma temática que se intensifica e morre nos anos 1920. Entender e impulsionar o processo de modernização do país é uma característica que permeou a história do pensamento brasileiro no século XX e perdura até os dias atuais. A determinação em atualizar e equiparar a nação em termos políticos, econômicos, sociais e culturais aos países capitalistas mais desenvolvidos buscou, ao longo da história republicana, valorizar ou exorcizar características peculiares próprias da formação social do Brasil (Ianni, 1996).

Na segunda década do século XX, entretanto, pudemos perceber que essa determinação se volta para a educação pública como via para nos tornarmos plenamente modernos, ou, em outras palavras, capitalistas. É essa função que o exorcismo discursivo da Primeira República adotado nas palavras de Fernando de Azevedo e nas reformas estaduais da educação promovidas ao longo daquela década cumprem: romper com um passado colonial que ainda perdurava após o golpe da República, símbolo de nosso atraso e fracasso econômico, e abrir caminhos para a construção de uma modernidade que levasse o Brasil ao século XX.

O ímpeto modernizador, podemos constatar, tem uma relação mais próxima com a conformação da estrutura administrativa e política do país às demandas do capitalismo industrial que ganhava força nos anos finais do Império e início do século XX, do que necessariamente uma preocupação com o direito de acesso à instrução a todos os cidadãos, sendo a expansão da escola pública uma condição *sine qua non* para o plano de atualização e renovação da antiga colônia.

Ler a obra de Fernando de Azevedo e analisar seus posicionamentos quanto à política educacional do período é um passo importante na compreensão dos caminhos que a educação pública percorre após a chamada Revolução de 1930. Seu projeto expressivamente liberal, que tomava como ponto de partida o trabalho, continuou a atravessar as políticas educacionais nas décadas seguintes, e se faz presente até os dias atuais. Jargões como “aprender fazendo”, “a escola prepara para vida”, “a teoria se faz

inútil sem a prática”, entre tantos outros, são desdobramentos do pensamento educacional instituído nos anos finais da Primeira República e que ganharam força na colaboração de Azevedo nos governos de Getúlio Vargas. Ao longo desse caminho, o sociólogo utilizou dos investimentos do Estado para instituir um projeto liberal de educação.

Percebemos que esse projeto ainda se conserva, mas que ao longo dos anos assumiu contornos que alteraram as fronteiras da relação educação/ Estado. Ao alargar o espaço que Azevedo procurava estreitar, o projeto contemporâneo de educação, apesar de manter seu objetivo em relacionar a escola pública ao mundo do trabalho, atribui cada vez menos responsabilidade ao Estado em relação à manutenção das instituições públicas, e acrescenta o elemento da autorresponsabilização aos indivíduos que nesse sistema procuram sobreviver.

Fernando de Azevedo ocupou posições públicas em diferentes governos, o que o coloca na posição de rainha num tabuleiro de relações político-institucionais, movimentando-se habilmente em prol da aprovação de seus projetos político-pedagógicos para a educação nacional. Frequentemente mencionado como sociólogo e educador, fosse talvez sua maior habilidade a de transitar na política nacional sob a roupagem de um intelectual humanista. Entretanto, ainda com as lacunas e contradições deixadas ao longo de sua obra educacional, sua bandeira continua atual ao defender a igualdade de direito à educação e chamar à responsabilidade o Estado para educar a nação por ele dirigida, um movimento contrário ao que podemos observar na política educacional contemporânea. Sua obra educacional permanece uma rica fonte para compreendermos os caminhos seguidos pela educação que se norteia pelas demandas da divisão social do trabalho.

Referências

AZEVEDO, F. *A Cultura Brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

_____. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1950.

_____. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

BOMENY, H. Educação e Brasil na Primeira República. In: MOURÃO, A.; GOMES, A. *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Coimbra: Editora FGV, 2014.

_____. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.6, n.11, 1993. p.24-39.

_____. *Reformas educacionais*, s.d. Disponível em: <https://bit.ly/2Io9cuZ>. Acesso em: 15/07/2024.

CARTOLANO, M. Benjamin Constant (1890). E hoje? *Pró-posições*. Campinas, v. 5, n. 3, 1994. p. 54-76.

CARVALHO, M. M. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L. & VEIGA, C. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 224-251.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: EDIPRO, 2016.

FAUSTO, B. *O Brasil Republicano: sociedade e instituições*. Coleção História Geral da Civilização Brasileira, vol. 9. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

IANNI, O. *A ideia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KOSELLECK, R. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto (PUC-Rio), 2006

NAGLE J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

ROCHA, M. B. P. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Brasília: Ed. Plano; Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHUELER, A; MAGALDI, A. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. Tempo. v. 13, n. 26, 2009, p. 32-55.

DOCUMENTOS

AZEVEDO *et al.* *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. HISTEDBR: Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891*. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/938-constituicao-de-1891>. Acesso em: 07 jul. 2024.

DECRETO N. 981 - de 8 de novembro de 1890. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 15/07/2024

Resumo: Fernando de Azevedo foi autor de um projeto de educação que pretendia atualizar o país ao novo estado de coisas imputado após a I Guerra Mundial (1914-1918) através da educação pública. Neste texto, procuramos lançar luz ao que Fernando de Azevedo compreende em suas obras por *modernidade*, partindo de uma abordagem metodológica que contempla a historiografia dos conceitos tal qual posto por Koselleck (2006).

Palavras-chave: Fernando de Azevedo; modernidade; escola pública.

Abstract: Fernando de Azevedo was the author of an educational project that aimed to update Brazil to the new situation imposed after World War I (1914-1918), through public education. In this paper, we reflect on what Fernando de Azevedo understood by modernity in his works, based on a methodological approach that embraces the historiography of concepts, as put forward by Koselleck (2006).

Keywords: Fernando de Azevedo; modernity; public school.