



# CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: LIÇÕES DE DURKHEIM E DE FLORESTAN FERNANDES<sup>1</sup>

Helena Bomeny<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Professora titular do Instituto de Ciências Sociais

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [helena.bomeny@hotmail.com](mailto:helena.bomeny@hotmail.com)

Orcid: 0000-0001-6959-0967

Raquel Emerique<sup>b</sup>

<sup>b</sup>Professora adjunta do Instituto de Ciências Sociais

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [remerique70@gmail.com](mailto:remerique70@gmail.com)

Orcid: 0000-0001-7164-9497

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-017048/110>

## Introdução

No ano do centenário de nascimento de Florestan Fernandes (1920-2020), assinalar a importância do encontro entre Ciências Sociais e Educação e mobilizar cientistas sociais para divisarem esse terreno é não apenas homenagem, mas tributo intelectual a um sociólogo que, na pegada do clássico fundador desta conexão – Émile Durkheim (1858-1917) –, dedicou parte de sua vida e de sua produção acadêmica desbravando, perseguindo e defendendo os fundamentos de tal cruzamento. Talvez coubesse a ambos a autoavaliação de Florestan acerca de sua trajetória acadêmica: “A educação

---

<sup>1</sup> Nos dias 23 e 24 de maio de 2019 foi realizado, com apoio do CNPq, o I Seminário Ciências Sociais e Educação organizado pelo grupo de pesquisa Ciências Sociais e Educação (PPCIS/ICS/UERJ). O conteúdo desenvolvido no artigo foi debatido na primeira mesa redonda do evento “As Ciências Sociais e as pesquisas em Educação: itinerários, desafios e práticas” pelas autoras e líderes do GPCSE.

sempre fez parte de minhas cogitações intelectuais e práticas” (Fernandes, 1989, p. 7) ou a avaliação de Maurice Debesse, no prefácio do livro *Educação e Sociologia*, a respeito do envolvimento intelectual de Durkheim com a educação: “enquanto viveu, através do ensino; depois [...] através dos seus livros” (Durkheim, 2014, p. 7). Em ambos seria plausível encontrar respostas à indagação fundamental: seria possível uma experiência coletiva organizada, sem que fossem acionados processos e práticas de socialização provenientes da educação? Ou, por via inversa: seria possível imaginar um modelo de educação sem que nele estivessem contemplados os desafios postos rotineiramente pela vida social?

Certamente, um dos campos mais consagrados das Ciências Sociais é aquele que se dedica aos estudos sobre educação, em particular, à Sociologia da Educação. Neste terreno, uma grande quantidade de pesquisas foi produzida, variando os paradigmas, as metodologias e as temáticas, que se estendem do início do século XX aos dias de hoje. Aceitando o desafio de nos aproximarmos da história da disciplina, como sugere Levine (1997), nos perguntamos sobre qual deveria ser o ponto de partida para o inventário visando munir os iniciados com informações que possam ajudá-los a compreender as problemáticas suscitadas no campo.

Ao traçar as linhas gerais do encontro entre as Ciências Sociais e Educação através de um intelectual da tradição sociológica francesa e outro da tradição sociológica paulista (como gostamos de dizer no Brasil), não o fazemos com os mesmos propósitos de Levine, pois não seria possível nesse espaço recuperar duas longas e ricas trajetórias. Nossa pretensão é bem mais modesta. O percurso que propomos foi orientado pelo sentimento de que, assim como nos tornamos interessadas nesta área de conhecimento, outros poderiam se beneficiar com uma orientação sobre o campo em que “[t]ais histórias, como as histórias que qualquer grupo conta a seu próprio respeito, muitas vezes auxiliam no

processo de educação e induzem novos membros a dedicar-se àquelas disciplinas” (Levine, 1997, p. 22).

Partindo dos escritos de Durkheim e de Florestan gostaríamos de, em primeiro lugar, lembrar que o percurso deste encontro é, em grande medida, o percurso da Sociologia, e, por ela, das Ciências Sociais. Em segundo lugar, explicitar que os estudos sobre educação foram, pouco a pouco, ampliando as abordagens, se desdobrando em múltiplas temáticas, dialogando com outros campos, englobando a sociologia da cultura, das emoções, da família, das relações de gênero, das relações étnico-raciais, da religião, da mudança social, dos movimentos sociais etc. E aqui temos um pretexto para apontar o estatuto que Florestan conferia às especializações das Ciências Sociais, em particular da Sociologia: para ele não havia razões para falarmos em disciplinas especiais. Todas são uma só: Sociologia (Fernandes, 1960, p. 29-30). De cara, ele afastava qualquer preconceito ou desprezo por objetos sociológicos considerados pouco rentáveis para a compreensão do social, uma queixa apontada por Durkheim décadas antes:

19

[...] enquanto os sistemas políticos nos interessam, enquanto os discutimos com paixão, os sistemas de educação nos deixam bastante indiferentes, ou até nos inspiram um afastamento instintivo. Esse é um traço estranho de nosso espírito nacional que eu não pretendo explicar. [...] Como será possível, pois, que haja um modo qualquer da atividade humana que possa dispensar a reflexão? [...] Por que a atividade da educação seria uma exceção? (Durkheim, 1995, p. 12)

O que parece lógico e bem construído não se realizou com a mesma desenvoltura nos processos de convivência intelectual e política no Brasil. Aqui, esses encontros entre Ciências Sociais e Educação foram menos frequentes do

que seria desejável, a despeito de terem sido frutíferos e interessantes os desdobramentos quando aconteceram. Atualmente, são, em grande maioria, os cientistas sociais que se dirigem ao campo educacional para investigarem questões não necessariamente educacionais (em sentido restrito). São esforços de indagação sobre as relações raciais, a construção da identidade de gênero, sobre conflitos religiosos e de outros tipos. Os cientistas sociais voltam-se para os espaços educacionais convictos de que ali está o social em toda sua pujança. Nosso argumento em defesa da reaproximação entre Ciências Sociais e Educação é decorrente do lugar privilegiado que a Educação ocupa na sociedade do início do século XXI, mostrando-se repleta de problemáticas que dizem respeito à nossa contemporaneidade. Nossa aposta neste texto é levantar pontos para a reflexão sobre como Durkheim e Florestan autorizam, em seus múltiplos e profícuos escritos, a continuidade desta relação. É um texto motivado pela crença profunda na fecundidade de uma reflexão que abarque as dimensões sociológica e educacional como partes de um conjunto complexo e desafiante na exata medida em que a vida social ordinária se movimenta impondo aos atores formatos de convivência nem sempre assimiláveis em seus contextos.

O convite aos dois sociólogos como condutores da reflexão aqui sugerida ancora-se no reconhecimento em ambos da defesa intransigente da incorporação da educação ao fazer sociológico. Este pressuposto inarredável não foi acompanhado de diretrizes semelhantes e/ou perspectivas consensuais a respeito da força da educação, se cotejada com a ordem social constituída. Ela poderia atuar no sentido de preservar o que mais guardaria como criação da própria sociedade – Durkheim – ou, em sentido distinto, apontar criticamente seu papel na reestruturação dos espaços consagrados por uma tradição que confirma lugares e situações de privilégio inalterados de forma perene –

pensando em Florestan. Ambos nos conduzem à plasticidade da apreensão do mundo social, bem como das teorias construídas para compreendermos seu movimento e suas possibilidades de mudança.

O percurso que faremos conta com as seguintes paragens: a primeira seção realiza uma breve reflexão acerca da educação identificando, em linhas gerais, os postulados fundantes da educação moderna com os quais os cientistas sociais se deparam. Nas duas seções seguintes veremos como Durkheim e Florestan reagiram intelectualmente a tais postulados e como, a partir deles, fizeram as conexões entre Ciências Sociais e Educação em suas análises sociológicas. Nas considerações finais, nos deteremos na questão mobilizadora deste artigo que diz respeito à continuidade da relação entre Ciências Sociais e Educação a partir de um programa fornecido por esses dois intelectuais que fizeram da sociologia ferramenta de análise e instrumento para a defesa da educação.

21

## **Perenidade do encontro<sup>2</sup>**

Os esforços das Ciências Sociais para interpretar a modernidade podem ser captados através de alguns ícones do pensamento social. Para Adam Smith, a sociedade comercial foi a maior fonte provedora de confortos para os humanos. Para Karl Marx, essa mesma sociedade foi a maior produtora de contingentes de vidas miseráveis. As duas interpretações, a despeito da controvérsia, procedem. As ambiguidades da modernidade também foram captadas por outros cientistas, a exemplo de Max Weber, que identificou na modernidade o aumento e o declínio concomitantes da liberdade, ou de Durkheim, que se perguntava

---

<sup>2</sup> O conteúdo dessa seção é uma adaptação do capítulo 1 da tese de doutoramento de Emerique (2007), ainda inédita.

como a modernidade produzia simultaneamente a expansão do social e um individualismo sem precedentes.

François Dubet captou a diversidade de descrições sobre a modernidade e identificou duas que, olhadas em seu conjunto, comporiam a dupla face da modernidade (Dubet, 2003, p. 24). A descrição de Alexis de Tocqueville definiu a modernidade como o triunfo obstinado pela igualdade, mas não a igualdade de condições. Para o intelectual francês, o princípio igualitário poderia coexistir com as desigualdades sociais contanto que resultassem da competição entre indivíduos formalmente iguais. Entretanto, a face da modernidade trazida à lume pela descrição de Karl Marx indicava que as desigualdades de classes eram igualmente constitutivas das sociedades modernas/capitalistas. Marx postulava que a oposição entre trabalhadores e os empregadores tornava as desigualdades um elemento funcional do sistema das sociedades modernas em que cada classe social seria uma comunidade cultural, uma vez que regida por modos de vida e consciência próprios. Com essa abordagem, Marx apontava um fato que precisava ser compreendido e que, em sua percepção, explicaria a maior parte das condutas sociais e culturais na modernidade. As desigualdades sociais foram admitidas pelas Ciências Sociais como objeto.

22

No campo político, as duas faces da modernidade estiveram presentes na formação do Welfare State. Desde meados do século XX, os sistemas escolares, integrados aos programas de bem-estar social, se expandiram para além das séries iniciais, visando ampliar a igualdade de oportunidade. Contudo, não foi isso que o tempo revelou.

Desde o século XVIII, na França e em outros países influenciados pela Revolução Francesa, foram estabelecidas ligações entre a igualdade educativa, a realização da unidade nacional e o exercício da cidadania (Boto, 2003). À educação escolar era atribuída a tarefa de constituir o indivíduo moderno, portador de direitos, introjetando nesse

indivíduo uma identidade nacional. Sendo assim, segundo Derouet (2002), a primeira formulação da educação moderna apontava para a responsabilidade do Estado sobre a educação. A partir dela afirmava-se a autoridade e domínio do poder público nesta matéria, o que garantiria o acesso universal à formação comum, significando que os particulares (comunidades, religiões, famílias) não teriam precedência sobre o Estado em matéria educacional. A influência da religião e da comunidade foram gradualmente perdendo espaço para políticas governamentais que procuravam moldar os sistemas educacionais a partir de necessidades definidas como nacionais. Até os dias de hoje o Estado estabelece os objetivos, a organização e o financiamento de sistemas de ensino, que se tornaram, em muitos países, cada vez mais abrangentes, da pré-escola à pós-graduação.

A segunda formulação moderna sobre educação estabelecia que ela seria um dos critérios centrais de distribuição das posições sociais. Às instituições educacionais foi atribuída a tarefa de criar as bases da sociedade igualitária meritocrática, em detrimento do nascimento, heranças, títulos e outros pertencimentos sociais. Deste modo, a escola tornou-se difusora de valores que estabeleciam que as posições dos indivíduos na sociedade deveriam decorrer do mérito de cada um, ou seja, os sucessos ou os fracassos das pessoas eram diretamente proporcionais aos seus talentos, habilidades e esforços. Além da cultura comum e dos conhecimentos escolares, a instituição educacional tinha a função de credenciar, transformando o diploma em um ativo.

Através dos sistemas escolares e de sua progressiva expansão, a meritocracia ganharia espaço dentro das sociedades democráticas como o critério lógico e moralmente justo de distribuição das posições sociais, onde “as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores” (Barbosa, 2003, p. 21). O principal resultado da Revolução Francesa foi justamente inaugurar a sociedade

das carreiras abertas ao talento, ainda que na prática muitas dificuldades tivessem que ser superadas para a concretização desses ideais e compromissos (Hobsbawm, 1997).

O encontro das Ciências Sociais com a Educação contribuiu para a produção de interpretações sobre a modernidade que tomaram como eixo de análise duas formulações da educação nessa nova organização social. Aqueles que se apoiaram na primeira formulação caminharam para uma análise da educação pelo seu aspecto socializador, formador da consciência nacional e unificador, observando as marcas sociais e suas contradições. A mudança de enfoque nas abordagens incidindo sobre as proposições meritocráticas ocorreu simultaneamente com o aumento das demandas por escolarização e pela crescente pressão da sociedade por uma maior distribuição de oportunidades educacionais. Foi preciso admitir que a ação limitada do Estado para abrir o acesso comprometia a mobilidade social. Foi através da expansão dos sistemas escolares que os cientistas sociais indagaram a possibilidade de compatibilizar o igualitarismo com a meritocracia.

24

Ao longo do tempo, acumularam-se estudos sobre as consequências da incompleta realização das duas formulações da educação. Os encontros entre Ciências Sociais e Educação se converteram em uma espécie de sociologia das desigualdades escolares, dividida internamente em dois grandes paradigmas antagonistas: os funcionalistas e os críticos, representados nesse texto por Durkheim e Florestan. Utilizando o recurso analítico proposto por Derouet (2002), abordaremos as contribuições de Durkheim e Florestan para a pesquisa sociológica em educação.

### **Durkheim: o desbravador de um campo**

Muito embora Durkheim tenha se dedicado à educação, como homem público, professor e sociólogo, suas contribuições aos estudos sobre educação têm sido menos contempladas em suas biografias. O que ele fez no terreno da teoria e

da investigação sociológica certamente mereceram destaque maior. Mas mesmo em suas reflexões teóricas, a educação ocupou espaço privilegiado.

Durkheim foi uma das principais autoridades em educação na França de sua época: escreveu sobre todos os níveis de ensino e temas relacionados. Além de ser um fervoroso defensor da introdução do ensino de moralidade laica na escola primária (algo próximo ao ensino de sociologia que temos hoje). Foi grande conhecedor do sistema educacional e da história da educação da França (Weiss, 2009). Por essa razão, vê-lo como um desbravador é uma metáfora interessante para descrever sua relação com a pesquisa educacional. Ele se indagava a respeito do papel da educação em sociedades modernas. Pesquisou o sistema escolar de seu país (Durkheim, 1995), buscou as origens de determinados traços presentes na educação francesa e construiu laços entre a educação e a teoria sociológica.

Durkheim viveu durante a Terceira República (1870-1940), momento em que debates fervorosos orbitavam em torno da laicização das instituições escolares. Momento em que, com igual efervescência, se discutiam os progressos da grande indústria e o desenvolvimento das ciências humanas. A conjuntura favorecia alterações incessantes em instituições pedagógicas como respostas aos desafios históricos de amplas repercussões sociais, ou por outra, efeitos de causas que eram, antes de tudo, sociais. A marca da percepção de Durkheim a respeito da importância da educação como fonte de acesso ao social se estende à compreensão que tinha do seu papel socializador, garantindo o fluxo do aprendizado geracional do conviver coletivo. Escola, instituição focada na educação formal, como microcosmo social não apenas denuncia a complexidade do social nela impregnado – e neste sentido, reveladora do próprio social ali em vigência –, mas se apresenta como espaço de experimentação a municiar indivíduos para o convívio e os desafios postos pela

sociedade de seu tempo. Portanto, ao mesmo tempo que revela a sociedade, prepara indivíduos para nela viver. Nenhuma das duas suposições é trivial. Ainda que se saiba que mudanças são inevitáveis e necessárias, pouco se sabe a respeito do que fazer para responder à altura, e no tempo imediato, os desafios postos pelos processos de mudança. Sobre esse ponto uma ciência positiva pode muito contribuir para a compreensão dos processos conflitantes nos espaços educativos.

No livro *Educação e sociologia*, organizado postumamente e reunindo algumas de suas aulas, Durkheim procurou definir a educação como objeto de estudo da Sociologia. Para tanto, ele precisou demarcar a natureza da socialização proporcionada pela educação partindo da concepção que fazia do *homo sociologicus*. Este para Durkheim é constituído por duas naturezas ou dois seres:

26

Um é feito de todos os estados mentais que apenas têm a ver conosco e com os acontecimentos da nossa vida pessoal. É o que podemos chamar o ser individual. O outro é um sistema de ideias, de sentimentos, de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou grupos diferentes de que fazemos parte: são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer gênero. O seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós, tal é o fim da educação. (Durkheim, 2014, p. 14-15)

De que modo o *homo sociologicus* se constitui? Deixados a si mesmos, não se poderia esperar dos indivíduos que se completassem em sua segunda natureza; não se integrariam como indivíduos socialmente constituídos. Não seria possível fugir ao estado de guerra hobbesiano de uns contra os outros, no caminhar desordenado marcado pela força e voracidade. Para apreendê-lo, o olhar do cientista social

deve se dirigir para as relações entre gerações, pois é nesta dinâmica que o social é internalizado. Precisa atentar para o que a geração mais velha pretende transmitir, ou seja, para os constrangimentos que a geração mais nova recebe e os que ela recusa. A função da educação em uma sociedade é perpetuar a própria sociedade. Mas a dinâmica provocada por tal processo é o que interessa ao sociólogo, pois é dentro desta dinâmica que se define o que se produz e o que se reproduz em cada sociedade.

Todo o trabalho de inculcação na criança do sistema de ideias, sentimentos, hábitos coletivos é para formar um ente que não existiria se o indivíduo não fosse objeto de uma ação educativa, pois este novo ser não nasce com o homem e nem se desenvolve espontaneamente. A tarefa da educação é promover uma socialização metódica das novas gerações a fim de perpetuar a sociedade e constituir o próprio indivíduo que, fora dela, não existe. A criação do ser social se dá na relação com a autoridade educativa. Essa autoridade acompanha o educando até que ele tenha por si só condição de exercer o trabalho de contenção que a sociedade exige que ele tenha.

Para compreender fenômenos educacionais, Durkheim adverte que é preciso afastar todas as definições que conferem sentido universalista, abstrato e a-histórico à educação, pois o que interessa é como, em cada contexto, o processo educativo perpetua e/ou renova a sociedade. É a sociedade (no tempo e no espaço) que decide o tipo de educação que as novas gerações terão. Durkheim assume que qualquer sociedade não pretende elaborar um tipo de educação que ponha a si mesma em risco – pelo menos, não intencionalmente. Sempre pretenderá se perpetuar através da educação das novas gerações (Emerique, 2007, p. 29).

Dessas considerações resulta que cada sociedade terá, em cada época, um tipo específico de educação e que a educação varia de sociedade para sociedade. A ciência (sociologia) da educação identifica o conjunto de tradições,

hábitos, regras explícitas ou implícitas, de enquadramento institucional que se constitui em contextos específicos. Nada disso é obra de um pensamento individual. É uma realidade que se impõe com força de invenção coletiva sobre as vontades individuais.

Ora, é claro que as instituições escolares, as disciplinas, os métodos, são fatos sociais. O próprio livro é um fato social; o culto do livro, o declínio deste culto, dependem de causas sociais. [...] A educação física, moral, intelectual, dada por uma sociedade, num momento da sua história, é manifestamente da competência da sociologia.  
(Durkheim, 2014, p. 21)

28

Com a função de preparar a criança, a Educação se desdobra em dois processos: um que aponta para a homogeneização e outro para a diferenciação. Embora seja uma obra coletiva, calçada em valores, crenças, conhecimentos e práticas legitimados por todos os membros da sociedade, ela é múltipla e é diversificada, tanto nos fins quanto nos meios. Esse duplo caráter da educação não é uma particularidade da modernidade. Durkheim fundamenta este argumento exemplificando com vários casos históricos e de contextos sociais distintos: a educação do homem urbano difere da educação do homem do campo; a do pajem difere da do vilão; a do patrício da do plebeu; a do operário da do burguês e, em uma sociedade de castas, a cada uma delas corresponde uma educação. Isso significa que a influência de uma geração mais velha sobre a outra não ocorre ao acaso.

Haveria também um limite para a promoção da uniformidade ou do igualitarismo pela via educacional em sociedades com intensos impulsos para a diversificação das inserções sociais (grupos de trabalhos, crenças, políticos). Nessas sociedades também concorre uma gama de visões

pedagógicas, enquanto experiências e preferências axiológicas a serem transmitidas para as novas gerações.

Esse, talvez, seja o ponto culminante da construção teórica de Durkheim. Ele é cético em relação à possibilidade de uma sociedade altamente diferenciada, como é a sociedade industrial, eliminar as desigualdades em nome dos ideais igualitários. Sua morfologia não o permitiria. Contudo, tanto as sociedades tradicionais quanto as sociedades complexas só se tornam viáveis porque há valores comuns, que se transmitem naquilo que ele denomina de consciência coletiva. Todos os agrupamentos humanos têm um núcleo formado por um aparato moral comum, mas as sociedades amplamente diferenciadas são aquelas que necessitam fomentar organicamente a solidariedade (construindo vínculos entre os grupos), pois a intensificação da divisão social do trabalho pode desagregá-la. O papel que a educação escolar tem em tais configurações é justamente o de ser um espaço onde valores e crenças capazes de fazer essa liga são transmitidos, fazendo com que a diversidade se mantenha conectada como cidadania dentro do Estado. Em suma, em contextos impulsionados para a diferenciação, os processos educativos acontecem em meio à tensão entre processos homogeneizadores e a diversificadores das preferências axiológicas.

Esperamos a partir desse ponto que a relação entre ciências sociais e educação derivada da sociologia durkheimiana fique mais explicitada. Ao teorizar sobre as possibilidades de integração social em sociedades complexas, nosso autor estava refletindo sobre o papel que a educação escolar deveria ter nelas. Sua função homogeneizadora forjaria a cultura nacional. Sua função diferenciadora visaria garantir alguma margem para a variação, de modo que nelas o local e o geral reduzissem as tensões. Além disso, é tarefa da escola republicana incrementar o processo de diferenciação, visando à distribuição de novas posições sociais após a escolarização.

Não queremos com isso dizer que Durkheim justificava ou não a escola que nasce das formulações modernas. Mas enfatizar sua compreensão acerca desses dois movimentos inerentes à educação e os efeitos que podem produzir na estrutura social. Por essa razão julgava necessária a criação da Ciência (Sociologia) da Educação.

Os conteúdos escolares (programas e disciplinas) são os canais de transmissão dos valores comuns definidos e apontam para o tipo de sociedade que se pretende formar – se voltada para o cultivo do corpo ou da mente; para uma formação humanista ou nacionalista; escolástica ou científica. Por esta razão deveriam ser considerados cuidadosamente pelos pesquisadores em educação – tarefa que Durkheim cumpriu em seus cursos de 1904-1905 (Durkheim, 1995). Mas nesse ambiente comum, a escola cria diferenças dentro dela que estruturam o sistema meritocrático que, por excelência, é diferenciador, por valorizar as desigualdades decorrentes das aptidões de cada um. O equilíbrio entre essas duas orientações significa que elas não podem expandir uma sobre a outra sem que a sociedade mude, sem que os grupos sociais sintam efeitos massificadores, desagregadores ou que novas desigualdades sejam estabelecidas através do sistema educacional.

Vejamos, agora, como Florestan Fernandes analisou as tensões existentes entre as duas formulações modernas no sistema educacional brasileiro.

### **Florestan: um sociólogo a serviço da educação**

Seria possível falar de Florestan Fernandes desconsiderando a educação? Sem exageros, as preocupações educacionais daquele que é considerado o fundador da moderna sociologia no Brasil acompanham sua trajetória acadêmica, manifestando-se como estudante, professor, pesquisador, sociólogo público, militante e parlamentar. A reflexão defendida neste texto sobre sua contribuição à interlocução

entre Ciências Sociais e Educação toma como ponto de partida alguns episódios anotados em sua biografia.

Aos 13 anos, Maria Fernandes e sua família de imigrantes portugueses, se estabeleceram na região rural de São Paulo. Na condição de mãe solteira, Maria teve Florestan em 22 de julho de 1920 na capital paulista. Passaram a residir no quarto de empregada da casa da família Bresser. Universos distintos foram evidenciados na reação dos patrões ao nome de batismo do filho da lavadeira, considerado por eles inadequado. Vicente<sup>3</sup> lhe cairia melhor. Naquele ambiente, sentiu na pele a divisão social pela possibilidade/interdição de deslocamento no espaço da casa. O que certamente fora vivido como dor individual, foi essencial, reconheceria mais tarde o sociólogo, para sua imersão no campo da Sociologia: o pedido dos patrões para que a mãe lhes entregasse o pequeno Vicente, pois poderiam oferecer a ele uma condição melhor. “Filho não se dá!” – responderia duramente a progenitora, ao mesmo tempo que abandonava o emprego e ia morar em cortiços com o menino que não fazia jus ao nome e desprovido de berço.<sup>4</sup>

31

Em sua autobiografia intelectual, Florestan descreveu a relação que o menino Vicente manteve com a urbe: “tornei-me típico morador pobre da cidade da década de 20, que só era urbano pela localização espacial e pela relação tangencial com o sistema de trabalho. Todos éramos rústicos e desenraizados [...] e todos estávamos aprendendo a viver na cidade”. A despeito das proximidades físicas das residências dos classificados e dos desclassificados, as diferenças faziam com que várias cidades coexistissem lado a lado,

---

<sup>3</sup> O codinome foi escolhido por D. Hermínia Bresser, filha dos patrões e sua madrinha. Florestan era um nome associado a um personagem da ópera *Fidelio*, de Ludwig van Beethoven. Logo, não se encaixava em uma criança pobre (Oliveira, 2020).

<sup>4</sup> As condições sociais da família o obrigaram a trabalhar desde os 6 anos de idade, em funções como assistente de barbeiro, engraxate, biscateiro, conforme ele mesmo relata (Fernandes, 1994).

harmonizando “[...] os contrários que se toleravam sem se comunicarem” (Fernandes, 1994, p. 125, grifos nossos). Os que “*não eram gente*” isolavam-se nos seus guetos, mantendo preservados os seus padrões distintos e distantes daquelas que conformavam a jovem classe operária brasileira.

Na adolescência trabalhou como garçom. Interagindo com os clientes – muitos deles professores de um ginásio próximo – foi estimulado a voltar para os bancos escolares. Vicente mal havia realizado os estudos primários. A proposta foi inusitada, uma vez que garotos como ele estavam destinados ao trabalho braçal, pelo menos era o que pensava e percebia no olhar dos que estavam no “andar de cima”. Matriculou-se no curso madureza<sup>5</sup> por ser mais célere no desenvolvimento do currículo e por permitir conciliar estudo e trabalho. Conseguiu novo emprego como entregador de exames de laboratório para manter sua mãe e pagar as despesas escolares. Não foi simples para Vicente vencer essa barreira, pois, na família e entre os amigos, o valor que dava aos estudos soava como distúrbios de caráter ou psíquico. A educação estava fora do horizonte desse estrato social, de modo que não recebeu das pessoas com quem convivia encorajamento para estudar, mas, sim, outros padrões de sociabilidade que o acompanharam por sua vida profissional: “[...] sofrer as humilhações da vida sem degradar-se” (Fernandes, 1994, p. 125). Sua bagagem educacional resultou do cruzamento do seu autodidatismo com a passagem pelo curso madureza.

Em que momento Vicente começou a almejar o ensino superior? Possivelmente a vontade foi se delineando conforme as dificuldades iniciais da retomada dos estudos eram vencidas. A literatura sobre trajetórias acadêmicas longevas de pessoas oriundas das camadas populares aponta que é

---

<sup>5</sup> Modalidade de curso escolar que cobria os níveis primário e secundário, conforme os termos da época, assemelhado ao que é atualmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

recorrente a construção de disposições desse tipo quando os estudantes percebem que estão diminuindo as desvantagens acadêmicas em relação aos seus colegas, futuros concorrentes nos vestibulares (Nogueira, 1991; Piotto, 2008; Viana, 2000). Vicente fez um investimento que “anulara a desvantagem do atraso com que iniciara os [...] estudos secundários [...]”. Entendeu que, pelos critérios em vigor, sua “capacidade potencial era, pelo menos, comparável a dos colegas” (Fernandes, 1994, p. 128). Mais tarde descobriu que, tanto ele quanto os outros estavam distantes dos requisitos exigidos em um curso superior.

A escolha da carreira fora condicionada pela necessidade de o curso ser em meio período porque não poderia parar de trabalhar. Queria ser professor e a disciplina a ser lecionada não importava. Ciências Sociais e Políticas foi o resultado de uma soma de oportunidade, interesse e salto no escuro. Em 1941, aos 21 anos, foi aprovado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Marco que representa um divisor de águas em sua história. Conforme relatou sua filha, Heloísa Fernandes, foi o momento em que “conseguiu atravessar a muralha que o mantinha no mundo dos debaixo [...] para o mundo dos de cima [...]” e “[...] graças à educação que Vicente [...] passou a ser reconhecido e respeitado como Florestan [...] [e] todos passaram a chamá-lo professor” (Fernandes, 2006, p. 1).

Precocemente, o jovem universitário se deu conta das falhas da meritocracia. Acessar o ensino superior não lhe dava o direito de dizer que as portas da universidade estavam franqueadas a todos os membros de sua classe. Em suas palavras: “alguém poderia escrever: o lumpen-proletariado [*sic*] chega à Universidade de São Paulo. Todavia, não era o lumpen-proletariado [*sic*] que chegava lá; era eu, o filho de uma ex-lavadeira, que não diria para a cidade de São Paulo agora nós [...]” (Fernandes, 1994, p. 127-128). De fato, não era possível

generalizar sua conquista, que ele representava um “nós”, se enxergarmos nele aquilo que Pierre Bourdieu afirmou sobre sua própria trajetória acadêmica: Vicente era um trans-fuga. Um caso estatisticamente improvável de sucesso escolar: “não atravessou o círculo de ferro para servir de prova de que seríamos uma sociedade democrática, disposta a reconhecer o esforço dos mais capazes. Ao contrário, Florestan manteve vívida na memória a imensa maioria que permaneceu e permanece excluída” (Fernandes, 2006, p. 3).

Uma vez matriculado no curso, as desvantagens educacionais se transmutaram em incapacidades intelectuais para enfrentar um currículo enciclopédico e a barreira da comunicação, já que os professores estrangeiros lecionavam em línguas vernáculas, sem tomarem ciência dos estudantes sem base intelectual para suportarem tais desafios.

34 Florestan considerava sua trajetória acadêmica tributária de suas origens sociais. Não pela via do ressentimento, mas pela aprendizagem sociológica espontânea que adquirira com sua experiência concreta. Antes de estudar o processo “[...] em que o lumpen-proletário [*sic*] [...] definia os limites ou as fronteiras do que não era gente [...] vivi-o em todos os matizes e magnitudes” (Fernandes, 1994, p. 124). Quando pesquisou relações raciais em São Paulo, na equipe de Roger Bastide, foi pela via da memória de sua vida pregressa, dos preconceitos que experimentou no mundo do trabalho, que pôde captar a incapacidade do negro liberto de obter uma posição no sistema ocupacional. Seus estudos sobre educação seguiram essa mesma senda.<sup>6</sup>

Em sua formação sociológica (1941-1943) aproveitou as oportunidades que apareciam, fosse através de um trabalho

---

<sup>6</sup> Em breve ensaio, Gabriel Cohn sugeriu que o exercício de rememoração da sua experiência social está presente de forma explícita e implícita em sua obra. Em Florestan houve a “*passagem de uma visão socialmente condicionada para um programa de pesquisa [que] ganha forma numa peculiar modalidade de absorção e criação conceitual*” (Cohn, 2005, p. 247, grifos do autor).

que viabilizasse seus estudos ou integrando-se em equipes de pesquisas. Sua iniciação científica contribuiu para alargar sua compreensão acerca do que era a investigação sociológica: “[...] à medida em que progredi como estudante e adquirir uma nova estatura psicológica. [...] o Vicente que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser”. (Fernandes, 1994, p. 130). Obteve o título de Mestre em 1947 na Escola Livre de Sociologia e Política<sup>7</sup> com a dissertação *A organização social dos Tupinambá*. E, de volta à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo<sup>8</sup> defendeu, em 1951, a tese de doutoramento *A função social da guerra na sociedade tupinambá*.

São Paulo foi sua cidade de vida, formação e atuação profissional. As duas instituições mencionadas, criadas no pós-1930, foram referências no seu trajeto intelectual. Na Escola Livre de Sociologia e Política, ao lado de Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira, de quem era colega de turma, Florestan fortaleceu a convicção de que a Sociologia teria como base para cumprimento de sua função primordial – a crítica do social – o aprimoramento da pesquisa empírica, fonte de conhecimento e diagnóstico para intervenção necessária (Bomeny, 2001a). Donald Pierson seria não apenas professor da Escola, mas mentor de um projeto de valorização da pesquisa e da metodologia rigorosa de mapeamento e conhecimento sociológicos.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o sociólogo alcançaria o mérito de Professor Patrono da

<sup>7</sup> A instituição foi criada em 1933 e hoje chama-se Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP).

<sup>8</sup> A FFLCH/USP nasceria como projeto de reerguimento cultural do estado de São Paulo, que fora confrontado no início do governo Vargas em 1930, passando pela Revolução Constitucionalista de 1932. Mesmo derrotado pelas forças federais, São Paulo sairia da experiência com apoios e movimentações suficientes para reerguer a capital, o que tornava a instituição um ícone de sua vida cultural e intelectual, juntamente com a Escola Livre de Sociologia e Política.

Cadeira 1, como se intitulava o curso de formação em sociologia da universidade. Formou gerações, submeteu-se aos procedimentos acadêmicos que o consagrariam como mestre e referência na tradição paulista de sociologia e sofreria os reveses do autoritarismo pós-1968 com a expulsão pelas forças da ditadura de seu posto como professor. A continuidade da função de magistério se deveu à incorporação em outra instituição de prestígio – a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Na percepção de Florestan, seus alunos foram responsivos quanto às propostas dos seus cursos e suportaram sua obstinação científica: “Não sei o que pensam, hoje, do meu fanatismo científico e do meu sociologismo inveterado [...]” (Fernandes, 1994, p. 136).

A travessia real e simbólica de Vicente a Florestan<sup>9</sup> é, ao fim e ao cabo, em seu exemplo pessoal, a representação do processo de transformação que coube à educação, nem tão disponível, sequer rotineiro na sociedade brasileira. O tratamento de seu percurso acidentado, irregular ou intransponível se transformaria no mote de sua reflexão a respeito da educação.

Vale ainda o registro de que, no período que vai de 1941 até 1968, Florestan atuou como pesquisador, docente, publicista e ativista na campanha em defesa da escola pública. Demerval Saviani (1996), referindo-se à atuação de Florestan como divulgador do conhecimento sociológico para os leigos por meio da imprensa e do debate público, chamou essa

---

<sup>9</sup> Florestan faleceu, aos 75 anos, em 10 de agosto de 1995, dias após ter realizado transplante de fígado no Hospital das Clínicas, instituição pública em São Paulo (SP). Complicações decorrentes de imperícia médica durante a cirurgia o levaram a óbito. Vinte anos antes, quando precisou operar a próstata, contraiu o vírus da hepatite B, também por imperícia médica, o que comprometeu seu órgão (Murad, 1995, p. 187-188). Deputado federal, tinha amigos influentes que poderiam facilitar seu acesso e mesmo prover as condições materiais para a realização do procedimento em hospital privado de referência na capital paulista. Segundo depoimentos registrados no documentário *Florestan Fernandes: o mestre* (Direção de Roberto Stefanelli, Brasil, 2004), Florestan afastou categoricamente essa possibilidade: era homem do povo e queria ter as mesmas condições do povo para tratar sua saúde.

faceta de publicista, o que podemos relacionar com o que Michael Burawoy (2006) denomina de prática da sociologia pública.<sup>10</sup> Já sua militância em defesa da escola pública, bandeira que animou o movimento dos Pioneiros da Educação Nacional nas décadas de 1920/30, no final dos anos 1950, foi revigorada com um manifesto – *Uma vez mais convocados* –, alusão direta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Florestan teve participação pública nessa movimentação que daria base para a discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961). A campanha em defesa da escola pública ocorreu na etapa final da tramitação do projeto de lei. Em 1958, o substitutivo Lacerda veio à público trazendo as recomendações do terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de 1948, refletindo os anseios da burguesia que se mostrava resistente à democratização do sistema educacional brasileiro. O sociólogo manteve de forma contundente a convicção de que os recursos públicos deveriam ser integralmente destinados à escola pública. No entanto, foi derrotado.

37

Duas décadas depois, reforçou sua posição em defesa da educação pública, quando parlamentar da Assembleia Constituinte 1987-1988. Em seu segundo mandato como deputado federal (1991-1994), envolveu-se com a formulação da Nova LDBEN/1996, com atuação destacada na formulação do programa de financiamento da educação básica, à época nomeado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef), em resposta à

---

<sup>10</sup> Na acepção Burawoy, haveria duas formas de interação dos sociólogos com os públicos leigos, uma mais tradicional em que as pessoas visadas estão em condição passiva, incógnita (como os leitores de jornais) e outra dialógica (ou orgânica), na qual cada parte apresenta sua agenda e intercâmbios são realizados (Braga e Santana, 2009). A sociologia pública de Florestan seguiu essas duas direções. Assumiu o compromisso de colaborar para a ampliação da consciência coletiva sobre os problemas sociais, acompanhando o movimento da intelectualidade dos anos de 1930-60 (Bomeny, 2001b), contudo adotando a perspectiva dos subalternos.

incerteza do financiamento público da educação deixado pela LDBEN de 1961.<sup>11</sup>

Estamos, portanto, diante de um personagem cuja vida profissional e intelectual se misturou com a educação de forma permanente. Pesquisa e formação estiveram associadas na obra de Florestan Fernandes. E suas inquietações mais permanentes se transformaram em obras de referência na tradição sociológica brasileira. Os cruzamentos entre Ciências Sociais e Educação alvitados por Florestan Fernandes foram elaborados em um momento de grande efervescência intelectual acerca do papel das Ciências Sociais na modernização do país.

Nos idos de 1960, Florestan havia produzido o núcleo duro de sua análise sobre a realidade brasileira, ainda que se possa aventar uma virada epistemológica ou um movimento pendular no eixo principal de sua análise (Medeiros, 2020). Florestan havia realizado diversas pesquisas empíricas e incursões nas obras dos intérpretes do Brasil e na sociologia dos países industrializados. Ele desenvolveu um programa de estudos que abarcava diversos segmentos marginalizados e adquiriu uma compreensão crítica acerca das representações negativas do povo no imaginário social, sobretudo das elites. O livro mais representativo desse momento foi *A integração do negro na sociedade de classe* (1964).

Objetivando aprofundar a análise acerca da condição dos excluídos, lançou o olhar em direção à burguesia, que lhe parecia ter um comportamento patológico de resistência às mudanças necessárias para a consolidação de uma sociedade igualitária. Dominação autocrática foi o termo escolhido para descrever o exclusivismo e o seu ímpeto para obstruir as mudanças. Essa análise foi elaborada nas obras

---

<sup>11</sup> No tocante à biografia, às fases da produção acadêmica de Florestan Fernandes, envolvimento com a questão educacional em múltiplos planos e sua atuação parlamentar, recomendamos a consulta a Freitag (2005); Soares (1997); Xavier (2001); Oliveira (2010); Cardoso (1996).

*Mudanças sociais no Brasil* (1964) e, sobretudo, em *A revolução burguesa no Brasil* (1975). Neste último encontramos de forma clara os limites de uma revolução incompleta que o Brasil receberia. Um capitalismo conduzido por uma burguesia incapaz de se mover no sentido de multiplicar ganhos e incorporações que pudessem fazer do capitalismo brasileiro uma experiência competitiva, de mercado, de participação dos indivíduos como fruto de processos acumulativos. O Brasil mantinha na sua classe dominante a mancha que impregnou a sociedade de sua marca restritiva mais contundente: o racismo, a exclusão e a desigualdade.

Florestan costumava descrever o Brasil a partir de suas ambiguidades, nomeadamente, seus dilemas. Havia o dilema social decorrente da vertiginosa migração interna do país em direção à região Sudeste, afetando as formas de sociabilidade, de trabalho e da organização social no campo e cidade. Havia o dilema racial decorrente da opacidade das tensões e exclusões dos negros e indígenas das conquistas civilizacionais modernas e, somado a esses dois, havia o dilema educacional. Resumidamente, o dilema consistia na contradição entre o país que se enxerga democrático – por atribuir à educação a tarefa de fomentar a mobilidade e inclusão sociais – e o sistema educacional existente, que era seletivo e pouco atraente para os desclassificados, tornando a educação um símbolo social de privilégio e poder das elites. Florestan explorou a análise crítica do quadro geral da educação brasileira em alguns trabalhos, com destaque para *O dilema educacional brasileiro* (1960) e *Educação e sociedade no Brasil* (1966). Vejamos como relacionou ciências sociais e educação a partir do primeiro trabalho.

A transição para a sociedade urbano-industrial exigiu da educação o alargamento de suas funções no sentido de adaptar os indivíduos ao regime democrático, ficando o Estado comprometido a ser o promotor da incorporação cada vez maior da população às escolas (conforme a primeira

formulação da educação moderna, indicada no início do artigo) e preparar essa população para o funcionamento da sociedade capitalista de classes, funcionando como mecanismo de distribuição das posições sociais, via meritocracia (o que nos remete à segunda formulação da educação moderna): “Graças à formação e ao desenvolvimento do sistema de classes sociais e do regime democrático, a educação sistemática passou a ocupar posição central entre os fatores que concorrem, estrutural e dinamicamente, para o equilíbrio e o progresso da vida social” (Fernandes, 1979, p. 415)

40 Florestan apostava que a educação proporcionaria equilíbrio ao sistema ou estaria indicando os valores que fundamentam a educação em sociedades modernas? Prosseguindo a leitura, percebemos sua desconfiança e crítica em relação à estrutura e ao funcionamento do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis. A educação não era uma fonte inequívoca de democratização do país. Para captar a extensão do problema, defendia a realização de pesquisas sociais para o tratamento analítico das suas fraquezas, de modo a subsidiar as intervenções corretoras das suas disnomias. Visando promover a eficiência do sistema educacional em termos de qualidade e cobertura, as intervenções deveriam ser formuladas, implementadas e avaliadas em bases racionais, mesmo contando com escassos recursos para isso.

Florestan desenvolveu no texto uma extensa argumentação a fim de demonstrar que a produção de conhecimentos balizadores de políticas públicas educacionais, decorrente da aproximação entre ciências sociais e educação, não desqualificava o trabalho sociológico. Saudou a iniciativa de criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), como base institucional para esse tipo de pesquisa, ainda que o centro não se dedicasse apenas à abordagem sociológica.

Um dos problemas identificados no sistema educacional por Florestan sustenta o argumento defendido por uma

visada contemporânea de sua obra que o coloca como precursor, no Brasil, dos estudos sobre grupos culturais subalternizados, pós e decoloniais. O sistema escolar brasileiro, segundo Florestan, era um grande mecanismo perpetuador da herança cultural metropolitana Ocidental, sem qualquer plasticidade que permitisse às unidades escolares se aproximarem das comunidades que deveriam servir nas diferentes localidades e regiões do país. Por conseguinte, estudantes de determinados grupos societários se sentiam marginais à civilização e ao progresso cultivado pela escola. Nas palavras de Florestan, “[n]as áreas em que as tensões étnicas poderiam ser aliviadas ou removidas mediante intervenções irradiadas a partir da escola, esta permanece insensível aos problemas humanos que se desenrolam em seu próprio nicho” (Fernandes, 1979, p. 417). Além disso, a escola primária, a mais capilarizada – mas, com cobertura abaixo da demanda – não era eficiente para ensinar os rudimentos da alfabetização. Povos originários, caboclos, proletários, nativos e adventícios urbanos e rurais não recebiam assistência educacional adequada. Apenas crianças oriundas de setores semiletrados e letrados, com características e aspirações urbanas, eram parcialmente satisfeitas pela educação escolar. Colocando a questão nesses termos, é possível afirmar, inclusive, que Florestan se antecipou a Pierre Bourdieu. Nos anos de 1960, começava a fervilhar no Brasil e na América Latina o debate sobre educação popular. É o momento em que as primeiras obras de Paulo Freire, seu contemporâneo, entram em circulação com a divulgação do experimento metodológico de alfabetização de adultos. Contatos e influências mútuas entre o sociólogo paulista e o educador pernambucano podem ter ocorrido. Além destas, podemos destacar outra intertextualidade em sua avaliação, dessa vez, com Durkheim. Para este, além de envolver-se com o espírito nacional, republicano, moderno, democrático ou outros princípios que remetem ao *nation-building* e ao papel

homogeneizador dos processos educativos, a educação nas sociedades industriais precisa ficar atenta à diversidade dos públicos que abarca (em termos de classe, cultura, religião etc.). Além de forjar o nacional, a escola não poderia deixar de lidar com as diferenças: “Não há sociedade onde o sistema educativo não apresente um duplo aspecto: é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo” (Durkheim, 2014, p. 49). Forçar a unidade em todo sistema escolar, para Florestan, era uma das tragédias da escola brasileira. Somada a essa havia a restrição do acesso e o fato de que os que acessavam ficavam expostos às práticas e didáticas que contribuía para que em seguida fossem repelidos. Um sistema educacional com essas fraquezas, não concorria para a mudança, mas para a “demora cultural” (atraso).

42 Diante desse quadro, Florestan exortava os cientistas sociais a fazerem parte da solução do problema e divulgava entusiasticamente as contribuições que somente os cientistas sociais poderiam dar. O que ele propunha era a prática de uma *policy science*, para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais e avaliar seu impacto (Silva, 2002). Florestan acreditava que o teor positivo (científico) de uma investigação científica só dependia dos procedimentos empregados na sua realização e verificação dos resultados. O envolvimento com as questões públicas de última hora, que pedem soluções práticas, não representa uma ameaça para a objetividade das investigações, uma vez que há recursos metodológicos que conferem aos investigadores a possibilidade de conhecer rigorosamente a influência exercida por fatores extracientíficos que perturbam as observações dos fenômenos investigados, gerando opressões e dominações:

A ética científica não impõe nenhuma limitação, dada a importância que possui, para a ciência, à transformação de conhecimentos positivos em forças socialmente úteis à vida humana. O mesmo não se pode dizer dos interesses sociais,

disfarçados atrás dos motivos práticos, que impulsionam as expectativas de utilização dos conhecimentos ou da cooperação direta dos cientistas sociais. (Fernandes, 1979, p. 425)

Ainda sobre essa questão, Florestan formula o problema aludindo, ainda que sem citar, a compreensão durkheimiana acerca da relação entre o campo positivo e o normativo: não compete ao cientista social tecer juízos, mas estabelecer os vínculos dos valores com as situações da vida e da educação, captando de que modo concorrem para o funcionamento adequado ou não. Não cabe aos cientistas sociais substituir as matrizes socioculturais de seus investigados pelas suas, mas “[i]mporta-lhes estabelecer, principalmente, como as fricções, as discontinuidades ou as inconsistências, percebidas nas relações do sistema educacional com a organização do sistema societário inclusivo, repercutem, dinamicamente, na vida social” (Fernandes, 1979, p. 428). Os cientistas sociais oferecem os dados e suas interpretações para os educadores e pedagogos, esses, sim, envolvidos mais de perto com as preferências axiológicas, na medida em que apontam para novos valores educacionais e sociais desejáveis para a sociedade. Os resultados das investigações sociológicas sobre educação podem influenciar construtivamente a mentalidade dos educadores e dos leigos. Não é incomum que as inovações defendidas pelos educadores superestimem as possibilidades concretas para sua realização porque o contexto brasileiro, cultural e material para recepcionar as mudanças defendidas não é levado em conta. Se de um lado os educadores querem ajustar a educação nacional aos parâmetros internacionais, acelerando as mudanças, os leigos e letrados nutrem preconceitos e pessimismo quanto às instituições escolares brasileiras e concebem a pouca capacidade do povo aproveitar os benefícios da educação, escamoteando, assim, o temor que têm da democratização do ensino em seus vários níveis. Essas duas tendências contribuem para

que o sistema educacional brasileiro tenha baixa eficiência, dificultam a sua expansão e são os níveis subterrâneos da descontinuidade das políticas educacionais.

Os cientistas sociais através de suas “técnicas racionais de consciência social” podem ajudar a alargar o horizonte intelectual dos educadores e dos leigos letrados, aumentando o horizonte intelectual comum. Podem contribuir para a reconstrução do sistema educacional brasileiro através do aproveitamento contínuo e intenso de técnicas racionais de controle. Apontando as condições educacionais de cada contexto e as inconsistências do sistema educacional para atendê-las é a forma como os conhecimentos especializados oferecem modelos de intervenção, ou seja, a “mudança cultural provocada”.

44 Em suma, a operacionalização da articulação entre Ciências Sociais e Educação se dá em Florestan a partir de dois níveis: ao assumir o papel de cientista e ao subordinar suas investigações aos propósitos das ciências aplicadas. Alerta que suas recomendações estão relacionadas à educação em uma sociedade capitalista, de classes e democráticas. Com isso os cientistas sociais devem ter em seu horizonte a verificação se os planos educacionais estão contribuindo para eliminar as disfunções da sociedade, seus desequilíbrios e suas inconsistências. Com isso, ele dá prova com a própria vida que cientistas sociais podem ser sujeitos de ação, sem que isso prejudique a normalidade do processo de investigação científica.

### **Considerações finais**

Emile Durkheim e Florestan Fernandes foram acionados neste texto como guias possíveis para uma leitura propositiva a respeito da aproximação substantiva entre Ciências Sociais e Educação. Dois intelectuais que, ao seu modo, fortaleceram dimensões de análise que, incorporadas aos respectivos campos, são capazes de conferir significado e

indicar ações possíveis à prática de pesquisa e à compreensão do mundo social. Em escala progressiva, suas contribuições encontram ressonância nos desafios que a contemporaneidade nos impõe, a despeito de as terem formulado em outra época. Ao menos duas referências podem tornar mais claro este ponto que selecionamos para conduzir o fechamento deste texto.

Há uma percepção mais geral que podemos extrair do legado de Durkheim: ele foi um diagnosticador do mundo social que tratou da sacralidade, da hierarquia e da alienação moderna, sempre preocupado com a crise moral de seu tempo. A permanência e o desafio deste diagnóstico nos assombram como algo a nos lembrar constantemente dos riscos que as sociedades correm em seus processos regressivos de socialização. Por outro lado, o impacto de processos discriminatórios e o peso da desigualdade estrutural sobre a vida dos indivíduos, sobretudo dos mais vulneráveis – fonte de indignação e reflexão perene nos escritos de Florestan e em sua própria atuação pública –, conformam mais um desafio posto às Ciências Sociais e à montagem dos sistemas consagrados por seu compromisso socializador, como são os sistemas educacionais.

Muitas outras imagens foram construídas a respeito do legado desses dois sociólogos. Segundo Levine (1997), as narrativas sobre um autor se esforçam para dar um sentido ao passado como chave para legitimar suas diretrizes de futuro da disciplina. Os clássicos falam ao longo do tempo de modo significativo e persistente. Suas aspirações morais, as imagens por eles mobilizadas, as suas visões, as suas intuições e estilos os tornam merecedores de atenção nos dias de hoje. Os humanistas tornam os clássicos muito mais próximos do pensar artístico do que do pensar científico. Sendo assim, uma outra forma de apreender Durkheim e Florestan no encontro entre Ciências Sociais e Educação poderia ser a imagem de artesãos.

Foi a busca desse artesanato que nos motivou tanto à criação do grupo de pesquisa Ciências Sociais e Educação, quanto, como seu primeiro desdobramento, a realização do primeiro Seminário Ciências Sociais e Educação, matriz e fonte dos textos que compõem este dossiê publicado na *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*. Encontramos aqui temas de uma agenda sempre inconclusa, mas completamente interessada nos desafios impostos à Sociologia e à Educação, em particular. Os textos são uma aposta na fecundidade do cruzamento e da aproximação aqui defendidos entre Ciências Sociais e Educação. Um passo a mais neste diálogo e nesta interação que só por desconhecimento ou má-fé pode ser negligenciado.

### **Helena Bomeny**

Doutora em Sociologia pelo IUPERJ (1990), professora titular do Dep. de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Líder do GP Ciências Sociais e Educação (GPCSE). Autora, dentre outros, de *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado* (Belo Horizonte: Editora UFMG).

46

### **Raquel Emerique**

Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora adjunta do Dep. de Sociologia (DSOC/ICS/UERJ) e vice-líder do GP Ciências Sociais e Educação (GPCSE). Coautora de *Tempos modernos, tempos de sociologia* (São Paulo: Editora do Brasil).

### **Bibliografia**

- BARBOSA, Lívía. 2003. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- BOMENY, Helena. 2001a. *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- BOMENY, Helena. 2001b. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BOTO, Carlota. 2003. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 84, pp. 735-762.
- BRAGA, Ruy; SANTANA, Marco Aurélio. 2009. Sociologia pública: engajamento e crítica social em debate. *Caderno CRH*, v. 22, n. 56, pp. 223-232.
- BURAWOY, Michael. 2006. Por uma sociologia pública. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, n. 25, pp. 9-50.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. 1996. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, pp. 89-128.
- COHN, Gabriel. 2005. Florestan Fernandes e o radicalismo plebeu em Sociologia. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, pp. 245-250.
- DEROUE, Jean-Louis. 2002. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamentos dos questionários e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, pp. 5-16.
- DUBET, François. 2003. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Editora Unijuí.
- DURKHEIM, Émile. 1995. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DURKHEIM, Émile. 2007. Ensino da moral na escola laica. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 78, pp. 59-75.
- DURKHEIM, Émile. 2012. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- DURKHEIM, Émile. 2014. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- EMERIQUE, Raquel. 2007. *Imagens da qualidade do ensino: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação*. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: UERJ.
- FERNANDES, Florestan. 1960. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira.
- FERNANDES, Florestan. 1966. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus: Edusp.
- FERNANDES, Florestan. 1979. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (org.). *Educação e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. pp. 414-441.
- FERNANDES, Florestan. 1989. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.
- FERNANDES, Florestan. 1994. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, pp. 123-138.
- FERNANDES, Heloísa. 2006. Florestan e a Educação. Paper apresentado na Semana de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, São Paulo, 6 maio. Disponível em: <https://bit.ly/3gPLBmn>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- FREITAG, Barbara. 2005. Florestan Fernandes: revisitado. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, pp. 231-243.

- HOBSBAWM, Eric. 1997. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LEVINE, Donald. 1997. *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MEDEIROS, Mário. 2020. Da integração do negro na sociedade de classes à revolução burguesa no Brasil. Paper apresentado em Florestan Fernandes 100 anos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 29 julho.
- MURAD, Fátima. Florestan Fernandes 1920-1995. 1995. *Tempo Social*, v. 7, n. 1-2, pp. 187-195.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 1991. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, v. 3, n. 3, pp. 89-112.
- OLIVEIRA, Caroline. 2020. O centenário de Florestan Fernandes, um teórico a serviço da classe trabalhadora. *Brasil de Fato*, 22 jul. Disponível em: <https://bit.ly/2DLWFCH>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. 2010. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana.
- PIOTTO, Débora Cristina. 2008. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, pp. 701-707.
- SAVIANI, Demerval. 1996. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, pp. 71-87.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. 2002. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- SOARES, Eliane Veras. 1997. *Florestan Fernandes: o militante solitário*. São Paulo: Cortez.
- VIANA, Maria José Braga. 2000. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Marialice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. pp. 47-80.
- XAVIER, Libânia Nacif. 1999. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950/1960)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- XAVIER, Libânia Nacif. 2001. Florestan Fernandes. In: BELOCH, Israel (coord.). *Dicionário histórico-biográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV. Disponível em: <https://bit.ly/3iuvE5p>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- WEISS, Raquel. 2009. A concepção de educação em Durkheim como a chave para a passagem entre o positivo e o normativo. In: WEISS, Raquel; MASSELA, Alexandre B.; PINHEIRO FILHO, Fernando; AUGUSTO, Helena Oliva (org.). *Durkheim 150 anos*. Belo Horizonte: Argvmentvn. pp. 169-189.



## CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: LIÇÕES DE DURKHEIM E DE FLORESTAN FERNANDES

HELENA BOMENY

RAQUEL EMERIQUE

**Resumo:** O artigo trata da aproximação entre Ciências Sociais e Educação tomando como guias típico-ideais dois clássicos das tradições sociológicas francesa e brasileira. Émile Durkheim e Florestan Fernandes são recuperados pela ênfase que ambos deram à consolidação de uma matriz sociológica elegendo como matéria fundamental o campo da educação. A aposta de ambos, a despeito de postulações teóricas e políticas que os distinguiram, consistiu no comprometimento da Sociologia com o tratamento das questões essenciais postas pela educação em contextos historicamente definidos. O texto é uma chamada para a importância da interlocução entre Ciências Sociais e Educação. É, ao mesmo tempo, a abertura de um dossiê composto por profissionais que, sob diversas perspectivas, levaram adiante tal proposição.

**Palavras-chave:** Émile Durkheim; Florestan Fernandes; Educação; Ciências Sociais; Sociologia da Educação.

### *SOCIAL SCIENCES AND EDUCATION: DURKHEIM'S AND FLORESTAN FERNANDES' LESSONS*

**Abstract:** *The article discusses the relation between Social Sciences and Education taking as ideal-type guides two classics from Sociological traditions, a French and a Brazilian. Émile Durkheim and Florestan Fernandes are included for their emphasis on the consolidation of a Sociological matrix focusing on Education. Both their approaches, despite differing theoretical and political visions, consisted in committing Sociology to the essential questions posed by Education in certain historical contexts. This paper is a call*

*for the importance of the encounter between Social Sciences and Education. The text opens the dossier Social Sciences and Education with articles by several experts interested in this discussion.*

**Keywords:** *Émile Durkheim; Florestan Fernandes; Education; Social Sciences; Sociology of Education.*

**Recebido:** 16/07/2020

**Aprovado:** 01/08/2020