
**QUAL O SENTIDO DA EDUCAÇÃO? LEITURAS CLÁSSICAS NA
CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO: KARL MARX,
MAX WEBER, FLORESTAN FERNANDES E SIMON
SCHWARTZMAN**

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i3.13017

Radamés Mesquita Rogério*
Mário Henrique Castro Benevides**

* Universidade Federal do Ceará – UFC. rm_rogerio@yahoo.com.br

** Universidade Federal do Ceará – UFC.

Resumo: O presente artigo procura discutir o conceito de educação na compreensão de dois autores da sociologia clássica alemã – Karl Marx e Max Weber – e suas conexões com o debate sobre educação no Brasil do século XX, através das influências destes no pensamento de Florestan Fernandes e Simon Schwartzman. Entendendo que o debate atual em torno da educação se registra com algum descaso por conceituações e projetos definidos, este trabalho busca retomar conceituações clássicas no intuito de provocar o debate geral acerca do programa educacional brasileiro ainda enquanto ideia intelectual e socialmente produzida.

Palavras-chave: Sociologia da educação. História das Ideias. Teoria da educação. Pensamento brasileiro.

ABSTRACT: WHAT IS THE MEANING OF EDUCATION? CLASSICAL STUDIES IN CONSTRUCTION OF SOCIOLOGICAL THOUGHT: KARL MARX, MAX WEBER, FLORESTAN FERNANDES AND SIMON SCHWARTZMAN. The present article has as purpose to discourse the concept of education into the comprehension of the two authors of the classical germany sociology – Karl Marx and Max Weber – and their connections with debate about education in Brazil in the XX century, across influences of the authors into thinking of Florestan Fernandes and Simon Schwartzman. Understanding this actual debate about education appears with neglect by conceptuations and definite projects, this article seek to resume classical conceptuations with purpose to encourage the general debate about the brazilian education program while idea intellectually and socially produced.

Keywords: Sociology of education. History of Ideas. Education Theory. Brazilian thought.

1. Introdução

O tema educação retorna ao cenário nacional como parte de novos projetos de transformação do quadro social brasileiro. Mais do que uma novidade, o conjunto de debates e campanhas acerca do tema não pode deixar de ser visto como *processo*, longo encadeamento de anseios e sistemas que nossa sociedade, por suas próprias singularidades ou por inspirações nas narrativas políticas do mundo externo, produz. O fato – é necessário, como lembra Bourdieu (1989), *construí-lo* – é que nos deparamos com um espaço de ação pública que continua afastado de suas questões mais práticas. Ou, se preferirmos colocar as coisas de forma mais direta: o Brasil, em sua soma ampla de discursos de mudança e urgência não tem conseguido converter em realidade plena as falas tão dinâmicas sobre o que a realidade educacional evoca. 50% das crianças não concluem o ensino fundamental. Apenas 10% das escolas contam com

laboratórios de ciência. Há apenas dez anos começamos a ter um registro mais acurado das diferenças étnicas de nosso mundo escolar. Ainda contamos com mais de 14 milhões de analfabetos¹, para citarmos apenas alguns dados.

Quais os impedimentos? O que confere ao Brasil tanta dificuldade no tratamento da realidade educacional e na gestão dos recursos desta área? É comum atribuir a dificuldade única e exclusivamente à incapacidade técnica de levar a cabo questões pragmáticas. Há, contudo, um aspecto quase sempre deixado em segundo plano: temos realmente um espaço teórico definido? Possuímos, enquanto sociedade, um imaginário coerente ou sistemático ou ainda um verdadeiro *programa* consciente do que desejamos para a educação?

¹ Fonte: Censo Escolar 2010, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2009.

O objetivo do presente artigo é analisar, de forma aberta, algumas reflexões clássicas sobre o tema *educação* de um ponto de vista determinado e relevante dentro do debate. Abordaremos o espaço teórico das ciências sociais – especialmente da sociologia – nas contribuições de dois autores clássicos: Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920). A proposta deste ensaio é cruzar as reflexões destes pensadores-fundadores com os estudos de sociólogos-chave do universo da educação brasileira – Florestan Fernandes e Simon Schwartzman – a fim de entender algumas relações básicas presentes nesta rede de interpretações.

Na esteira de inúmeras possibilidades motivadoras, tais escolhas têm relação tanto com a profunda proximidade entre Marx e Weber na elaboração de uma ‘história crítica das transformações sociais’ na Alemanha como com a herança teórica deixada por estes autores nas escolas teóricas brasileiras de sociologia. O intuito é, portanto, observar uma cadeia circunscrita de produção intelectual sobre o tema, partindo da ideia de que ele é fruto de debates longos e conjuntos de influências criativas de grande impacto.

Entendendo que a questão geral da educação envolve um reexame constante de nossos pensamentos sobre o tema, o trabalho que você tem agora em mãos pode ser definido como um passeio por algumas conexões teóricas e por alguns projetos de entendimento sociológico sobre ensino, escola, docência... O objetivo não é conceder respostas facilitadas para um drama social de tamanho vulto – assim como também não é discorrer vagamente sobre pensamentos aleatórios, em um exercício de *teorizar a teoria*. É, acima de tudo, um trabalho que busca retomar o espaço de contribuições de uma ciência e posicioná-lo para dar algumas respostas à questão: *qual o papel da educação em nosso pensamento social?*

2. Uma análise do papel social da educação na perspectiva dos clássicos da sociologia – Karl Marx e Max Weber

A linha condutora que coloca em um mesmo campo epistemológico autores com biografias, concepções da realidade social e teóricas muitas vezes díspares como é o caso dos clássicos alemães, é a reflexão sócio-filosófica sobre a relação entre indivíduo e sociedade ou o seu contrário.

A sociologia nasce buscando compreender tal relação com ênfase na resolução de um

‘mistério’: a sociedade faz o homem ou o homem faz a sociedade? Em outros termos, o que prevalece: a sociedade como instância a partir da qual emana um poder de determinação e coação sobre as ações dos indivíduos ou as ações dos indivíduos constituem-se como agência criadora e transformadora da vida social?

Sobre esse ‘mistério’ da vida sócio-cultural humana se debruçaram inúmeros autores com bastante afinco e olhares ora divergentes, ora convergentes. No caso do pensamento alemão, Marx e Weber aparecem como críticos e debatedores de uma longa tradição reflexiva sobre o humano. Se no primeiro podemos encontrar um forte confronto com o pensamento antecessor de Friedrich Hegel, no segundo está presente a longa luta entre Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche. Neste sentido, outro aspecto se soma a tentativa de resolução do problema posto pela sobreposição entre sociedade e indivíduo e vice-versa, a saber, o projeto de conhecimento defendido e elaborado por cada um dos autores em relação a seu passado intelectual e ao passado intelectual da Europa.

Partindo desses dois pontos, que estão umbilicalmente relacionados, temos a possibilidade de realizar uma reflexão sobre o papel social da educação do ponto de vista dessa dupla de autores que, somando-se a George Simmel, outra figura de destaque no cenário alemão e a Émile Durkheim, pensador francês tradicionalmente reconhecido como ‘pai da ciência sociológica’, compõem o que conhecemos por *sociologia clássica*.

Nesse momento, entretanto, nosso leitor pode (e deve, com razão) se questionar aonde a educação se encaixará nas duas problemáticas postas. Adiantemos um resumo de nosso argumento: tanto na formulação de seus projetos de conhecimento, quanto, e principalmente, na posição que assumiram em relação à problemática da relação entre sociedade e indivíduo, a educação, enquanto complexo fenômeno sócio-histórico e cultural, apresentou-se a estes autores como uma importante chave de compreensão, ou seja, o posicionamento dos autores sobre a educação e o seu papel sócio-cultural constitui-se como importante instrumento de análise das problemáticas expostas.

Nosso caminho reflexivo aqui, porém, dar-se no sentido contrário, a saber, o de pensar como na tentativa de posicionar-se quanto à questão da relação entre sociedade e indivíduo, bem como, na defesa de seus projetos de

conhecimento, Marx e Weber elaboraram suas concepções de educação e, principalmente, que papel social a atribuíram.

É necessário que se afirme de antemão, que, embora nenhum deles tenha deixado escritos específicos sobre educação, este não foi um tema, de longe, relegado ou desprezado pelos autores. Vejamos, então, o desdobramento panorâmico destes pensamentos.

2.1. A educação é um instrumento para a emancipação humana ou preservação do *status quo*? O olhar marxiano.

Dentro de seu conhecido projeto de conhecimento, Karl Marx (fica subtendido a presença e o diálogo deste com seu grande amigo e parceiro teórico Friedrich Engels) se posiciona como um defensor ardoroso de uma filosofia da *práxis*, ou seja, de um conhecimento que não se basta a si mesmo, mas, pelo contrário, torne-se instrumento de intervenção direta sobre a realidade sócio-histórica, política e econômica da sociedade na qual se erigiu. Dito isto, evidencia-se que o conhecimento não se restringe a uma forma de compreensão e análise das relações sociais e da sociedade em que se concretizam, mas como instrumento de intervenção crítica e transformadora.

A temática pedagógica, que se obtém da leitura acurada dos escritos marxianos, embora seja, de fato, tratada de maneira ocasional em seus aspectos específicos (MANACORDA, 1991), apresenta-se, acima de tudo, como uma rigorosa crítica das relações sociais de seu tempo.

A análise marxista do processo de conformação das sociedades humanas aponta a luta de classes como seu processo primordial capaz de gerar a energia necessária para o movimento da história, desta forma, a educação não é um dado *a priori*, ou seja, ela não tem uma função em si mesma em todas as sociedades, na medida em que esta função dependerá da forma como em cada uma destas irá ocorrer o processo de disposição das forças produtivas no sentido da imposição da classe dominante sobre a dominada.

Assim, a educação pode configurar-se tanto como mecanismo de enquadramento e de controle das consciências, desta forma, como parte essencial do que o filósofo marxista Louis Althusser (1998) chamou de ‘aparelhos ideológicos de Estado’ ou como instrumento para emancipação humana.

Para Marx, o objetivo primordial de uma educação emancipatória é romper com a

alienação do trabalho. E por que este foco na alienação? Para responder a essa pergunta é preciso que se examine a sócio-gênese do processo de formação do homem explicitada pelo autor, com ênfase, afirme-se, na atividade primordial do trabalho.

A história humana é a história das relações do homem consigo mesmo e com a natureza, relações essas mediadas pelo trabalho, atividade que ‘retira’ o homem da natureza e o coloca numa posição de domínio sobre esta, jamais ocorrendo, nesse processo, a separação entre trabalho intelectual e manual. O desenvolvimento das forças produtivas, entretanto, gerou a divisão do trabalho que no capitalismo, especialmente, assume o papel de instrumento de exploração de classe.

A divisão do trabalho e a separação entre trabalho manual e reflexão intelectual se juntam às relações desiguais de propriedade para se constituírem como fontes primordiais da desigualdade social (ROGRIGUES, 2007). A industrialização promove uma tripla expropriação no trabalhador: 1. do saber sobre o processo como um todo da produção, que passa a ser parcial; 2. dos instrumentos e meios de produzir o que produz; 3. da possibilidade de posse do fruto de seu trabalho. Apartado daquilo que produz e do como fazê-lo, o trabalhador passa a vivenciar uma situação de estranhamento em relação ao processo de trabalho, esse fenômeno Marx denominou alienação, conforme descreve juntamente com Engels: “[...] a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, em vez de ser por ele dominada.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 28).

A partir do trabalho alienado, os trabalhadores adquirem ‘falsa consciência’ da realidade em que vivem passando a não reconhecer a exploração e a injustiça ao qual estão submetidos nas relações de produção, através, por exemplo, do assalariamento.

Se a alienação é o processo que inverte o sentido humano da atividade laboral de fonte de realização humana para fonte de ‘coisificação do homem’ e retira-lhe a possibilidade de se relacionar e refletir sobre a essência das relações sociais, ela deve ser o alvo principal de uma educação emancipatória. A educação adquire a capacidade de emancipar a humanidade superando a alienação através de um processo no qual devolvesse aos trabalhadores duas ‘dídivas’: um ‘novo saber’ que propiciasse a percepção do conjunto do processo produtivo moderno, associado a uma instrução que lhe

devolvesse a ‘consciência de classe’, ou seja, a educação deve devolver ao trabalhador o saber sobre a produção do qual foi expropriado e dar-lhe as condições para que possa compreender os processos as quais se vê submetido no capitalismo: exploração de classe, desigualdade social, produção de mais-valia etc.

Na perspectiva marxiana, portanto, a chave para que a educação cumpra o papel social de emancipação do homem é a constituição, nos termos postos acima, do binômio escola/trabalho.

2.3. A ‘pedagogia do treinamento’ e o ‘desencantamento do mundo’: a educação sob o olhar da sociologia compreensiva de Max Weber.

Se olharmos e analisarmos uma constelação, veremos que suas características básicas são: um conjunto de estrelas a partir do qual se interpretou uma forma própria, uma representação, uma figura. Temos a ideia de uma totalidade que possui uma qualidade que as partes não têm isoladamente e, ainda, que o sentido ou até mesmo a própria existência da representação que se tem da constelação está na interconexão entre as estrelas. Outro aspecto importante, é que se as partes da constelação possuem diferentes funções, nenhuma delas tem, entretanto, primazia sobre as demais na formação da figura, de forma que, as estrelas conservam sua individualidade, mas juntas contribuem para a formação de outra realidade, a figura, a representação, por exemplo, a constelação de capricórnio.

Podemos extrair deste exemplo uma bela metáfora para pensar a sociologia de Max Weber: a metáfora da constelação (HAGUETTE, 2003). Assim como Marx, Weber direciona seus esforços na compreensão do caráter capitalista da moderna economia e sociedade, entretanto há um “[...] grande abismo epistemológico entre eles; duas concepções radicalmente distintas de ciência [...]”, conforme afirma Teixeira (2010, p. 28) em sua obra sobre o ‘marxismo weberiano’. Deste ‘abismo’ podemos apontar como principal ponto aquele em que vimos insistindo neste artigo: a relação entre sociedade e indivíduo. A concepção marxiana e, principalmente, a marxista, confere um peso maior as relações de produção na sócio-gênese das sociedades humanas. Em Weber, há uma preocupação em refutar a ideia de determinação das diversas esferas da vida social pela econômica e para isso desenvolveu

um esquema analítico no qual as diversas esferas da existência – a artística, a jurídica, a comunitária, a religiosa, a econômica etc. – são autônomas entre si, pois não é possível encontrar a explicação do desenvolvimento de uma delas em termos do desenvolvimento de qualquer outra (COHN, 1997).

Como se estudássemos uma constelação, devemos buscar as afinidades e as tensões que ocorrem entre umas e outras dessas diferentes esferas (como, por exemplo, entre a religião e a economia – conforme Weber o fez em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*). Onde buscar, entretanto, tais tensões e afinidades? No como a orientação da conduta de vida, ou seja, da ação cotidiana de agentes individuais, dar-se em esferas diferentes.

Voltando ao objeto principal da sociologia weberiana – o capitalismo moderno e o processo de racionalização da conduta de vida – poderemos ainda indagar: como explicar que esse processo de racionalização do capitalismo somente tenha sido implementado no Ocidente? A resposta está na ‘afinidade eletiva’, método em que weber aponta a necessidade de articular as diferentes estruturas sociais e observar as conotações de combinação, atração, conflito de forma a que se compreenda a reciprocidade mútua entre vários fatores ou condições sociais. No caso da indagação que fizemos: o entrelaçamento significativo entre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a criação de um direito racional ordenado e de uma administração orientada por regras racionais, o advento e a imposição do cálculo e da contabilidade racional estendendo para além da vida econômica, a organização industrial racional orientada pelo lucro, dentre outras (HAGUETTE, 2003).

Posto isso, agora podemos chegar ao tema da educação. Weber tinha uma visão ambígua do processo de racionalização da sociedade moderna capitalista, pois se por um lado considerava importante a superação, por parte do racionalismo científico, das tradições e crenças mágicas como modos de dominação e ao redor dos quais gravitava a organização social das sociedades pré-modernas, processo que chamou de ‘desencantamento do mundo’, por outro temia a redução do homem ao tecnicismo burocrático, especializado e parcial, de forma que este mesmo racionalismo que poderia propiciar aceleração de processos vitais para a sociedade como a administração das desigualdades, dos serviços médicos etc., viesse a prender o homem moderno em uma ‘gaiola de

ferro' de um mundo excessivamente racionalizado e, conseqüentemente, marcado por relações impessoais e objetivas, sem espaço para as relações emotivas, sentimentais.

Assim, a partir de seus estudos sobre a burocracia é possível se discernir, senão uma teoria da educação, um olhar crítico sobre estas facetas do mundo moderno capitalista através dos tipos de educação que enumera, das sociedades pré-modernas para as modernas capitalistas ocidentais. Através de seus esquemas tipológicos, Weber analisou a educação de forma que enumerou dois tipos de pedagogia importantes para compreender sua análise sobre o capitalismo moderno: a pedagogia do cultivo e a pedagogia do treinamento. Vejamos então:

Historicamente, os dois pólos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas ou dons mágicos e; transmitir o conhecimento especializado. (WEBER, 1982, 482).

O primeiro tipo corresponde à pedagogia do cultivo e esteve presente em várias sociedades da Grécia antiga à China e Índia, por exemplo, e procurava educar um “[...] tipo de homem culto, cuja natureza corresponde ao ideal de cultura da respectiva camada decisiva.” (Ibid, p. 483). Weber esclarece que o termo ‘culto’ não traz nenhuma conotação de valor, significando que a meta da educação consistia na qualidade da posição do homem na vida, que foi considerada culta e, diferente da pedagogia do treinamento peculiar do mundo capitalista moderno e racionalizado, não se configurava como um preparo específico para transformar o homem em ‘perito’.

O fator de diferenciação entre as duas pedagogias, portanto, está no fato de que:

[...] o centro de gravidade na educação helênica, na medieval, bem como na chinesa, estava nos elementos educacionais totalmente diferentes do que era ‘útil’ na especialidade de cada qual. (Ibid., p. 281).

Opõem-se, portanto, duas diferentes configurações do ser humano aonde a formação geral e a preparação voltada para o saber e a conformação com as regras sociais do grupo inerentes à pedagogia do cultivo perde espaço, no capitalismo moderno, para uma educação especializada e baseada na utilidade prática do conteúdo ensinado, busca formar o perito capaz de operacionalizar uma administração

burocrática complexa baseada na racionalização das regras e procedimentos. Para o autor, o capitalismo hodierno educa e cria para si mesmo os sujeitos econômicos de que necessita (WEBER, 2004).

Desta forma, podemos concluir que, para Weber, a educação, no contexto do capitalismo moderno, constitui-se como um dos elementos a reforçar a ‘gaiola de ferro’ aonde é encarcerado o homem moderno.

3. A educação no pensamento social brasileiro: Florestan Fernandes e Simon Schwartzman

“[...] sobre educação e futebol não há ninguém que se não julgue capaz de uma opinião pessoal, pelo que é perigoso opinar sobre o assunto, sem ampla justificação do ponto de vista tomado”.

-Lourenço Filho

Se a definição geral de ‘clássicos’ por si só já assume seus sabores de complexidade, a eleição de ‘clássicos nacionais’ da sociologia brasileira tem o agravante ser uma tarefa mais diretamente influenciada pela formação situada do ensaísta. Isso quer dizer, especialmente, que, se falamos de Marx e Weber como figuras consideravelmente incontestes e centrais do tratamento da questão indivíduo-sociedade no passado desta ciência, o mesmo não é tão simples nas décadas seguintes a sua produção. Isso por dois motivos: em primeiro lugar pelo surgimento de um panteão considerável de autores que se declararam interessados e se provaram relevantes no campo das ciências sociais em desenvolvimento. Em segundo, temos a problemática de lidar com a complexidade das formações sociais dos contextos nacionais onde herdeiros mais ou menos diretos dos clássicos sociológicos surgiram.

Resta-nos um reconhecimento empírico e teórico prático: a de que a escolha seguinte, que nos convida a pensar a continuidade local das questões dos autores já trabalhados, requer uma seleção de fundo histórico, conscientemente preenchida por uma delimitação necessária: cada um dos autores a seguir, registra proximidades e contatos com cada um dos clássicos até aqui abordados, além de representar escolas e linhas de pensamento que se consolidaram no Brasil do século XX. Em outras palavras, os autores nacionais aqui escolhidos o foram tanto como uma forma de recorte teoricamente orientado como por meio da compreensão de sua

relevância para a constituição e o reforço da institucionalização da sociologia da educação como debate acadêmico no Brasil.

É com Florestan Fernandes² e seu ideário construído na luta pela constituição da Universidade no Brasil, que entrevemos uma continuidade das preocupações sociológicas com o tema em semelhantes moldes. Já em 1946, no conjunto de textos publicados para o *Jornal de São Paulo* – sob o título *Retrato do Brasil*, Florestan abordará a crise geral que se dá nas escolas do interior do país (FERNANDES, 2008 [1946]). Para ele, a crise maior da educação já começava a se revelar na incapacidade dos atuais sistemas de ensino de atender às necessidades da imensa dimensão rural do país, apartando os saberes práticos da realidade escolar e afastando o interesse dos trabalhadores do campo. Nesse primeiro momento de elaboração teórica, o sociólogo está ligado ao que entende por uma crítica ao *estado de atraso* de certos aspectos do desenvolvimento social brasileiro. O autor se concentra em realizar uma crítica ao corpo geral de uma nação ainda despreocupada com a educação, portadora, do que ele chamará de uma ‘inflação de cegueira’ provocada por tradições antigas. (idem, *ibidem*). Em sua compreensão inicial, a escola tem o poder estruturante de consolidar os saberes práticos e a capacidade crítica. Ela não tem papel meramente reprodutor, funcionando, ao invés disso, como necessário instrumento de mudança social (FERNANDES, 2008).

A crítica à fragilidade e ao anti-pragmatismo do sistema escolar interiorano e tradicional não será o único ponto abordado pelo autor em sua obra. Mais tarde, em análises voltadas a outros temas, Florestan registra seu olhar sociológico fazendo da figura do professor uma personagem central da questão:

Acho que um primeiro ponto essencial é o que diz respeito à tradição cultural brasileira e ao que ela tem representado na

limitação do horizonte cultural do professor, menos na teoria que na prática. Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 1944, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. (FERNANDES, 1989, p. 168).

A objetificação histórica do professor no Brasil é tratada como *brutalização* de um profissional que, sob todos os aspectos é, para ele, um *intelectual*, em sua definição política e pedagógica de cunho marxiano. E se o professor é um intelectual, suas condições maiores de trabalho lhes teriam sido apartadas na medida em que o universo de seu próprio trabalho era limitado pela dinâmica de crise perene e de instabilidades recorrentes da formação de um sistema econômico ainda em vias de consolidação industrial. A face do subdesenvolvimento, tão cara a Florestan como chave de entendimento, registra-se no espaço educacional como pulverizador das condições pedagógicas e de produção intelectual do professor como dínamo de elaboração cultural. Definindo a educação e seus sistemas como um esquema de constituição de consciências sociais, como estrutura de percepção cultural, O autor atesta que sem a formação política do docente as margens de incompletude da mentalidade social no Brasil se alargam.

A grande marca da sociologia de Florestan não está na educação em si, mas no estudo mais sistemático da formação nacional e das singularidades brasileiras na constituição de um arcabouço industrial moderno. A compreensão de que a educação desempenha papel básico no fomento de consciências, tanto nacionais como de classe, permeia suas críticas, induzindo o leitor a compreender, assim como em Azevedo, o aspecto sociológico da escola, do ensino e da aprendizagem. No fim dos anos 1950, ainda motivado pela compreensão de que o ensino público brasileiro não atendia às marcas e necessidades de uma modernização em curso – delimitada, ao mesmo tempo pelos muros de um passado tradicional – Florestan se integra à *Campanha em defesa da escola pública*, movimento que precedeu a constituição do primeiro marco regulatório educacional de vulto³, registrando uma característica de seu pensamento que só mais tarde se tornará central: o engajamento como dever do cientista. Para o autor em questão, existe, ainda no Brasil dos anos que

² “Florestan Fernandes nasceu em 22 de julho de 1920, em São Paulo, filho único da imigrante portuguesa Maria Fernandes — a irmã morreu criança e ele não chegou a conhecer o pai, falecido logo após seu nascimento. Ainda em 1943, bacharelou-se em ciências sociais, completando a licenciatura no ano seguinte. Em 1947 obteve o título de mestre em ciências sociais pela Escola Livre, defendendo tese sobre a organização social dos Tupinambás. Nos anos subsequentes, Florestan Fernandes utilizou os instrumentos da sociologia para denunciar e lutar contra o regime militar, realizando palestras em diferentes estados do país sempre em defesa da democratização da sociedade. *O desafio educacional*, publicado em 1989, reúne artigos publicados em jornais e revistas, entrevistas, textos de conferências e ensaios sobre a questão educacional dos anos 1980”. Falece em 1995. Fonte: <http://www.fgv.br/CPDOC/>

³ Lei 4.024, em 21 de dezembro de 1961.

sucederam a redemocratização, uma severa separação entre sistema escolar público e o real papel social de conscientização que ele deveria desempenhar. Assim, diz Florestan: “a escola pública, gratuita, de alta qualidade é um requisito fundamental para a existência da democracia”⁴, mas “[...] o sistema escolar, da maneira que ele existe, não foi montado para criar consciência social crítica.” (RODA VIVA, 1994).

Ao longo de sua vida, Florestan Fernandes assumiu com mais afinco a relação teoria e prática, agregando-se às interpretações marxianas sem jamais limitar-se a elas. Sua interpretação acerca da dinâmica da formação burguesa, dos entraves a industrialização e das singularidades dos conflitos de classe no Brasil, só ampliou a margem de suas reflexões, abrindo diálogos com a sociologia local e internacional. Ainda assim, a presença marxiana se faz destaca em sua leitura educacional na medida em que reforça o papel catalizador e emancipatório de uma educação que se posiciona. O entendimento do papel político-docente é prova deste enlace mais do que constante com o marxismo. Florestan não considerava possível ou lúcida separar a ideia de escola, de suas raízes de luta, da dimensão de classe, da consideração de que o saber se constrói na oposição criada por uma história de diferenças e desigualdades quase sempre veladas.

3.2 Simon Schwartzman e um novo horizonte de questões sobre educação e sociedade

Fora da escola de São Paulo e dentro de um grupo geracional diferente (composto tanto pelo Instituto Universitário de Estudos e Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ – como pelo departamento de Sociologia e Política da Universidade Federal de Minas Gerais) (FORJAZ, 1997), o cientista social Simon Schwartzman (1939-)⁵ trará, a partir de debates que surgirão no eixo Rio-Belo Horizonte, novas considerações sobre educação em seu papel social e seus dilemas modernos.

⁴ Publicado no *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, de 31 de agosto de 1988.

⁵ “Nascido em Belo Horizonte é pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade no Rio de Janeiro. Foi, entre 1994 e 1998, Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, entre 1999 e 2002, diretor para o Brasil do American Institutes for Research. Estudou sociologia, ciência política e administração pública na Universidade Federal de Minas Gerais (1961); tem um mestrado em sociologia pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) (1963); e Ph.D. em ciência política pela Universidade da Califórnia, Berkeley (1973). Foi professor da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo sido afastado pelo golpe militar de 1964 e reintegrado em 2000, quando se aposentou. Fonte: www.simon-site.org.br

A compreensão de que vivenciamos, ainda que tardiamente, um processo de *modernização* e *racionalização* das estruturas sociais no Brasil, leva Schwartzman (1991) a considerar a escola e a educação como problemas urgentes, então relegados ao universo restrito dos técnicos. Tomando o mundo educativo como parte de um sistema de formação de capacidades adaptativas dos indivíduos à lógica de rápida mudança da realidade contemporânea, o autor mineiro defende uma agenda que diverge consideravelmente das considerações em seu interior, em um ritmo e postura mais próximos de Max Weber.

Quatro pontos são centrais em seu planejamento. Em primeiro lugar, a constituição de uma compreensão prática no tratamento da tecnologia e das novas metodologias de ensino, levando o aluno para uma relação pragmática com a vida. Longe de definir o tradicionalismo como base da educação real, o autor sublinha a necessidade de uma discussão mais realista acerca dos usos de novas ferramentas. Em outras palavras, reconhecendo o caráter impositivo da modernidade tecnológica, o autor adverte que a modernidade por si só não garante a compreensão dos mecanismos tecnológicos, produzindo, como sua tendência central, uma gama de violências que só podem ser combatidas pela contextualização dos instrumentais e dos públicos docente e discente. Em segundo lugar, o pesquisador propõe uma escola difusa, não necessariamente estatal, ligada aos espaços comunitários e apoiada por eles. O estreitar dos laços materiais e simbólicos entre escola e entorno social é, para ele, a única forma de fazer da educação formal uma porta de acesso para o campo prático das relações extraescolares.

Associando a isso, temos o terceiro item da agenda schwartzmaniana: a formação de profissionais e sistemas pedagógicos adaptados às necessidades imediatas, fugindo de inovações infrutíferas e sabendo fazer uso de métodos tradicionais efetivos. Considerando a crítica gratuita a velhas formas de trabalho docente como um artigo contraproducente de nosso modelo pedagógico atual, o autor alega que a diversidade é parte constituinte dos movimentos e do corpo didático. Sua insistência na compreensão contextual da escola vai à contracorrente dos historicismos mais críticos e faz concessões a sistemas metodológicos mistos que mostrem resultados no campo do aprendizado.

Por fim – e plenamente integrada aos itens anteriores – a elaboração de conteúdos

dinâmicos, condizentes com a velocidade das transformações e descompromissados com o tom estático dos modelos antigos – conteúdos que relacionem os tons históricos a uma formação efetivamente voltada para a adaptação - aparece na pauta. Neste ponto, salta aos olhos o movimento modernizador que o autor entende ser carência no sistema escolar. Reiterando o caráter socialmente construtor da escola, temos aqui em Simon Schwartzman uma análise que seria de todo *racionalista*, não fosse à presença de um teor de ruptura com a mudança mecânica que as políticas de educação do século XX propunham sob a égide de ‘modernização’ simples. A modernização no texto de Schwartzman se caracteriza menos por uma exigência reformista dos conteúdos e práticas pedagógicas e mais por uma caracterização anti-burocrática, sem dogmatismos, do lugar da escola e da educação, tendo o professor e sua formação como personagem aparentemente central em uma tendência que parece tentar fazer as pazes com antigos projetos de retomada iluminista, dedicada a entender a modernidade como algo poderoso que por si não constitui controle:

A criação de instituições capazes de produzir conhecimentos científicos e produtos tecnológicos e a difusão desta competência em toda a sociedade são certamente um privilégio daquelas sociedades que já conseguiram se modernizar e racionalizar de forma mais abrangente, no sentido weberiano do termo. No entanto, o uso de produtos tecnológicos altamente sofisticados, como automóveis e videocassetes; a adoção de alguns tipos de indústrias modernas baseadas em equipamentos sofisticados dotados de um grande componente tecnológico *desencarnado* e manejado por uma mão-de-obra pouco qualificada; o uso de armas modernas e sofisticadas; a adoção de estruturas administrativas e gerenciais capazes de operar com bastante eficiência os meios de comunicação de massas, de coleta e de organização de informações, parecem estar hoje totalmente generalizados. O que caracteriza a modernidade, nesta perspectiva, não é o conhecimento e o comando destas tecnologias, que é privilégio de poucos, mas a convivência e a exposição a elas, das quais ninguém escapa (SCHWARTZMAN, 1991, p. 50).

O autor em questão articula uma sociologia da racionalidade moderna no intuito de

questionar pontos nem sempre tomados. Em um contexto histórico de crítica ao tradicional, temos Schwartzman como um novo questionador, imbuído de inquietações gerais acerca de modelos críticos nem sempre práticos. Ainda que essa interpretação possa ser classificada como uma teoria não-conflitiva da ação educacional e de suas dificuldades, Schwartzman reconhece a função prática de se preparar transformações reais, na busca por novos formatos sempre ágeis de se adaptar ao mundo novo – perigosamente racionalizante e nem sempre *racionalmente humano*.

4. Considerações Finais: a ampla variação dos horizontes

Como já foi dito, não há dúvida de que a educação vem recebendo, ao longo do tempo, importância dentro do pensamento social brasileiro e dentro do quadro intelectual das ciências sociais. Assim como não há dúvida de que projetos diferentes, motivados por grupos sociais diferentes, convidam-nos a pensar a educação em seus termos amplos e em sua poderosa indefinição enquanto categoria historicamente produzida. Afinal, educar é um ato de civilização e nacionalização das consciências? Ou se trata do reforço de compreensões de classe, inferidas pela prática da realidade material? É algo que pode se valer da tradição em seu exercício ou precisa urgentemente romper com ela a fim de alcançar uma eficiência crítica?

Aprendemos, quando pensamos em educação, a perseguir as sínteses e a articular as semelhanças dos vários projetos produzidos ao longo das décadas, criando uma leitura mais humanista possível do conceito. Mas isso é realmente possível? Todas as interpretações acima registradas são passíveis de acordo sem prejuízo? Os próprios clássicos da sociologia, em suas variações temáticas, podem ser transformados em uma única elaboração eclética? E no caso brasileiro, tomando as diferentes origens sociais dos autores em questão é possível descartar suas oposições e produzir um pensamento educacional ‘multifacetado’?

Vimos que dos clássicos da sociologia alemã fluem diferentes visões sobre o papel social, o alcance, as limitações e a função social da educação. Em Marx a educação pode, ambigualmente, se configurar como instrumento de emancipação humana ao solapar o processo de alienação, como pode ser importante e eficaz veículo de manutenção e vivificação do domínio

de classe. Já em Weber, temos um olhar preocupado e atento com o excesso de racionalização, que através da educação, faz surgir o perito, o especialista, circunscrito em si mesmo e, portanto, preso em sua 'gaiola de ferro'.

Florestan e Schwartzman surgirão, em seus próprios momentos históricos, como construtores de um debate aberto sobre diversos pontos do tema, criando uma questão dentro do campo da ainda tímida sociologia da educação. É inútil e contraproducente pensar que cada um deles foi influenciado, mecânica e unicamente por apenas um dos clássicos antes mencionados. Tanto os predecessores destes sociólogos no pensamento social brasileiro - como a figura de Fernando de Azevedo - como o próprio Schwartzman são conhecedores das obras de Marx. O próprio Florestan bebeu de Weber e o instrumentalizou durante boa parte de sua obra. Ainda assim, é curioso notar os destaques de alguns destes autores na construção de seus conceitos de educação e escola. É também notório que, todos, de alguma forma, concordam que o sistema educacional do Brasil do século XX continua a carecer de transformações. Mas o desenho da nova educação, sua forma e seus propósitos, não é tão unívoco. O que desejamos para nossa sociedade? Está pergunta está no fundo de qualquer projeto educacional real e tem muitas respostas. Nem todas, contudo se casam. O maior desafio educacional brasileiro continua sendo *descobrir qual é o desafio educacional brasileiro*.

Referências

- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARONE, E. **A República Velha: instituições e classes sociais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- COHN, G. **Max Weber: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1997.
- DIAS, Fernando Correia. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990.
- FERNANDES, F. **Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.
- FORJAZ, M. C. S. A emergência da ciência política no Brasil: aspectos institucionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 35, nov. 1997.
- GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985, p. 1-14.
- HAGUETTE, A. **A sociologia e você**. Fortaleza: Book, 2003.
- MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Textos Sobre Educação e Ensino**. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- RODA VIVA. **Entrevista Florestan Fernandes**. São Paulo: Cultura, 1994.
Disponível em:
<http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/335/1994/entrevistados>. Acesso em: set. 2011.
- RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SCHWARTZMAN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n.13, sept. dec. 1991.
- TEIXEIRA, F.; FREDERICO, C. **Marx, Weber e o marxismo weberiano**. São Paulo: Cortez, 2010.
- WEBER, M. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

_____. **Ensaio de sociologia.** 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Recebido em 30 de março de 2011.

Aceito em 27 de junho de 2011.