

# Educação e pensamento social brasileiro: alguns apontamentos a partir de Florestan Fernandes e Gilberto Freyre

## **Amurabi Oliveira**

Doutor em Sociologia (UFPE), Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuante em seu Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.  
E-mail: amurabi\_cs@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo almeja discutir sobre a educação e os professores no Brasil, partindo de escritos de dois autores considerados clássicos no pensamento social brasileiro: Florestan Fernandes (1920-1995) e Gilberto Freyre (1900-1987). Não se trata com isso de desenvolver uma análise exaustiva e pormenorizada da questão na vasta obra de ambos os intelectuais, mas sim de, partindo de alguns textos, analisar como essa questão se apresenta para ambos, indicando nas considerações finais alguns possíveis pontos de convergência.

A opção pelos dois não é aleatória; tal escolha se justifica, por exemplo, pelo fato de serem eles os pesquisadores nacionais mais citados na produção das Ciências Sociais brasileiras (MELO, 1999; COSTA, 2010), e, além disso:

[...] Gilberto Freyre, forma com Florestan o mais perfeito par de opostos que se possa imaginar. Não pela temática, que é em muitos pontos a mesma entre ambos. Nem pela formação e pelas linhas de pesquisa, que em ambos percorre o arco que da análise etnológica à reconstrução histórica em grande e pequena escala, centrando, é claro, na análise sociológica. Mas pelo contraste entre a perspectiva (COHN, 2001, p. 387).

Esse contraste<sup>1</sup> também é reconhecido por Motta (2000), ao afirmar que Freyre domina uma intuição mais de artista que de cientista, e que para este a linha reta não é a menor distância entre dois pontos, escrevendo com linhas muito sinuosas, ao passo que Florestan mesmo quando porventura escreve errado seria por linhas retas.

No que tangencia a questão educacional, chama a atenção o fato de que ambos integraram o leque de cientistas sociais que embarcaram na proposta de Anísio Teixeira (1900-1971) referente ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, e no caso de Freyre chegando a dirigir o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Isso não é algo de menor importância, dado que “O Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) selou nos anos 50 o encontro entre ciências sociais e educação de forma não mais reeditada no Brasil”. (BOMENY, 2003, p. 60).

Ainda que se trate de dois clássicos, no sentido próprio do termo, é inegável que a Educação não foi um tema privilegiado no decorrer da carreira de ambos, mesmo considerando-se que Fernandes tenha tido uma produção mais significativa nessa seara, que na interpretação de Mazza (1997)<sup>2</sup> se faz presente desde seus primeiros escritos. Todavia, como bem assinala Silva (2002), os trabalhos do sociólogo paulista, quando voltados para a Educação, não apenas ocupam uma proporção quantitativa diminuta no cômputo total de sua obra, como também apresentam um caráter mais “parassociológico”. Logo, qual seria a importância de trazê-los para problematizar a questão educacional? Nesse sentido, creio ser relevante pensarmos primeiramente por que revisitarmos o pensamento social brasileiro. Acredito que Bastos (2002, p. 183) nos dá uma resposta interessante: “[...] sem compreender tanto as ideias como o lugar social desses intelectuais é impossível apreender o movimento geral da sociedade brasileira”.

Para alcançar o intento anunciado, dentro dos limites deste texto, analiso como a educação e o professor se apresentam para os dois autores, e finalizo com uma tentativa de buscar pontos de convergência existentes entre as respectivas abordagens. Antes, porém, compreendo ser necessário realizar um esforço na direção de contextualizar a origem da relação entre Sociologia e Educação no Brasil.

## **A GÊNESE EDUCACIONAL DA SOCIOLOGIA BRASILEIRA**

Como bem afirma Miceli (1989), a Sociologia no Brasil aparece primeiramente vinculada às Escolas Normais, voltadas para a formação de professores, e só depois surge no Ensino Superior. Mais que isso, por meio das Reformas Educacionais Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), a Sociologia passou a figurar como componente curricular da Educação Básica, de tal modo que devemos reconhecer que esta ciência emerge no Brasil ligada visceralmente à Educação, tanto como componente curricular das últimas séries da Educação Básica<sup>3</sup>, incluindo aí os cursos preparatórios para o Ensino Superior, quanto dos cursos de formação de professores.

Interessa-me neste momento a questão específica da Sociologia existente no curso de formação de professores, tendo em vista que ela surge no bojo das reformas ocorrentes no país, principalmente a partir dos anos de 1920. Em Pernambuco, destacam-se as reformas promovidas por Estácio Coimbra (1872-1937), com base no Plano de Reforma de Ensino cuja elaboração ficou sob a responsabilidade Antônio Carneiro Leão (1887-1966), que integrava o movimento da Escola Nova<sup>4</sup>. No conjunto de tais reformas, a disciplina de Sociologia foi introduzida no curso de formação de professores da Escola Normal de Pernambuco, cabendo a Gilberto Freyre ser o primeiro professor dessa disciplina, o que ocorreu efetivamente em 1929 (MEUCCI, 2006).

Chama a atenção o fato de que, muitas vezes quando se pensa em analisar a história da Sociologia no Brasil, alguns pesquisadores se referem ao seu começo como momento que antecede à Sociologia Científica. Por exemplo, na perspectiva de Liedke Filho:

No Brasil, esse período teve início em meados da década de vinte, quando foram criadas as primeiras cátedras de Sociologia em Escolas Normais (1924-25), enquanto disciplina auxiliar da pedagogia, dentro do esforço democratizante do movimento reformista pedagógico que tem sua expressão maior no movimento da Escola Nova. Neste momento, ocorreu a proliferação de publicações

como os manuais e coletâneas para o ensino de Sociologia, os quais procuravam divulgar as idéias de cientistas sociais europeus e norte-americanos renomados, tais como Durkheim e Dewey, bem como idéias sociológicas acerca de problemas sociais como urbanização, migrações, analfabetismo e pobreza (2005, p. 380-381).

De tal modo que é tomado como referência para o surgimento de uma sociologia científica o advento dos primeiros cursos de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP (1933), na Universidade de São Paulo – USP (1934) e na Universidade do Distrito Federal – UDF (1935)<sup>5</sup>. Esse novo momento caracteriza-se, segundo Fernandes (1980, p. 60), “[...] pela preocupação dominante de subordinar o labor intelectual, no estudo dos fenômenos sociais, aos padrões de trabalho científico sistemático”. Todavia, Freyre nos apresenta outra interpretação da história da Sociologia no Brasil, ao discordar do que é exposto pela revista *Anhembi* (nº 30, vol. X, maio de 1953) que toma como marco a vinda de professores estrangeiros para a ELSP e USP, indicando o autor pernambucano a existência das pesquisas de Roquette Pinto e Froes da Fonseca no Museu Nacional no Rio de Janeiro, Ulisses Pernambucano, no Recife, além dos trabalhos de Nina Rodrigues e Arthur Ramos. Ressalva ainda sua própria experiência na Cátedra de Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, que teria sido a primeira com trabalho de campo. Segundo ele:

[...] o início do ensino sistemático da Sociologia científica no Brasil data do funcionamento da primeira cadeira de Sociologia moderna estabelecida no Brasil acompanhada de e pesquisa de campo (Escola Normal do Estado de Pernambuco) e já relacionada à psiquiatria pela íntima relação do catedrático da mesma escola normal com seu colega de Psicologia, o psiquiatra Ulisses Pernambucano (FREYRE, 2003, p. 111-112).

Podemos perceber aí um primeiro ponto interessante para se comparar as perspectivas assumidas por Freyre e Fernandes, dado que eles analisam de formas distintas o surgimento de uma Sociologia científica no Brasil, em que pese a compreensão sensivelmente diferenciada em ambos sobre o que é fazer ciência. Parece-me que a divisão mais hermética entre os diversos períodos, encarando como pré-científica a Sociologia que surge antes do advento dos cursos de Ciências Sociais, possui ao fundo o entendimento de que há, por um lado, os ensaios de interpretação do Brasil, e por outro, os estudos científicos sobre a sociedade; entretanto, adoto neste trabalho a

compreensão assinalada por Bastos e Botelho (2010), de que não há rupturas essenciais entre ambos.

Voltando ao processo de introdução da Sociologia nos cursos de formação de professores, ressalta-se que nesse momento havia uma clareza de que o surgimento de uma nova sociedade em curso demandava um “novo professor” (NAGLE, 1974), e a Sociologia seria essa disciplina capaz de romper com a formação meramente bacharelesca, trazendo um verdadeiro “realismo sociológico” para os cursos ofertados nas Escolas Normais (MEUCCI, 2011).

O processo de renovação dos currículos de tais cursos liga-se diretamente ao movimento da Escola Nova, cujo manifesto publicado em 1932 foi redigido por Fernando de Azevedo<sup>6</sup> (1894-1974), marcadamente influenciado por Durkheim (1858-1917) e Dewey (1859-1952). Sendo assim, não seria um absurdo afirmar que a Sociologia adentra o Brasil por meio do ideário da Escola Nova<sup>7</sup>, e das reformas promovidas pelos intelectuais ligados ao movimento, ainda que, de acordo com Candido (1971), essa primeira tendência seja de caráter filosófico-sociológico, que mais facilmente se traduz como pedagogia ou filosofia que sociologia.

Porém a relevância daqueles ligados à Escola Nova não se encerra aí, pois, ao analisarmos o diálogo estabelecido entre os campos da Sociologia e da Educação no Brasil não podemos olvidar o papel que Anísio Teixeira ocupou, principalmente ao fundar o CBPE em 1955 quando ele estava à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que como já assinalai foi uma tentativa ímpar de criar um diálogo substancial entre as Ciências Sociais e a Educação.

Interessante que tanto o CBPE quanto o próprio Anísio Teixeira foram alvos de avaliações por parte de Freyre e de Fernandes; o primeiro vê na figura do educador baiano um intelectual que estava à frente dos homens de seu tempo, ao tentar resolver os problemas brasileiros por meio de uma renovação de métodos, buscando uma verdadeira modernização social para o Brasil, uma modernização principalmente da cultura, que estaria posta num sentido mais amplo e profundo que aquele assumido pelos “modernistas” do eixo Rio e São Paulo (FREYRE, 1960). Por outro lado, Florestan aponta seu diagnóstico acerca da educação brasileira, que teria tornado evidente:

[...] a incapacidade do regime republicano, que não chegou a criar uma escola pública democrática e a abolir os privilégios que faziam da educação um instrumento de dominação ou de ascensão social, apesar do esforço dos educadores republicanos, no sentido de conduzir o processo revolucionário para dentro da escola (1966, p. 561).

Apesar de Florestan destacar mais a dimensão relacionada ao processo de democratização do ensino, há que se considerar a estreita ligação entre democratização e modernização, na perspectiva do autor, o que faz com que sua análise do trabalho de Anísio se aproxime daquela realizada por Freyre. Também com relação ao CBPE, ambos realizam avaliações sensivelmente distintas, ocupando, assim, posições diversas nessa estrutura, dado que Freyre se torna diretor do Centro Regional do Recife. Em artigo veiculado no último número da revista *Educação e Ciências Sociais* – publicação promovida pelo CBPE –, Freyre (1962) chama a atenção para a transformação em curso no Brasil da figura de intelectual para intelectualário, que implicaria a mudança de um ideal de produção de ciência independente e universitária para um trabalho estatal, entendido como subserviente, hierárquico e burocrático. Porém, a produção feita em órgãos como o CBPE não era dirigida à comunidade acadêmica e, tampouco, a grupos intelectuais, mas sim às elites políticas “esclarecidas” do país, sendo assim, uma exceção à regra. Fernandes (1966), por sua vez, preocupou-se em apontar os limites impostos pelo modelo adotado pelo CBPE; ainda que considere a data da sua fundação como uma das mais importantes para o ensino do Brasil, critica duramente o fato de constar, entre suas finalidades, a formação de um “mapa cultural” e um “mapa educacional” do país. Segundo o autor:

[...] precisamos urgentemente de um centro de investigações nos moldes do C.B.P.E.; mas, não de um centro que se concentre em objetivos de análise estática do presente e que procure corresponder às exigências da situação através de raciocínios formulados por semelhante tipo de análise. [...] Não vejo como a elaboração de mapas e seu confronto possam permitir alcançar esses fins, que não podem ser definidos em face da atividade de processos sociais recorrentes, mas que exige a análise do que está in flux ou seja, dos processos sociais que operam no nível histórico (FERNANDES, 1966, p. 570-571).

Apesar da sua singularidade, o projeto do CBPE – que poderia ter originado a formulação de um campo de ciências sociais aplicadas à educação – naufragou, tendo sido encerrado em 1977. No trabalho de Silva (2002), encontramos uma análise detalhada desse processo, além do levantamento de algumas hipóteses para a explicação do fracasso dessa experiência, o que na perspectiva da autora estava ligado, dentre outros fatores, à resistência de muitos pesquisadores em desenvolver pesquisas ligadas diretamente ao campo educacional, pois em sua maioria “[...] tinham em maior ou menor grau um desconhecimento, misturado a desinteresse, por questões educa-

cionais stricto sensu.” (SILVA, 2002, p. 102), levando a uma incapacidade das ciências sociais em harmonizar seu discurso com a lógica das políticas educacionais. Incluem-se nesse cenário, também, fatores como: o advento do Regime Militar, a partir de 1964, a profusão das teorias da reprodução<sup>8</sup> no campo acadêmico brasileiro e a criação das Faculdades de Educação.

O período de crise do CBPE coincide também com um maior afastamento dos cientistas sociais do campo educacional, cuja reaproximação tímida só irá ocorrer, paulatinamente, a partir dos anos de 1980 (NEVES, 2002), o que retomarei, brevemente, nas considerações finais desse trabalho.

Essa breve contextualização se fez necessária para compreendermos melhor a moldura na qual se inserem Fernandes e Freyre, e de forma mais ampla os movimentos do campo desenhado na interface entre a Sociologia e a Educação, pois não há como compreender o hiato que se estabelece entre a relevância social do fenômeno educacional e o parco interesse dos cientistas sociais sem analisarmos esse período. Partamos então para como a questão da educação, e principalmente do professorado, se apresenta em Florestan e Freyre.

## **ESCOLA PÚBLICA, DEMOCRACIA E O PROFESSORADO EM FLORESTAN FERNANDES**

Diferentemente de Freyre, Florestan, nascido em São Paulo, não apenas teve uma origem social modesta, o que implicou uma vivência no sistema escolar público, como também possuiu uma carreira de professor mais estável, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, e ambos os fatores possuem implicações na sua forma de perceber o objeto educacional, que aparece ao fundo já em suas primeiras pesquisas envolvendo o Folclore. Nestas, ele destaca o processo de aprendizagem das crianças, e ainda que pese a influência de Durkheim em seus primeiros escritos – o que o ajuda a possuir uma visão alargada de educação para além da escolar –, ele não se restringe a compreender a educação como a ação de uma geração mais velha sobre outra mais jovem, na forma como foi definida pelo sociólogo francês (DURKHEIM, 2011). Sua percepção alcança também a aprendizagem vivenciada entre as crianças (FERNANDES, 1961); nesse sentido, aparentemente, a influência de Azevedo teria sido mais significativa, pois a síntese original presente em *Sociologia Educacional* (1954 [1954]) indicaria diferenças sutis com relação à perspectiva durkheiminiana de Educação. Para Fernandes (1966, p. 556),

A relação pedagógica caracteriza-se, assim, duplamente: a) o indivíduo que oferece valores sociais – o professor, por exemplo – exerce certa

pressão sobre o indivíduo que sofre a sua ação – digamos o aluno – a qual visa compelir o segundo a aceitar os valores oferecidos; b) o indivíduo que recebe os valores sociais, no caso o aluno, não o faz passivamente. Reage ao mesmo tempo ao professor e aos valores oferecidos, de modo mais ou menos crítico – de acordo com suas experiências anteriores, prestígio do professor, estimativas coletivas sobre a necessidade dos valores oferecidos, etc. [...] Ora, Durkheim considera apenas o primeiro aspecto – a transmissão da cultura – conservando-se fiel à orientação comteana (ação de uma geração sobre outra).

Para a ampliação do conceito de Educação, a influência de Dewey teria sido decisiva no pensamento de Azevedo, pois o pensador americano teria dado maior ênfase à reconstrução das experiências na aquisição dos conhecimentos, e Azevedo ao articular os dois autores percebeu que ambas as questões constituem fases distintas de um mesmo processo. E é apoiado em uma compreensão de Educação mais alargada que aquela apresentada por Durkheim que Florestan realiza a análise da educação na Sociedade Tupinambá, entendendo-a como uma educação que tinha por base assimilar o indivíduo à ordem social, sem “destruir o equilíbrio psico-biológico da pessoa”; encontra também, ali, um processo educacional que não ocorre apenas na direção da geração mais velha sobre a mais nova, sendo, portanto, mais complexo que aquele assinalado pelo mestre francês.

Nessa primeira fase do pensamento de Florestan, a influência de Karl Mannheim (1893-1947) mostra-se decisiva, principalmente sua concepção de técnicas sociais, compreendidas como “[...] todos os métodos de influenciar o comportamento humano de maneira que este se enquadre nos padrões vigentes da interação e organização sociais” (MANNHEIM, 1971, p. 89), sendo a educação uma delas, preocupada em moldar não o homem em abstrato, mas de uma dada sociedade e para ela. Villas Bôas (2006) destaca o impacto das ideias de Mannheim sobre toda uma geração de sociólogos brasileiros, incluindo aí Florestan Fernandes. Nas palavras do autor:

Esse diálogo permitiu a reelaboração de questões cruciais para aquela geração de sociólogos, que se envolveu em um debate consistente e duradouro sobre o sentido do conhecimento sociológico e a possibilidade de fazer história. Não somente a sociologia, mas as ciências sociais como um todo se deixaram marcar pelo paradigma que confere sentido histórico ao objeto de conhecimento. Naquela época, fazer ciência significava fazer história, uma vez que os resultados das pesquisas científicas levava a transformação da sociedade brasileira em uma etapa ou nova fase de sua história (VILLAS-BÔAS, 2006, p. 116).

Essa compreensão fica explícita na obra de Florestan quando ele se posiciona a favor da aproximação entre a Sociologia Geral e a Sociologia Aplicada, compreendendo a relevância dessa ciência no planejamento e provocação da mudança social. Nesse sentido, segundo ele, a Educação ocuparia uma posição de destaque na possibilidade de se pensar uma mudança cultural provocada<sup>9</sup>. Assim, adverte: “Adaptar a educação aos recursos fornecidos pela ciência e às exigências da civilização científica representa a tarefa de maior urgência e gravidade, com que se defrontam os educadores e cientistas sociais no presente.” (FERNANDES, 1971, p. 169). Na oportunidade, formula uma crítica perspicaz à formação dos educadores, compreendida como empecilho para esse horizonte intelectual posto, na medida em que “[...] a preocupação científica dos educadores ressentem-se de seu caráter predominantemente ‘informativo’ e ‘livresco’. Em regra, falta-lhes domínio autêntico do ponto de vista científico” (*Ibidem*).

Desse modo, o professor passa a ser compreendido como um importante agente no processo de mudança cultural, que visa em última instância consolidar o projeto democrático não plenamente acabado com o advento da República. Para tanto, se faz necessária uma formação científica que forneça os elementos para que esse agente passe a cumprir, na compreensão de Florestan (1966), essa função, até mesmo porque, a base do sistema de ensino residiria, segundo ele, na formação docente. Um empecilho para a concretização desse projeto estaria no fato de a Educação nunca haver sido algo prioritário no Brasil, pois até o século XIX, mesmo na aristocracia, apenas uma pequena parcela precisava dela. Apesar do entusiasmo existente no posicionamento de Fernandes, ele reconhece:

[...] a escola opera como um agente de solapamento da ordem social preexistente, em que se inclui, mas não tem forças para desencadear sequer inovações essenciais ao aproveitamento prático das potencialidades construtivas que transporta consigo e para remodelar o meio social circundante (FERNANDES, 1966, p. 74).

Portanto, não se trata de cair numa posição ingênua de compreender a educação e o professor como elementos que isoladamente transformariam a realidade social brasileira, e sim de reconhecê-los, aí, como indispensáveis. Para Florestan, isto só seria possível com uma expansão não apenas quantitativa do sistema escolar – o que já estaria em curso – mas também qualitativa. Ao analisar a situação que observava naquele momento, ele identifica ali uma expansão ineficaz, na medida em que se amplia o acesso a um modelo

escolar “tradicional”, por assim dizer. Apesar de nesse ponto haver uma aproximação entre a posição de Florestan e aquela presente entre os intelectuais da Escola Nova – especialmente Anísio Teixeira e Fernando Azevedo com os quais ele tinha mais proximidade –, é interessante notar que em sua posição a expansão quantitativa do sistema escolar, ainda que insuficiente por si só, permanece em destaque, distando, portanto, do viés mais conservador existente na Escola Nova, segundo a leitura de Saviani (2009), no qual o foco da dimensão qualitativa em detrimento da quantitativa do sistema escolar propiciaria uma melhoria de qualidade educacional apenas para as elites.

Diante dos dilemas de um sistema escolar claramente antidemocrático, na perspectiva do autor, qual seria o papel dos professores? Mais uma vez, tem-se a impressão de ser decisiva a influência de Mannheim, principalmente no papel que ele atribui aos intelectuais (MANNHEIM, 1976), como agentes engajados na mudança social, ainda que dentro de uma perspectiva não utópica, de tal modo que, há uma aproximação evidente entre o papel dos professores e dos intelectuais, uma vez que:

[...] os educadores precisam dar maior projeção ao elemento político em seu horizonte intelectual. A questão não está, naturalmente, em modificar um jargão consagrado por longos anos de debate. O que é preciso é modificar todo um estilo de pensamento, que confinou, em prejuízo da democracia, a intervenção do educador na solução dos problemas educacionais. [...] O desejável, porém, seria que os educadores preservassem seu poder de atuação social, discernindo os interesses profundos da educação na ordem democrática dos interesses de determinados círculos ou camadas sociais na manipulação das instituições escolares. Assim, ele concorreria, de forma ativa, para a reconstrução social do mundo em que vivemos, favorecendo a expansão e o aperfeiçoamento da democracia nas esferas de sua influência, e concorrendo para dar à escola as funções criadoras que ela deve desempenhar na constituição da ordem social democrática, na formação de personalidades democráticas e no fortalecimento de ideias democráticas de vida (FERNANDES, 1966, p. 543).

Há, desse modo, uma interpretação acerca do papel do professor como sujeito ativo intelectual e politicamente. Todavia, se compreendemos que as ideias de Mannheim mostram-se fundamentais na leitura da realidade naquele momento, é interessante destacar a interpretação que Florestan realizou do pensamento deste, especialmente no que tangencia a conduta política, vista como:

[...] responsável por uma extensa parte das inovações introduzidas e consideradas necessárias. Seria bom frisar, porém, que a “decisão pessoal” nesses casos é inteligível à medida que se liga a movimentos sociais. Ou, em outras palavras, enquanto constitui uma parte do processo social considerado em sua totalidade. Como seres sociais, os homens “atuam uns contra os outros, em grupos organizados de diferentes maneiras, e ao fazê-lo pensam uns com os outros e uns contra os outros”. A conduta política, pois, não se aplica por si mesma. Ao contrário, só é compreensível pela interação social dos indivíduos em grupos ou camadas sociais, estimulados por interesses coletivos próprios (FERNANDES, 1974, p. 235).

Estas questões ficaram ainda mais evidentes durante a Campanha pela Defesa da Escola Pública – orquestrada em meio às discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja elaboração iniciase em 1948, porém, apenas em 1961 a lei é promulgada<sup>10</sup> – na qual Florestan se engajara veementemente, emergindo daí outra face do sociólogo. Nas palavras de Cardoso (2013, p. 178):

Este Florestan também foi um Florestan seminal, que se distinguiu, porque mostrou que o acadêmico pode e deve, em certas circunstâncias, posicionar-se e lutar para melhorar as condições de vida de seu país. Esta Campanha teve importância muito grande naquela época, fins dos anos 1950, se não me falha a memória.

Foi uma mobilização intensíssima, uma mobilização que nos levou ao que então era raro: o encontro entre a universidade e os trabalhadores. Andamos por sindicatos sem fim, pregando. Andamos por escolas, andamos pelo interior, pregando, discutindo modificações concretas numa lei que iria dar as normas fundamentais ao processo educativo no Brasil.

Segundo Florestan (1966), tal Campanha surge do repúdio de diversos setores da sociedade ao projeto de lei que criaria a primeira LDB no Brasil, tendo havido uma crescente radicalização do movimento, compreendendo que o combate a esse projeto de lei não poderia ser o único alvo, considerando os dilemas educacionais brasileiros no sentido amplo. De forma precisa ele sintetiza, assim, a finalidade da Campanha:

Não se trata de defender a escola pública com argumentos dogmáticos ou com artigos de fé. Nem de criticar, com ânimo destrutivo, as realizações do legislador. O que importa, em nossas convicções, é o que deveria ser feito – não apenas

para “prestigiar” a escola pública, mas para tirar dela todas as consequências possíveis para a educação do Povo brasileiro e a renovação de nosso sistema de ensino (*Ibidem*, p. 373).

Entretanto, o resultado final foi uma ampla vitória para os interesses privatistas, ainda que tenha havido algumas “concessões” para a escola pública (FREITAG, 1980); mas as consequências da Campanha são interessantes para pensarmos a guinada mais ampla que vai sendo vivenciada no pensamento de Florestan. Segundo Mazza,

Ele teria apreendido, valendo-se de sua experiência na *Campanha*, que o problema educacional brasileiro não cabia dentro da categoria clássica da demora cultural, pois não se tratava apenas da necessidade de adequar as esferas e as regiões menos desenvolvidas ao ritmo do progresso das mais desenvolvidas; o autor teria tomado contato com grupos que nucleavam impulsos de resistência às mudanças, criando situações de afloramento de verdadeiros dilemas sociais. O autor já teria apontado para a existência de conflitos que se configuravam nos interesses das diferentes classes que compunham a sociedade brasileira. (MAZZA, 1997, p. 209).

Acrescentem-se a esse cenário as mudanças que vão sendo vivenciadas pelo autor, nos planos teórico e metodológico, pois, como sugere Freitag (1980), ocorre na passagem dos anos de 1960 para 1970 uma verdadeira ruptura epistemológica, marcada pela saída de uma fase “acadêmico-reformista” – cujo conceitual teórico seria baseado prioritariamente em Durkheim, Weber, Mannheim, Freyer e Radcliff Brown (entre outros) e em uma metodologia funcionalista –, para outra “político-revolucionária”. Nesta, Florestan ancora suas análises nos conceitos de Marx, Engels e Lenine, no método do materialismo histórico e em autores da escola marxista<sup>11</sup>. Para esclarecer sua tese, Freitag (2005, p. 238-239) compara textos das duas fases:

No confronto desses textos da primeira e segunda fases fica evidente que o Florestan da fase reformadora apostava no uso da educação, da ciência, e em especial, da universidade como instrumentos decisivos para a reforma social da sociedade brasileira. A educação em geral e a educação superior, nessa versão, funcionariam como verdadeiras alavancas para uma mudança social bem-sucedida, nos moldes de Karl Mannheim (cf. trabalho “Liberdade e planificação social”, 1945).

Já nos trabalhos da segunda fase (a do revolucionário), Fernandes argumenta que, para que haja uma universidade nova, não bastaria agir apenas no plano da reforma universitária e, sim, era necessário agir no plano da ação revolucionária. Essa não teria de começar pela mudança da universidade e sim pela revolução. Essa teria de acontecer na sociedade como um todo, para que a mudança da universidade pudesse ser concretizada com sucesso. Em suas próprias palavras: “a questão da universidade brasileira [em 1984, festejando os cinquenta anos da USP] se insere no movimento revolucionário global e será resolvida com a emergência da classe operária no cenário histórico brasileiro” (*apud* FREITAG, 1987, p. 177).

Porém, não teria havido uma ruptura abrupta, de modo que o “segundo Florestan” já se encontrava em fase embrionária no primeiro, apresentando-se principalmente nos textos referentes às contradições inerentes à sociedade brasileira, aos conflitos raciais latentes e ao dilema educacional.

Nessa passagem, sua compreensão sobre o papel do professor também se radicaliza, acompanhando a mudança teórica no pensamento do autor, agora preocupado com uma mudança que requer luta social entre classes, de tal modo que a formação científica do professor não se mostra suficiente. Conforme Fernandes, “Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, outra de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente da mudança” (1989, p. 167).

Nessa direção, Florestan vê como positivo que os professores se percebam como assalariados, portanto, como partícipes de uma luta mais ampla na sociedade, cujos problemas ele conhece de perto, o que demanda uma ação pedagógica politicamente orientada. De tal modo que:

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 1989, p. 170).

A guinada teórica do autor implica, desse modo, mudança substantiva na compreensão da sociedade e da educação, bem como do papel do professor, centrada agora na ação política revolucionária. Permanece, no entanto, um fio condutor que é o reconhecimento da educação e dos professores no processo de consolidação da ordem democrática no Brasil.

Ainda que não tenhamos tido intenção de aprofundar o debate neste trabalho, tendo em vista seus limites, ressaltou-se aqui como Florestan percebe o papel do professorado e da educação no Brasil, considerando ainda as mudanças pelas quais passou seu pensamento, o que se mostra como uma reflexão frutífera para pensar a interface entre os campos da Educação e da Sociologia na sociedade brasileira.

## **A EDUCAÇÃO EM GILBERTO FREYRE, E O COMBATE AO ENSINO LIVRESCO**

Gilberto Freyre dista de Florestan não apenas pela sua origem geográfica, o Recife, como também pela condição social – filho de família aristocrática; experiência escolar com influência internacional, tanto no Colégio Americano Batista, no Recife, quanto na sua graduação na Universidade Baylor, no Texas, e principalmente no mestrado na Universidade de Colúmbia, durante o qual estudou com o antropólogo americano Franz Boas (1858-1942), que ele indica ter deixado marcas profundas em sua produção intelectual<sup>12</sup>.

É interessante destacar como a experiência nos Estados Unidos foi decisiva na sua interpretação da sociedade e cultura brasileiras. Para Pallares-Burke e Burke (2009, p. 65), “[...] os anos que Freyre passou fora do Brasil foram importante para seu desenvolvimento não somente porque permitiram que descobrisse novos mundos intelectuais, mas também porque encorajaram a distanciar-se de sua própria cultura”. Mais que isso, esse país, especialmente a região Sul, passa a ser um contraponto constante na sua compreensão do Brasil.

Outra questão que podemos pontuar para efeito de comparação das experiências educacionais dos dois autores analisados neste trabalho, é que, diferentemente de Florestan, Freyre não teve carreira marcada pela estabilidade na docência: contando com algumas breves experiências no Brasil e no exterior, ele próprio admitia nunca haver se sentido atraído para o magistério (FREYRE, 2003).

Nesta reflexão sobre a educação na obra de Gilberto Freyre, resalto que, ao analisar a realidade do ensino no Brasil, o autor recua ao período colonial, destacando, ali, a atuação da Igreja católica, principalmente pela ação dos Jesuítas<sup>13</sup>, os quais, segundo ele, se preocuparam

[...] em desenvolver um sistema de educação que trouxesse sob a sua influência os filhos dos colonos ricos e também as crianças indígenas. E o fato é que nas suas escolas, escolas que logo se fizeram famosas, o latim e a retórica

que nelas se ensinavam tanto eram obrigatórios para os filhos de branco como para os filhos de índio.

Negros e mulatos não eram, entretanto, geralmente aceitos nessas escolas, razão porque não se deve contar o jesuíta entre as influências que favoreceram, no Brasil, o amalgamento das raças e a democratização social e étnica da Colônia (FREYRE, 2001, p. 110-111).

Porém, esse não era o único modelo educativo que vigorou no Brasil, pois a Casa-Grande era autossuficiente em amplos aspectos, incluindo o educacional, onde pretos e pardos muitas vezes eram companheiros dos meninos brancos nas aulas e até nos colégios, tendo havido ainda casos de meninos brancos que aprenderam a ler com professores negros (FREYRE, 2005). Sobretudo a partir do século XIX, emerge algo próximo da figura que hoje conhecemos desse professor moderno, com formação científica própria em uma dada área do saber; é o momento da ascensão do bacharel na sociedade brasileira, o que só será possível ante a transferência do poder das casas-grandes para a cidade. Esse novo cenário educacional aparece ao mesmo tempo como produto e como elemento impulsionador das transformações sociais pelas quais passava a sociedade brasileira, tendo em vista que:

Os meninos formados nesses seminários e nesses colégios foram um elemento sobre o qual em vez de se acentuarem os traços, as tendências, por um lado criadoras, mas por outro dissolventes, de uma formação excessivamente patriarcal [...] se desenvolveram, ao contrário, o espírito de conformidade e certo gosto de disciplina, de ordem e de universalidade [...]. Esses alunos de colégios de padres foram, uma vez formados, elementos de urbanização e de universalização, em um meio influenciado poderosamente pelos autocratas das casas-grandes e até dos sobrados mais patriarcais das cidades ou vilas do interior, no sentido de estagnação rural e da extrema diferenciação regional [...]. Eles, alunos de colégios de padres, representaram aquela tendência para o predomínio do espírito europeu e de cidade sobre o meio agreste ou turbulento rural, encarnado muitas vezes pelos próprios avós (FREYRE, 2006, p. 187).

Nesse sentido, a educação é agente e objeto das transformações sociais, ainda que em dados momentos históricos ocupe mais uma função que a outra – no século XIX especificamente, parece-me que mais de agente, na obra do pensador pernambucano –, considerando-se a proeminência que o bacharel passa a ocupar naquela sociedade. Freyre tece ainda críticas à “monocultura intelectual” que havia aqui até então, através do ensino reli-

gioso que devastava a paisagem intelectual, ao deixar crescer nos indivíduos apenas ideias ortodoxamente católicas. Critica também o ensino de latim, ao afirmar que “Nada mais amolecedor da inteligência que o ensino exclusivo ou quase exclusivo do latim ou de qualquer língua morta.” (*Ibidem*, p. 437). Lembremos que *Sobrados & Mucambos* foi publicado em 1936, logo, ainda estava acirrado o debate entre os defensores da Escola Nova e a Igreja Católica no que tange à questão do ensino, e Freyre ao apontar que o ensino católico já se mostrara anacrônico no século XIX, acaba por criticar, ao fundo, seu lugar em pleno século XX.

O autor observa a abertura paulatina de outras possibilidades educacionais no Brasil, com destaque para os colégios militares, que se apresentam ainda como uma franca possibilidade de ascensão social dos mulatos e negros na sociedade brasileira (FREYRE, 2006, 2004), bem como de escolas estrangeiras, principalmente de influência inglesa e francesa.

A educação de fato era um agente de mudança social na perspectiva de Freyre, não à toa ele aponta que boa parte das “revoluções” ocorridas no século XIX foram revoluções de bacharéis, como teria sido o caso da Inconfidência Mineira (FREYRE, 2006). É nesse momento que, segundo a leitura do autor, passa-se a realizar um investimento mais sistematizado na educação, incluindo aí as famílias menos abastadas, cujas mães fizeram dos filhos doutores ou bacharéis.

[...] vendendo doces ou frutas em tabuleiro ou quitanda, cozinhando em casas ou sobrados de ricos, ou, menos puritanamente, aceitando o amor de brancos opulentos que as enchiam de regalos. Parte desses regalos é que as mais profundamente maternais souberam destinar à educação de filhos, principalmente daqueles mais brancos que elas, as mães (*ibidem*, p. 754).

A centralidade que o bacharel assume nesse período é fundamental para compreendermos a emersão do professor moderno, não mais o padre, mas sim aquele com formação científica em uma dada área do saber. Contudo, Freyre não se furta de criticar que muitos bacharéis, mesmo durante a República, eram demasiadamente bacharelescos, por assim dizer, abstratos e técnicos, que “Precisavam de ser reeducados no sentido da realidade brasileira ao mesmo tempo que no sentido de uma nova época” (FREYRE, 2004, p. 1020). A análise de Freyre é, assim, marcada pela crítica a uma educação abstrata; e, em grande medida, na sua interpretação, esta fora herança dos jesuítas que desenvolveram aqui um ensino antes bacharelesco que experimental.

Na complexidade do pensamento de Freyre há a valorização de uma formação científica, dos “doutores”, porém, não nos moldes em que vinha se realizando. Não à toa ele realiza as seguintes ponderações sobre a formação de professores:

Deve ser dito que foi somente com a fundação das escolas ou faculdades de Filosofia em São Paulo e no Rio de Janeiro, que se tornou, realmente, sistemática a preparação de professores e professoras para as escolas secundárias. Até então (1934), essa preparação era uma espécie de aventura individual: não havia, a rigor, oportunidade para o candidato a esse tipo de professorado preparar-se metódica ou sistematicamente.

Os professores secundários eram escolhidos entre advogados, médicos, padres, engenheiros, com pouco ou nenhum treino específico na atividade do magistério em que ingressavam de improviso. A essa falta de preparação sistemática é fácil associar a ausência de qualidade realmente pedagógica na maior parte dos professores de ensino secundário no Brasil durante o império (1822-1889) e na chamada primeira república (1889-1930), embora não se deva esquecer que, no meio de professores secundários desse velho tipo, houve, no Brasil, considerável número de homens notáveis, não somente pelas suas qualidades de letrados como pelas suas virtudes pedagógicas. Alguns deles destacaram-se como autores de livros didáticos que permanecem exemplos admiráveis de tais virtudes e expressões de espírito ou cultura parauniversitária (FREYRE, 2003, p. 92-93).

Na interpretação do autor, porém, ainda que diante dessa nova formação, em muitos casos persistia o ensino meramente retórico, mesmo no ensino de ciências experimentais como a física e a química, de tal modo que “Os museus ou laboratórios, raros e deficientes, quase não corrigiam os excessos de ensino abstrato” (*ibidem*, p. 93).

Podemos associar o veemente combate ao ensino excessivamente abstrato e retórico às experiências acadêmicas de Freyre nos Estados Unidos<sup>14</sup>, uma vez que o autor parece bastante entusiasmado com a realidade universitária que encontrou naquele país, incluindo seus métodos de ensino. Assim, não seria demais interpretar que, é na admiração que o autor aparenta nutrir pelo sistema de ensino norte americano que poderíamos encontrar algumas chaves analíticas para sua compreensão sobre educação.

Em conferência proferida na Faculdade de Direito do Recife, em 24 de maio de 1934, intitulada “O estudo das ciências sociais nas universidades americanas”, Freyre destaca que o ensino superior naquele país apresenta

como função fazer o estudante pensar, possibilitando à geração nova uma reinterpretação dos valores transmitidos por seus antepassados. Há nesse ponto uma distância significativa da concepção de educação defendida por Durkheim, que veio a se difundir amplamente no Brasil junto às escolas normais em período posterior<sup>15</sup>.

Porém, um dos pontos mais interessantes diz respeito ao lugar da pesquisa empírica, ainda que se tratasse de um ensino que, sem ser livresco, permitia que os livros ocupassem um lugar de destaque:

Mas o estudo das ciências sociais não fica nos livros. O de sociologia e o de antropologia social, principalmente, incluem o chamado “field work” ou trabalho de campo; o “social survey” ou sondagem sociológica limitada a certo grupo ou área social; as entrevistas sociológicas; o levantamento e interpretação de estatísticas; e, ainda, a chamada “social case history” que é o documento colhido no vivo, com toda a objetividade possível e todo o escrupulo científico. Essas pesquisas, como visitas a fábricas, a penitenciárias, a serviços públicos, a hospitais, como a colheita de dados antropométricos em bairros característicos, escolas, oficinas; essa variedade de experiências e de contactos humanos, por assim dizer dramatizam o estudo das ciências sociais nos Estados Unidos, dando ao estudante o gosto de descobrir elle próprio os fatos, o sabor quasi físico de aventura entre os elementos básicos da vida social (FREYRE, 1934, p. 57).

Fica-nos ainda mais evidente que Freyre tomava esses princípios como relevantes para o ensino, na medida em que tentou aplicá-los tanto em sua experiência docente na Escola Normal de Pernambuco, no final dos anos de 1920, quanto na Universidade do Distrito Federal, já nos anos de 1930.

Segundo Meucci (2006), ao desenvolver seu programa de Sociologia para a Escola Normal, Freyre buscou evitar “enciclopedismos”; porém, sua maior ousadia e inovação no ensino residiam, sobretudo, na capacidade de estabelecer relação entre o conhecimento teórico e a realidade social mais próxima, o que pode ser percebido, por exemplo, na exigência que as alunas tivessem dois cadernos, um primeiro para as anotações mais gerais das aulas, e outro contendo testemunhos da vida social em fluxo. Mas será como professor da Universidade do Distrito Federal, de forma mais enfática quando lecionou a disciplina *Pesquisas e inquéritos sociais*, que ele aplicará essa inovação, de tal modo que seu curso começava não por conceitos abstratos gerais, mas sim pelos problemas sociais. Ainda segundo Meucci (2006, p. 162):

Com efeito, um dos aspectos notáveis dos cursos de Freyre foi o estímulo ao trabalho de campo. E embora não houvesse nenhum Instituto de Pesquisa obrigado na Escola de Economia e Direito e o propósito da Universidade fosse, sobretudo, formar professores para o ensino médio e primário, a orientação era que, de fato, os alunos fossem capazes de formular hipóteses, elaborar inquéritos, confrontar conhecimento teórico e empírico.

Sendo assim, ainda que não tenha se tornado um autor especialista no debate educacional, encontramos em Freyre uma proposta de ensino e de formação docente, que só pode ser plenamente compreendida à luz de uma visão mais ampla de sua obra, uma vez que, se tratava aqui, acima de tudo, da formação do professor moderno, que emergia nessa sociedade em ebulição, especialmente em termos educacionais.

Em palestra proferida para professoras rurais, em 15 de maio de 1956, em Recife, Freyre expõe sua compreensão sobre o ensino, anunciando previamente que não trataria apenas sobre “o que é”, mas também como o que “deve ser”; ou seja, voltava-se para modificações que considerava desejáveis. Ele explicita que a escola proporciona uma compreensão racional da natureza, e que o ensino moderno é em grande parte científico, o que pressupõe também especialização (uma das marcas de nossa época), mas que isso não implicaria, em absoluto, domínio de um conhecimento restrito, no caso dos professores do meio rural, dado que os especialistas que se destinam ao meio rural deveriam ser:

[...] iniciados no conhecimento de uma sociologia da vida rural que desperte neles a atenção para problemas especificamente rurais de relações entre pessoas umas com as outras e entre grupos uns com os outros; inclusive para o que nesses problemas é psicológico ao mesmo tempo que social. Este conhecimento é particularmente necessário ao professor ou à professora rural. Tanto quanto o padre eles têm que lidar com almas (FREYRE, 1957, p. 8-9).

Por mais que se trate aqui de uma análise dos professores rurais, tendo em vista as atividades desenvolvidas durante sua experiência docente, deve-se levar em conta que, do ponto de vista de Freyre, a necessidade de conhecer os problemas sociais da realidade na qual se circunscreve a prática docente não é exclusiva desses professores, estendendo-se também ao espaço urbano. Voltando a sua crítica ao ensino abstrato, Freyre adverte: “Nada de tecnicismo hirtó e fechado: como o agrônomo ou veterinário em meio rural, o professor ou professora deve ser um líder de reconstrução social; e não apenas um técnico” (*ibidem*, p. 10).

Diante dessa necessidade, o autor não hesita em situar em outro trabalho o lugar da Antropologia nesse cenário, ponderando que:

Dos problemas brasileiros de Antropologia, das questões americanas que pedem orientação e o auxílio da Antropologia aplicada para a sua solução ou tentativa de solução, seria erro grosso separarmos o problema da reforma do ensino. Não a reforma do ensino como a compreendem os pedagogos convencionais, fechados na sua pedagogia de gabinete e, quando muito, de laboratório (FREYRE, 1973, p. 138).

Em contraposição a essa postura dos “pedagogos de gabinete”, Freyre propõe uma reforma do ensino assentada sobre “[...] o conhecimento vivo [...] e com o máximo de aproveitamento dos nossos valores tradicionais e populares. Inclusive a poesia do povo, sua música, sua arte, seu folclore.” (*ibidem*, p. 140). Aponta como um exemplo exitoso a reforma empreendida na Dinamarca, onde escolas camponesas associam o ensino da Agricultura e criação de vacas e aves, com o da História, da Poesia e da Religião. Percebe-se sua tentativa de aplicar tais ideias quando esteve à frente do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Meucci (2012), ao analisar as pesquisas desenvolvidas neste Centro quando sob o comando de Freyre, assinala:

Ainda que nenhuma pesquisa fosse propriamente realizada pelo próprio Freyre, que chegou a ocupar o cargo de Diretor da DEPS, alguns dos temas expressam seus interesses. Destacamos nesse sentido as análises que pretendem identificar áreas culturais e econômicas do nordeste com a pretensão de orientar políticas públicas (seja na área de saúde, educação ou cultura) adequadas às diversidades existentes em cada região (MEUCCI, 2012, p. 18).

Não seria exagero afirmar que no lastro de seus escritos e ações Freyre propõe uma renovação pedagógica para o Brasil, próxima aos moldes da educação que ele vivenciou nos Estados Unidos, na qual os livros são fundamentais (demandando uma sólida formação científica), porém em repúdio a um ensino livresco, excessivamente abstrato, longe dos problemas sociais reais que subjazem a prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar esse “perfeito par de opostos” para pensar como questões alusivas à educação e ao professorado se apresentam no pensamento social brasileiro,

não busquei exaurir o tema; longe disso; até mesmo porque para cada um dos autores aqui analisados demandaria uma série de estudos mais aprofundados para se discutir essa temática.

Sem embargo, desejo chamar a atenção para o fato de que, ainda que a Educação não tenha sido um tema prioritário na agenda de pesquisa de ambos – mesmo no caso de Florestan que possui alguns trabalhos mais sistemáticos nesse campo –, devido a sua relevância social ela insistentemente aparece em ambos, seja em termos de produção acadêmica ou de prática profissional, em que pese experiências docentes de ambos – ainda que bastante distintas – e o envolvimento com o CBPE.

Observa-se que embora sejam substancialmente diferentes as abordagens de Florestan e Freyre, elas convergem na crítica a uma perspectiva de análise e prática educacional apartada do social. Ou seja, estes autores compreendem que a educação deve ser pensada e vivenciada em interlocução intensa com a sociedade, o que também se reverbera na prática dos professores, pensados em ambos os campos como agentes ativos nesse processo.

Outro ponto de convergência pode ser reconhecido na necessidade de se pensar uma formação científica para os professores, ainda que seja relevante assinalar a posição “ambivalente” de Freyre com relação à ciência, por rejeitar os “cientificismos”, apresentando mesmo uma postura “anti-científica”, que só lhe é possível por conhecer profundamente a produção do conhecimento científico (CARDOSO, 2013). Portanto, ao indicarmos uma aproximação entre esses autores, na compreensão da necessidade de uma formação científica para os professores, devemos reconhecer que “[...] há oposição diametral entre o modo gilbertiano de pensar e o paradigma de ciência social que veio a prevalecer na Universidade de São Paulo e que vem a difundir-se ou confundir-se com o paradigma de outras universidades, em São Paulo e noutros estados” (MOTTA, 2009, p. 149).

Não sem menor relevância, é oportuna a questão trazida por Freitag (2005), ao analisar o pensamento de Freyre e de Florestan (e também de Celso Furtado) à luz da teoria de Karl Mannheim – segundo a qual os intelectuais estariam interessados em desprender-se de suas origens de classe, visando realizar uma análise “objetiva” da sociedade – chegando a uma conclusão mais próxima da “[...] tese marxista que nossa *Weltanschauung* (visão de mundo) é reflexo das condições materiais em que vivemos. *Das Sein bestimmt das Bewusstsein*, isto é, ‘o ser determina a consciência’” (FREITAG, 2005, p. 236); ou seja, a análise da sociedade brasileira empreendida por esses autores encontrar-se-ia fortemente arraigada em suas origens de classe, o que nos possibilita compreender as diferenças entre ambos. Destaco também que

embora o pensamento de Freyre não seja linear, parece-me que suas considerações acerca do ensino e dos professores aproximam-se mais da primeira fase de Florestan, dada a ruptura epistemológica vivenciada por este último, a partir do final dos anos de 1960, marcada por uma radicalização do seu discurso em uma franca aproximação do marxismo, havendo no “primeiro Florestan” uma aproximação mais enfática com Freyre na questão educacional, por meio da crença na necessidade de uma sólida formação científica – não apartada dos dilemas sociais – para os professores.

Afora as questões pontuais que possam ser assinaladas neste trabalho, chamo a atenção para o fato de suscitar a possibilidade de pensarmos a aproximação entre Sociologia e Educação no Brasil, não como um movimento recente – ainda que, de fato, venha sendo fomentada de forma mais enfática a partir dos anos de 1980<sup>16</sup>, conforme balanços recentes (NEVES, 2002; MARTINS, WEBER, 2010; OLIVEIRA, 2013b) –, mas como algo constitutivo da Sociologia brasileira.

**NOTAS**

<sup>1</sup> Um dos pontos mais significativos das diferenças entre Florestan e Freyre diz respeito ao processo de interpretação das relações raciais no Brasil. Segundo Bastos (2002), ao questionar a tese de uma equilibrada interação social entre negros e brancos, apesar da exclusão econômica e política, Florestan dirigiu uma crítica diretamente à obra de Freyre. A respeito das diferenças entre esses autores, Motta (2000) indica que Freyre opunha-se a um modelo orto-histórico, a uma concepção progressista de desenvolvimento, de inspiração marxista ou weberiana. O que ficará ainda mais claro considerando os resultados aos quais chegam esses autores junto ao Projeto UNESCO, uma vez que, se o projeto UNESCO, tal como realizado na Bahia, em São Paulo e no Rio de Janeiro, representou uma revolução paradigmática, tal como realizado em Pernambuco, por René Ribeiro em associação com Gilberto Freyre, representou uma contra-revolução, por estes encerrarem o sistema de relações raciais em termos de miscigenação, encontro de culturas e tolerância dos contatos de raça (MOTTA, 2007).

<sup>2</sup> Apesar do cuidadoso trabalho que Mazza desenvolve acerca da questão educacional, abarcando os textos produzidos entre 1941 e 1964, ela não refere a conferência proferida durante o I Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, realizado em 1954, intitulada “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira”, publicada posteriormente em *A Sociologia no Brasil*, que se mostra como uma reflexão pertinente não apenas acerca do ensino de Sociologia, mas também sobre questões de ordem sociológica que se colocam ao pensarmos acerca da introdução de uma dada disciplina no currículo escolar, e do próprio lugar da escola na sociedade.

<sup>3</sup> Para uma melhor análise acerca do histórico da Sociologia na Educação Básica, incluindo aí o seu retorno recente aos currículos escolares, vide os trabalhos de Santos (2004) e Oliveira (2013a).

<sup>4</sup> O movimento da Escola Nova ganha notoriedade no Brasil principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que foi redigido por Fernando Azevedo. Para uma melhor análise do movimento, vide Xavier (2002).

<sup>5</sup> É importante frisar que ao contrário dos dois primeiros, o curso da UDF teve vida curta (1935-1939), dado o encerramento das atividades dessa universidade ante ao advento e recrudescimento do Estado Novo (1937-1945).

<sup>6</sup> Azevedo foi um importante sistematizador da Sociologia no Brasil, tornando-se catedrático nessa área, na Universidade de São Paulo, no período de sua implementação. Entre os diversos livros que escreveu sobre a temática, *Sociologia Educacional* – publicado em 1940 – ocupou posição de destaque por longo período, nos cursos de formação de professores das escolas normais, juntamente com *Sociologia e Educação*, de Durkheim, autor no qual se inspirou amplamente.

<sup>7</sup> Ainda que levantemos a temática da ligação entre a introdução da Sociologia no currículo escolar, especialmente nos cursos de formação de professores, e o movimento da Escola Nova, não é menos relevante lembrar o envolvimento dos intelectuais católicos nessa questão, tendo sido estes também importantes rotinizadores do conhecimento sociológico nesse momento, destacando-se as figuras de Alceu Amoroso Lima e Amaral Fontoura (MEUCCI, 2011). De

acordo com Cigales (2014, p. 57): “[...] a disciplina de sociologia fez parte do cenário educacional brasileiro de euforia e disputa em torno da legitimação de espaços e ideias. Primeiro, porque se constituía como uma disciplina explicativa, e, portanto, os intelectuais ligados a cada um dos grupos – Renovadores e Católicos – pensavam que seria possível através dela encontrar a explicação e a solução para os problemas sociais, econômicos e culturais. Segundo porque a sociologia era uma ciência que possuía diversas definições junto ao campo científico, o que facilitava sua vinculação a qualquer ideal ou cosmovisão de mundo. Assim tanto católicos quanto reformadores possuíam autoridade na explicação dos problemas baseados na ciência sociológica.”.

<sup>8</sup> Essa denominação de “teorias da reprodução” abrange um conjunto de autores que estavam preocupados na correlação existente entre o sistema escolar e a reprodução das desigualdades sociais. São mais conhecidos nesse campo: Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, e Bourdieu e Passeron. Para uma melhor análise dessas teorias, vide Nogueira (1990) e Silva (1992).

<sup>9</sup> Para Florestan, a realidade social é movida tanto pela mudança cultural espontânea quanto pela mudança cultural provocada. Segundo ele, porém, “O que distingue a mudança cultural provocada da mudança cultural espontânea, portanto, não é o conteúdo intencional dos processos que as produzem, mas a maneira pela qual ele é elaborado. Assim, na primeira espécie de mudança, o conteúdo intencional adere a um horizonte cultural que confere aos agentes humanos a possibilidade de escolher fins alternativos ou exclusivos e de pô-los em prática através de meios que assegurem, no mínimo, controle racional do desencadeamento e das principais fases do processo. Em outras palavras, isso quer dizer que o horizonte cultural em questão permite basear a escolha dos fins e dos meios na desirabilidade de certos efeitos, cuja relação com determinadas necessidades pode ser posta em evidência antes deles serem produzidos e cuja produção pode ser prevista, regulada e dirigida pelos agentes humanos.” (FERNANDES, 2005, p. 132).

<sup>10</sup> Em que pese o longo período de discussão e de disputas em torno da primeira LDB, é interessante notar a participação ativa de diversos intelectuais no debate público do período, incluindo aí aqueles ligados à Escola Nova, bem como outros intelectuais vinculados à Igreja Católica. Para uma melhor análise do período vide o trabalho de Buffa (1979).

<sup>11</sup> Para Freitag (2005), o ponto nevrálgico dessa passagem se dá com sua aposentaria compulsória da USP, em 1968, havendo ainda uma terceira fase, na interpretação da autora, que ela denomina de “militante solitário”, que pode ser melhor examinada no trabalho de Soares (1997).

<sup>12</sup> No prefácio da primeira edição de Casa-Grande & Senzala, ele afirma: “O professor Franz Boas é a figura de mestre que me ficou até hoje maior impressão.” (FREYRE, 2005, p. 31); entretanto, Motta (2008) questiona até que ponto essa influência teria sido tão decisiva, indicando como um pensador que poderia tê-lo influenciado de forma mais decisiva Charles Maurras (1868-1952).

<sup>13</sup> Apesar da influência decisiva dos Jesuítas no campo educacional brasileiro, Freyre (1959) não se furta de reconhecer a relevância de outras ordens religiosas nesse aspecto, cabendo nota para o papel dos franciscanos, especialmente em relação à sua influência na parte setentrional do Brasil.

<sup>14</sup> Larreta e Giucci (2007) chamam a atenção para outro elemento importante na constituição intelectual de Freyre, relacionado ao campo acadêmico norte americano, que diz respeito à influência da Escola de Chicago em seus escritos, cuja aproximação etnográfica estaria em inteira consonância com interesses de Freyre. Ainda segundo os autores, “A presença da sociologia de Robert Park e da Escola de Chicago na arquitetura conceitual do curso de Freyre e em Sobrados e mucambos põe em evidência os limites das fáceis etiquetas de classificação de autores” (p. 544).

<sup>15</sup> No Brasil, foi publicado, em 1939, o livro Educação e Sociologia, de Durkheim, baseado na edição francesa de 1922, traduzido por Lourenço Filho (1897-1970), que era ligado à Escola Nova, tendo sido reeditado inúmeras vezes, exercendo forte influência nos cursos de formação de professores na sociedade brasileira, naquele período.

<sup>16</sup> Podemos apontar como um dos marcos significativos dessa reaproximação a criação do Grupo de Trabalho “Educação e Sociedade”, no Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), bem como do Grupo de Trabalho “Sociologia da Educação”, em 1990, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

## BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Fernando. *Sociologia educacional*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- BASTOS, Elide Rugai. Pensamento social da escola sociológica paulista. In: MICELI, Sergio (org.). *O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002* (Sociologia). São Paulo: Sumaré/ANPOCS, 2002, p. 183-230.
- BASTOS, Elide Rugai; BOTELHO, André. Horizontes das ciências sociais: pensamento social brasileiro. In: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. (orgs.). *Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia*. São Paulo: ANPOCS, 2010, p. 475-496.
- BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1979.
- CANDIDO, Antonio. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M (org.). **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 7-18.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Pensadores que inventaram o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CIGALES, Marcelo Pinheiro. *A sociologia educacional na Escola Normal do Colégio São José de Pelotas: 1946-1971*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, 2014.
- COHN, Gabriel. A integração do negro na sociedade de classes. In: MOTA, Lourenço Dantas (org.). *Introdução ao Brasil: um banquete nos trópicos*. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- COSTA, Sergio. Teoria como adição. In: Martins, Heloísa S. (org.). *Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia*. São Paulo: ANPOCS, 2010, p. 20-36.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p.125-161, 2005.
- FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1966.
- FERNANDES, Florestan. *Elementos de Sociologia Teórica*. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- FERNANDES, Florestan. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1961.
- FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREITAG, Barbara. Florestan Fernandes revisitado. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, p. 231-244, 2005.

FREYRE, Gilberto. *A propósito de frades*: sugestões em torno da influência de religiosos de São Francisco e de outras ordens sobre o desenvolvimento de modernas civilizações cristãs, especialmente das hispânicas nos trópicos. Salvador: Aguiar Souza, 1959.

FREYRE, Gilberto. Anísio Teixeira: um depoimento. In.: AZEVEDO, Fernando *et alii*. *Anísio Teixeira*: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 118-125.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2005.

FREYRE, Gilberto. "Intelligentsia" e desenvolvimento nacional no Brasil. **Educação e Ciências Sociais**. Ano VII, v. 10, n. 21, 1962.

FREYRE, Gilberto. *Interpretação do Brasil*: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FREYRE, Gilberto. *O estudo das ciências sociais nas universidades americanas*. Recife: Edições Momento, 1934.

FREYRE, Gilberto. *Ordem & progresso*: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio-século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da monarquia para a república. São Paulo: Global, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Palavras Repatriadas*. Brasília: Editora da Unb, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Problemas brasileiros de antropologia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados & mucambos*: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. Global: São Paulo, 2006.

LARRETA, Enrique Rrodríguez; GIUCCI, Guillermo. *Gilberto Freyre*: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 376-436, 2005.

MANNHEIM, Karl. A educação como técnica social. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M (orgs.). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 88-90.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloisa H. T. S. *Horizontes das ciências sociais no Brasil*: sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-201.

MAZZA, Débora. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)*. 1997. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1997.

MELO, Manuel P. da Cunha. *Quem explica o Brasil*. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1999.

MEUCCI, Simone. *Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico*. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2006.

MEUCCI, Simone. Gilberto Freyre e o tema da educação: o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. In: *36<sup>o</sup> Encontro Anual da ANPOCS*, 2012, Águas de Lindóia. Disponível em <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=8160&Itemid=217](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8160&Itemid=217)>. Acesso em: 23 maio, 2014.

MEUCCI, Simone. *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2011.

MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sergio (org.). *História das ciências sociais no Brasil Vol. 1*. São Paulo: Editora Vértice/IDESP/FINEP, 1989. p. 72-110.

MOTTA, Roberto. Élide, Gilberto, Imagismo e Língua de Universidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 69, p. 185-206, 2009.

MOTTA, Roberto. Gilberto Freyre, René Ribeiro e o Projeto UNESCO. In: PEREIRA, Cláudio; SANSONE, Lívio (org.). *Projeto UNESCO no Brasil: textos críticos*. Salvador: Edufba, 2007, p. 38-60.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de Interpretação das Relações Raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, s/v, n 38, p. 113-134, 2000.

MOTTA, Roberto. Reação a Max Weber no pensamento brasileiro: o caso de Gilberto Freyre. **Estudos de Sociologia**, v. 13, n. 1, p. 185-206, 2008.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 1974.

NEVES, Clarissa Baeta E. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, Sergio (org.). *O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002 (Sociologia)*. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS, 2002, p. 351-437.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, v. 46, n.46, p. 49-58, 1990.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n 2, p. 179-189, 2013a.

OLIVEIRA, Amurabi. Sociologie de l'éducation au Brésil: tendances historiques et contemporaines. **Incursions**, s/v, n 8, p. 75-93, 2013b.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia; BURKE, Peter. *Repensando os trópicos: um retrato intelectual de Gilberto Freyre*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SANTOS, Mário Bispo. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de. (org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 131-180.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista-SP: Editora da Universidade São Francisco ? EDUSF, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, Eliane Veras. *Florestan Fernandes o militante solitário*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista-SP: Edusf, 2002.

Palavras-chave:  
**pensamento social  
brasileiro; sociologia da edu-  
cação; Florestan Fernandes;  
Gilberto Freyre.**

### RESUMO

A educação não tem sido um objeto de investigação privilegiado na pesquisa sociológica brasileira, ainda que tenha havido nas últimas décadas um crescimento no interesse dos sociólogos pela temática; todavia, a gênese da Sociologia brasileira encontra-se visceralmente ligada à questão educacional. Neste trabalho apresento brevemente essa origem educacional da Sociologia brasileira, e busco apreender como a questão da Educação se apresenta na obra de dois clássicos do pensamento social brasileiro: Florestan Fernandes e Gilberto Freyre, e, apesar das diferenças substantivas entre estes autores, indico, nas considerações finais desse artigo, alguns pontos de aproximação na perspectiva de ambos acerca desse objeto de investigação.

Keywords:  
**brazilian social thought;  
sociology of education;  
Florestan Fernandes; Gilberto  
Freyre.**

### ABSTRACT

The education has not been a privileged object of study in the Brazilian sociological research, although there has been an increase in recent decades in the interest of sociologists in the theme, however, the genesis of Brazilian sociology is viscerally connected to the educational issue. In this paper I briefly present this educational origins of Brazilian sociology, and seek to discover how the issue of Education presents the work of two classics of the Brazilian Social Thought: Florestan Fernandes and Gilberto Freyre, and despite of the substantive differences between the two, I indicate some approach points in the perspective of both about this research subject in the final considerations of this article.

*Recebido para publicação em maio/2014. Aceito em julho/2014.*