ca das reformas da instrução pública, estabelecendo vínculos entre a filosofia política, a política e a pedagogia do século XVIII português.

Evita, além disso, fazer uso da Filosofia como arcabouço interpretativo para a empiria que esgrime, o que conferiria a esta uma posição simultaneamente exterior e superior à pesquisa histórica. Ramos de Carvalho prefere incorporar a problemática filosófica como elemento interno à história da educação, compreendendo as formas históricas da educação como a "concretização de um ideal que, consciente ou inconscientemente, animou o programa, o método e os hábitos dos homens e das instituições escolares" (1978, p. 7-8). Sob o mesmo prisma, enfatiza que o pombalismo deve ser compreendido não apenas em função dos fatos "exteriores" dos quais é o pensamento orientador básico, mas, sobretudo, "na intenção, no sentido crítico e finalístico que animou os seus propósitos" (1978, p. 5).

Outra contribuição importante é a iniciativa do autor de abrir interlocução direta com a historiografia geral (nesse caso, com a portuguesa), atitude tão pouco imitada por nossa historiografia da educação. No Prólogo da edição em tela Francisco da Gama Caeiro afirma que, ao tomar posição crítica com relação à historiografia portuguesa da época, dividida entre os que atribuíam a Pombal todo o bem ou todo o mal que o reinado de D. José I tivesse causado a Portugal contemporâneo, Ramos de Carvalho instigou mudanças de perspectiva entre os próprios estudiosos do período pombalino, contribuindo assim para o avanço da historiografia portuguesa.

Além do exercício de método e das contribuições interpretativas, Ramos de Carvalho traz em sua obra temas e questões ainda relevantes para a historiografia da educação brasileira, notadamente para o estudo do período colonial: a investigação, esboçada no Capítulo III, sobre o sentido e o alcance das reformas pombalinas no Brasil, e a sugestão de análise da estruturação de nosso ensino superior à luz dos Estatutos da Universidade de Coimbra. Considerando que o desinteresse dos historiadores da educação brasileira pela época colonial interditou, por décadas, a pesquisa e a produção de textos que problematizassem a narrativa azevediana como a verdade das relações entre Colônia e Metrópole quanto à educação, pode-se afirmar que o trabalho de Ramos de Carvalho se mantém atual, servindo como fonte de inspiração e informação para os que queiram palmilhar as ainda escuras trilhas da história da educação brasileira no período colonial.

Bruno Bontempi Júnior
Doutorando em Educação: História Política e Sociedade (PUC-SP)

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

Por motivos vários, *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, tem sido alvo de especial atenção da crítica historiográfica, seja pelo papel que vem desempenhando há quase meio século nos rumos da pesquisa historiográfica, seja pela capacidade de repor estoques de memória. Quero argumentar que *Educação e sociedade na Primeira República*, de Jorge Nagle, sem deslocar o lugar ocupado pelo antecessor, e, talvez, por isso mesmo, representa um outro *marco-de-passagem* de gerações de pesquisadores da educação e *ponto-de-virada* de padrões de pesquisa educacional.

Penso que não seja necessário gastar muito espaço cotejando algo como a dimensão física de um e outro trabalho, nem mesmo os períodos recobertos por um e outro. A pressa em adentrar os argumentos de fundo me faz lembrar que se tamanho e objeto determinassem o peso simbólico de uma obra, o *Discurso do método* não constaria como um dos parteiros da Modernidade.

A pesquisa de Jorge Nagle foi originalmente planejada como tese de doutorado. Em 1962, Laerte Ramos de Carvalho o convidara para participar de um amplo programa de investigação desenvolvido pela Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, sobre história da educação brasileira no período republicano, do qual deveriam nascer várias teses de doutorado e uma outra série de pesquisas relativas à História da Educação no Estado de São Paulo, a partir de 1920.[1] Nagle já vinha sendo orientado por Laerte, pelo menos desde 1960.[2] Inicialmente, planejara um estudo sobre as "Reformas Francisco Campos", ampliando-o, posteriormente, para a "A Revolução e a Educação – a história da educação brasileira no período de 1930-34". No grupo de pesquisa de História da Educação Brasileira de Laerte Ramos, ele já constava com esse tema ampliado.[3]

Embora haja indícios de que estivesse com o trabalho em condições de defesa na primeira metade dos anos 60, Nagle acabou por adiá-lo até 1966, para aí, então, defendê-lo como tese de livre-docência, em Araraquara, não mais sobre o período de "1930-34", e sim sobre a "Primeira República", apesar de o título original referir-se apenas aos anos "1920-1929".[4] Temos aí em torno de 14 anos para ir do projeto às livrarias.

No momento da sua elaboração, o trabalho de Nagle ainda compunha um reduzido número de estudos de História da Educação Brasileira produzidos no âmbito acadêmico, a partir de exigências básicas da pesquisa científica. Aliás, compor um grupo de pesquisa; fazer e refazer um projeto de pesquisa; discutir de forma sistemática com o orientador; vasculhar arquivos, bibliote-

cas e sebos; tudo isso era novo nas Ciências Humanas e, seguramente, novíssimo no campo da Educação. O que dizer, então, da História da Educação Brasileira?

Mas os ventos acadêmicos eram favoráveis: Nagle havia estudado Pedagogia na USP nos anos 50 (1952-1955); usufruíra do ambiente de pesquisa desencadeado por Anísio Teixeira a partir do INEP e alimentado no CRPE-SP por acadêmicos interessados em converter a Educação em objeto de estudos sociais sistemáticos. E, o que não pode ser esquecido, participara do movimento em defesa da escola pública, provocado pelos debates parlamentares em torno da LDB, no qual estavam envolvidos diretamente o seu orientador e a maioria dos seus parceiros de pesquisa.

É nesse ambiente acadêmico que a pesquisa de Nagle foi amadurecida; porém, ele a defendeu em outro. Em 1966, os ventos sopravam em outras adversas direções. Em 1974, quando a publica, os ventos já haviam varrido os corredores e salas de aula; os antigos grupos e alianças já haviam sido desfeitos. O livro acabou chegando às mãos de uma outra geração; não falo de faixa etária, falo de mentalidade!

Penso que Jorge Nagle faz parte da geração de passagem entre os próceres da renovação educacional, com os quais teve tempo hábil de conviver; formou-se no ambiente acadêmico constituído por essas grandes figuras; foi aluno e depois partícipe da primeira geração de intelectuais que deu formatação acadêmica aos estudos e pesquisas educacionais – dentre os quais é preciso lembrar: o ex-orientador Laerte Ramos, Antonio Candido, Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Maria Alice Foracchi, Dante Moreira Leite. Eram os anos 50 e parte dos anos 60. Em 1974, quando o livro vem a público, ele já se destinava a outros leitores e a outras – não necessariamente melhores – leituras. Um foi o contexto de produção, outro o de recepção.

Esse breve roteiro pode nos auxiliar a pensar que o livro de Jorge Nagle representou a sobrevida daquele clima de produção intelectual constituído nas décadas anteriores. Contudo foi dado a ler aos alunos dos recém-criados cursos de pós-graduação e, portanto, a uma outra platéia; os horizontes teóricos e os procedimentos de pesquisa haviam-se alterado. O ambiente acadêmico modernizava-se, na direta proporção que se desassombrava das lutas. A geração anterior – a de Nagle – havia sofrido uma solução de continuidade. A sua obra atravessou o Rubicão, mas sua geração não. Nagle, em particular, enredou-se na criação e na gestão de uma universidade – a UNESP – e deixou toda uma geração, que se formou no âmbito dos programas de pós-graduação, sem sua ajuda e interlocução.

O livro de Nagle vem sendo lido (há uns tantos anos, através de fotocópias) como fonte de duas categorias que ele cunhou – "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico" –, bem como de um modo de entendimento do movimento da Escola Nova no Brasil e como manancial, aparentemente inesgotável, de informações sobre as reformas e os reformadores da Primeira República. No entanto, parece que o maior desejo do autor não foi realizado: como direção ou método de pesquisa. Ele o confessa, discretamente, em três passagens da nota explicativa que abre o livro: a) "a minha preocupação foi realizar um trabalho relacionando e integrando dois universos que não têm estado muito próximos um do outro, nos estudos que têm sido feitos: o da educação e o da sociedade brasileira"; b) "por isso, tratei de aplicar ao estudo da educação (escolar), no Brasil da Primeira República, uma idéia que até hoje considero muito rica: de maneira sumária, ela propõe que um estudo bem conduzido da educação (escolar) precisa, ao mesmo tempo, conter três dimensões: a da sociedade, a do sistema escolar e a da estrutura técnico-pedagógica" e c) "o meu desejo é que este trabalho continue a auxiliar os estudiosos da História da Educação Brasileira e, quem sabe, possa influenciar a parte metodológica de futuras pesquisas".

Seguramente, é através das duas categorias – "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico" – que a obra tem mais se difundido e se apresentado nos escritos em torno da educação (escolar), embora freqüentemente abstraídas dos conteúdos que as cunharam. Essas categorias aparecem no trabalho de Nagle para dar forma a tendências diversas que emergiram na Primeira República; não estavam disponíveis para o seu uso. Elas ocupam um lugar importante no interior da sua análise, pois, ao mesmo tempo, distinguem projetos e os situam num mesmo movimento de constituição da escola pública. A fertilidade dessas categorias inscreve-se no exercício efetuado pelo autor de apreender distinções sutis e imbricações entre os defensores da expansão da escolaridade básica como parte de um projeto político e os que a pleiteavam de forma qualificada. São, no entanto, conceitos saturados dos elementos empíricos que Nagle reuniu e, obviamente, saturados das hipóteses compreensivas com as quais maneja as relações entre as três dimensões que buscou apreender: o social, o escolar como sistema e o escolar como conjunto de dispositivos[5] técnico-pedagógicos. Ainda são pertinentes ao âmbito em que delimitou, ao termo e ao cabo, a sua pesquisa. Por certo que, despregados desses enquadres de pesquisa e, mais do que isso, pensados em perspectiva, esses conceitos exigem, no mínimo, dessaturação para serem ressituados em outros recortes de pesquisa.

Para mostrar a presença dessas categorias nos trabalhos produzidos a partir dos anos 70, eu acabaria ocupando todo o espaço desta resenha. É suficiente lembrá-las na dissertação de mestrado de Vanilda Paiva, defendida em 1972, e publicada no ano seguinte,

e na retomada crítica de Marta Carvalho em sua tese de doutorado (1986/1998), não só remetendo-as ao próprio autor, mas também pondo-as em questão a partir da apropriação que Vanilda delas havia feito; assim como nas teses de doutorado de Zaia Brandão, sobre Paschoal Lemme e a Escola Nova no Brasil (1992/1999), e de Clarice Nunes sobre Anísio Teixeira dos anos 30 (1991).

Olhando em perspectiva as análises de Nagle sobre os movimentos que incluíram ou privilegiaram a temática educacional na Primeira República, especialmente nos anos 20, penso que a categoria "otimismo pedagógico" mereceria atenção especial, porque, afinal, é aí que ele situa o escolanovismo e certamente aí está o nó da questão.

A vinculação que Nagle estabelece entre o "otimismo pedagógico" e o escolanovismo (cf. p. 100), assim como o enquadramento do escolanovismo – repito, no interior do "otimismo pedagógico" – como terreno da dissociação entre as questões sociais e as questões escolares e, ao mesmo tempo, sementeiro dos "educadores profissionais que aparecem nos anos 20", transformando "um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira" (p. 101), deveriam ser postos em discussão a partir exatamente do lugar e do momento nos quais Nagle produziu sua obra.

Lembremos do lugar e do momento em que um grupo de pesquisadores se dispôs a selar o casamento entre as ciências sociais e a educação, para sanear um pensamento pedagógico embaraçado em tecnicalidades e ultrapsicologizado, resultado, suposto, do "otimismo pedagógico"/escolanovismo e do aparecimento, na década final da Primeira República, do "técnico" em escolarização, "que vai daí por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais. Justamente nesse momento, os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, com o que vão perdendo ligações com os problemas de outra natureza. Analisados pelos 'técnicos', os problemas se comprimem num domínio especializado, e se segregam, ao serem menosprezadas as vinculações com problemas de outra ordem" (p. 102). Como o próprio autor conclui, "esta é [...] uma das teses principais deste trabalho" (p. 102). Tese que transpira anos 50 e 60!

É o mesmo tom de Luiz Pereira, em "Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro" de 1962. Dois pedagogos formados no mesmo clima acadêmico e identicamente antipedagogistas. Tudo a favor! Mas projetar para os anos 20 a associação direta entre "otimismo pedagógico", escolanovismo e o destino "técnico" dos educadores e dos estudos educacionais é dar trela a anacronismos. Para além disso, a crítica plenamente justificável dos caminhos percorridos pelos estudos pedagógicos no Brasil acabou por legitimar a associação injustificável entre escolanovismo, psicologismo e tecnicismo.

Há um outro foco no trabalho para o qual o autor não dá equivalente destaque e que, no entanto, imputo dos mais decisivos, merecendo ele também um programa investigatório. Esse outro foco diz respeito aos conceitos de "reforma" e "reformador" que Nagle adota com o maior desembaraço, mas, nesse caso, indiferente à ignorância do leitor.

O que ampara o uso desses conceitos para os atos de intervenção escolar examinados na década de 1920? Por que é teoricamente sustentável colocar na mesma chave conceitual as intervenções, por exemplo, de Anísio na Bahia, de Lourenço no Ceará, de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro? "Reformar" cabe para a ação modificadora da mesma maneira que para a ação constituidora? "Reformador" é tanto o que reordena quanto o que remodela e o que institui? Ou "reforma" contrapõe-se à "revolução" e o "reformador" ao "revolucionário"? Ou será ainda que no âmbito do Estado a intervenção sobre instituições – constituindo-as ou remodelando-as – é sempre de natureza reformista?

A resposta está com Nagle, pois nenhum trabalho como o dele legitimou tão decisivamente um veio de estudos em torno dessa temática. Torná-lo objeto de pesquisa foi tarefa das mais bem empreendidas e de melhores resultados obtidos até hoje, que poderia ser desdobrado em diferentes direções, dentre as quais caberia uma frente comparativa, em âmbito nacional e internacional, em torno do escolanovismo.

É provável que esse foco – das reformas e dos reformadores – estivesse nos planos de pesquisa de Laerte Ramos de Carvalho, se considerarmos o seu trabalho precursor de 1952, *Reformas pombalinas da instrução pública*.

Cabem, agora, alguns comentários sobre o método, ponto dileto do autor. Começo pela delimitação do tema. Um primor! Naquela carta de 1961, Nagle dizia que o tema original era feito das "Reformas Francisco Campos" (eis aí, mais uma vez, reformas e um reformador), depois ampliado para o período de 1930 a 1934. Algo o conduziu para as décadas anteriores, especialmente para a década de 1920. Toda a temática anterior subjuga-se à nova escolha. Os primórdios da educação brasileira, dos jesuítas ao Império, passando por D. João, não se fizeram, portanto, necessários.

Segue-se a escolha das três dimensões de análise da educação escolar, acima referidas. Nagle realça a desarticulação entre a sociedade e a educação escolar, mas nos anos 50 e 60 também não era costume colocar em relação sistema escolar e estrutura técnico-pedagógica. Basta verificar os títulos publicados em séries editoriais (como *Atualidades Pedagógicas*, da Compa-

nhia Editora Nacional[6]) ou em teses acadêmicas; essas dimensões, como as denomina Nagle, encontram-se apartadas, já que os dispositivos técnico-pedagógicos eram apresentados como tecnicalidades psicopedagógicas; quando se extrapolava o âmbito restrito do processo ensino-aprendizagem era, no máximo, para deduzi-lo de "concepções mais gerais do homem, do mundo e da educação". De outro lado, como um outro "estilo de pensamento pedagógico" – para usar expressão de Luiz Pereira adotada no texto acima mencionado –, estavam os estudos que tratavam dos sistemas de ensino e que ganhavam, exatamente nos anos 50 e 60, um enquadramento de tipo sociológico.

Assim, o esforço de Nagle de colocar em relação as redes institucionais e os seus padrões de funcionamento interno (que ele chama de "padrões de ensino e cultura das instituições escolares") foi muito inovador. Sem risco de erro, poder-se-ia afirmar que se trata de uma proposição de investigação que não teve praticamente seguidores, pois quando a temática técnico-pedagógica passou a compor o acervo temático das pesquisas em história da educação brasileira – especialmente a partir dos anos 90 – a outra, em torno dos sistemas de ensino, saía pelas portas do fundo, colocando em descrédito o próprio conceito de "sistema de ensino".

Tenho como hipótese que Nagle não trata os sistemas de ensino como *ser-aí* (*Dasein*). Como herdeiro de um projeto que chamemos de teórico-político, ele toma o(s) sistema(s) de ensino público(s) como realização histórica do princípio de universalidade e, portanto, condição de uma sociedade democrática.

As discussões levadas a cabo até o momento são insuficientes para justificar o abandono teórico do tema e para impedir que se jogue o bebê com a água de banho e tudo. Seria interessante pensar, por exemplo, o porquê de um movimento tão renovador como a chamada Nova Sociologia da Educação, ao golpear duramente a chamada "aritmética política", não deslegitimou as macroanálises das redes, dos sistemas, das estruturas de ensino ou seja lá o nome que se queria adotar. Poderíamos pensar, também, nos lastros de pesquisa sobre as redes ou sistemas de ensino, fortemente compartilhados em países como Espanha ou França, e que dão sustentação às atuais pesquisas nas quais cabem – compreensivamente – recortes microdimensionados.

A (re)leitura do trabalho de Nagle, neste momento, sugere que estamos diante de mais um tema a exigir reflexão dos historiadores da educação.

Destaquei até agora as relações estabelecidas por Nagle entre as dimensões do sistema escolar e a da estrutura técnico-pedagógica; resta o que ele chama de "a dimensão da sociedade". É sabido que esse foi e, provavelmente, tem sido um dos pontos mais criticados na obra. Um dos primeiros trabalhos de historiografia da educação brasileira publicados nos anos 70, de Maria Luísa S. Ribeiro, pôs em questão exatamente o tratamento conferido por Nagle às "relações" entre escola e sociedade. Trata-se de questão da maior relevância e das mais difíceis, não só para os que têm a educação e a escola como objeto particular; ela é de difícil trato a todo e qualquer objeto, porque remete à velha e intricada questão da relação do "texto" com o seu "contexto".

Nagle estava suficientemente alertado desse duro empreendimento, tanto que a ele se refere como empreendimento "de risco". Arriscou, acertadamente, pois tratava-se de inaugurar um novo padrão de pesquisa em história da educação brasileira que punha em tela o sentido social da educação. Salvo melhor leitura, considero dispensável a primeira parte do trabalho – "os setores da sociedade brasileira" e "movimentos político-sociais e correntes de idéias" –; de um lado, porque a segunda parte – "o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico" – traz os elementos necessários que conferem sentido ao que o autor exige para a compreensão dos movimentos "internos" ao campo da educação escolar e, de outro lado, porque a primeira parte produz um "contexto" que não traz os elementos necessários para a referida compreensão. Mas insisto quanto ao primeiro ponto: a segunda parte traz os seus elementos necessários; esse é o ponto e essa é a grandeza da obra: o que o autor quer nos tornar compreensível sobre a educação escolar está contido na parte correspondente; a base de apoio da segunda parte não está em outro lugar que não nela mesma.

Estudos posteriores não fizeram necessariamente melhor e, hoje, podemos vislumbrar o ressurgimento, com novas roupagens e justificativas, de objetos descontextuados. O interessante movimento, nascido na segunda metade dos anos 80, de busca de novos objetos – achatados pelo peso das estruturas – cresceu com a promessa de resultados mais férteis e visadas mais nuançadas e ricas da realidade escolar; essa potencial fertilidade corre o risco, no entanto, de esterilizar-se, não mais pelo peso das estruturas, mas pela proliferação de curiosidades e narrativas pitorescas.

No entanto, a História da Educação Brasileira não padece de um mal solitário. Jacques Revel escreveu das mais competentes e pedagógicas páginas em torno da matéria, dirigidas a historiadores e antropólogos. Diz ele: "[...] contexto. Trata-se de uma noção que muitas vezes foi objeto de um uso cômodo e preguiçoso nas ciências sociais e especialmente na história. Uso retórico: o contexto, em geral apresentado no início do estudo, produz um efeito de realidade em torno do objeto da pesquisa. Uso argumentativo: o contexto apresenta as condições gerais nas quais uma realidade particular encontra seu lugar, mesmo que nem sempre se vá além de uma simples exposição dos dois níveis de observação. Uso interpre-

tativo, mais raro: extraem-se às vezes do contexto as razões gerais que permitiriam explicar situações particulares."[7]

Que bom, partilhamos já as dificuldades do ofício! Mas as promessas dos novos objetos interpõem dificuldades ainda maiores. Como diz Revel, em seqüência, há pelo menos 20 anos, vem-se tentando novas modalidades de articulações do texto com o contexto. Pensemos em historiadores como Giovanni Levi e Carlo Ginzburg que nos sugerem primorosas inversões – independentes da escala de observação a ser adotada –: não começar construindo um genérico contexto global para nele situar, *a posteriori*, o objeto particular, mas "constituir a pluralidade dos contextos que são necessários à compreensão dos comportamentos observados" (*idem*, p. 27).

Isso não é nada simples; exige procedimentos ainda mais refinados de pesquisa; maior agudeza conceitual e, o que é absolutamente fatal!, exige uma dose considerável de erudição. Do contrário, as chances são muito grandes de resvalarmos para o tão-somente pitoresco ou de reproduzirmos práticas que tanto combatemos: na falta de evidências, preenchemos as lacunas com argumentos de autoridade ou construímos uma narrativa simpática, porém irrelevante.

Por fim, quero enfatizar que foram destacados apenas alguns dos aspectos da obra de Jorge Nagle que merecem especial atenção; há muitos outros que a justificam como um "clássico" da História da Educação Brasileira. Por isso, superá-la não é tarefa das mais fáceis.

No mais,

"Abandonemos os céus aos pardais e aos anjos". (Heine/Freud)

Mirian Jorge Warde
Professora da PUC/SP.

Notas

[1] Carta de 28 de novembro de 1962, enviada por Laerte R. de Carvalho ao professor Jorge Nagle, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Essa correspondência foi gentilmente cedida pelo professor Nagle.

[2] Em carta de 25 de abril de 1961 ao seu orientador, Nagle refere-se a um encontro do ano anterior.

[3] Nagle era professor da Cadeira de Teoria Geral da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara quando foi chamado por Laerte Ramos para integrar o grupo de pesquisa. Assim como ele, outros membros do grupo eram professores das faculdades isoladas paulistas, que se distribuíam pelo interior e que mais tarde foram integradas à UNESP. O lugar ocupado pela Cadeira História e Filosofia da Educação da USP, sob o comando de Laerte Ramos de Carvalho, no itinerário da disciplina História da Educação, está sendo estudado pelo doutorando Bruno Bontempi Jr., da PUC-SP.

[4] Participaram da banca de arguição da tese de livre-docência: Dante Moreira Leite, João Cruz Costa, Amélia Americano Domingues de Castro e Octávio Ianni.

[5] Antes que algum foucaultiano distraído suponha que me refiro a um conceito do arsenal, informo que o termo é utilizado por Nagle, provavelmente porque domina bem a língua portuguesa.

[6] Objeto da tese de doutorado em elaboração, de Maria Rita Almeida Toledo, na PUC-SP.

[7] Jacques Revel. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques. *Jogos de escalas:* a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 27.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1958.

O livro *A Cultura Brasileira* foi publicado em 1943[1] como introdução do Censo de 1940. O livro já é projetado por Fernando de Azevedo para ser obra "monumental". Monumental por ser a introdução do maior Censo que se produzira até então[2]; monumental pela própria função atribuída à obra de ser uma "síntese do Brasil de corpo inteiro", tornando o Brasil "mais conhecido aos brasileiros e a descobri-lo aos homens dos outros países".

Para realizar tamanha empresa Azevedo organiza seu projeto em torno da idéia de produzir uma "síntese": "dar uma vista de conjunto, tão completa quanto possível, da cultura no Brasil, nos fatores que a condicionaram, nas suas diversas manifestações artísticas, literárias e científicas, etc. e na formação do aparelhamento institucional, cultural e pedagógico, destinado a perpetuar, transmitir e desenvolver o patrimônio cultural do país" (Carta de Azevedo a Venâncio Filho, 30/7/1940).

A síntese proposta em *A cultura brasileira* pretende realizar dupla operação: a constituição de um corpo de fenômenos constitutivos da nação; e de interpretar tais fenômenos para tornar o Brasil mais conhecido aos brasileiros. O trabalho de síntese depende de uma escolha específica e estratégica em relação à temática de modo a permitir a constituição do desenho da nação e, ao mesmo tempo, a interpretação de seus fenômenos, de sua evolução e de suas tendências; deve ainda ser executado por uma "ciência sólida" e um "conhecimento bastante profundo de todos os grandes problemas" que permitiriam ir "direto ao essencial" (Cf. Azevedo, 1958, p. 12). É reconhecendo-se como portador dessa dupla condição que Azevedo realiza sua empresa monumental.

A cultura brasileira foi gestada após as publicações de *Princípios de sociologia* (1935) e *Sociologia educacional* (1940), livros nos quais Azevedo organiza suas reflexões teóricas sobre o campo da Sociologia, demonstrando seu domínio sobre autores, temáticas e métodos, e afirma sua identidade de sociólo-