

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica

MARCELO AUGUSTO TOTTI

Araraquara

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araquarara, sob a orientação do prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

MARCELO AUGUSTO TOTTI

2009

Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

MARCELO AUGUSTO TOTTI

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, sob a orientação do prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Orientador – Denis Domeneghetti Badia
FCL – Araraquara – UNESP

2º Membro titular – Vera Teresa
Valdemarin – FCL – Araraquara –
UNESP.

3º Membro titular – Raquel Discini de
Campos – FAGED – Universidade
Federal de Uberlândia

4º Membro titular – Nelyse Aparecida
Melro Salzedas – FAAC – Bauru –
Unesp.

5º Membro titular – José Carlos de Paula
Carvalho – Faculdade de Educação –
USP.

Araraquara, _____, de Fevereiro de 2009.

Este trabalho é dedicado a todos os amigos, familiares, colegas, alunos, professores, que, de uma forma ou outra, torceram, cada um a sua maneira, permitindo que esse trabalho fosse realizado.

Agradecimentos

Ao professor Edson do Carmo Inforsato (Tamoio), que em um momento difícil do curso de Doutorado, sempre se mostrou disposto a ajudar e contribuir decisivamente para realização deste trabalho

Ao professor Denis, que aceitou a orientação durante o decorrer do trabalho, pelo voto de confiança, pela paciência e pela contribuição significativa para a elaboração deste trabalho. Além do enorme agradecimento, guardo profundo respeito.

A professora Nelyse, que foi uma incentivadora, pelas sugestões nas viagens e na qualificação, com a qual apreendi muito através de seus ensinamentos e sabedoria

A professora Vera, que acompanha minha trajetória acadêmica desde a graduação e aceitou mais vez participar da banca.

A Raquel, grande amiga, que aceitou o convite para participar da banca.

Ao professor José Carlos de Paula Carvalho, que aceitou o convite para participar da banca

Aos alunos, funcionários e professores do Imes

Aos alunos do curso de Serviço Social da FIMI - Piracicaba

Ao professor Sérgio Massagli e ao Vitão (sangue)

Aos meus irmãos, Pedro, César, Valeria e minha mãe Clélia. Sem sua ajuda, desde a graduação, certamente não chegaria à conclusão deste trabalho.

A Bruna, que nos momentos mais difíceis sempre esteve ao meu lado com paciência e carinho.

A todos

Muito Obrigado

“O trabalho do cientista, qualquer que seja o ramo de investigação a que se dedique, requer certas condições especiais. Algumas dessas condições afetam, diretamente, a pessoa, o modo de ser e o comportamento do cientista, pelo menos no que diga respeito à realização do seu *métier*. Outras condições relacionam-se com a situação do ambiente cultural e as possibilidades que ele abre à investigação científica, às aplicações das descobertas da ciência na vida prática ou na educação e ao desenvolvimento persistente de concepções racionais, calcadas nos requisitos e nos dados de saber científico. Daí decorre que não se pode conceber o ‘progresso da ciência’ como um processo intelectual autônomo, isolado e auto-suficiente” (FERNANDES, 2004, p. 175-6)

Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas a análise retórica.

O trabalho que ora apresentamos tem como objetivo analisar a concepção de ciência no pensamento educacional brasileiro, tendo como base três gerações de intelectuais com reconhecida contribuição no campo educacional: Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes. Esses autores consolidaram interpretações teóricas, científicas sobre os fenômenos educacionais. Alberto Torres esteve preocupado em organizar a República; a educação era um fator de organização nacional, mantendo o homem no meio agrícola, devido à fatalidade geográfica e histórica do país. Torres alicerçou as bases de seu pensamento no positivismo comteano, adaptando-a à realidade brasileira, pretendendo um país soberano e um Estado forte. Fernando de Azevedo procurou dar moldes científicos aos estudos educacionais; a ciência proposta é teórica, utiliza Durkheim, mas recontextualiza-o, dando uma nova interpretação dos fatos sociais, que na sua visão são múltiplos e diversos, e as ciências humanas calcadas nesta visão devem ter como premissa a imprevisibilidade dos acontecimentos humanos. Florestan rearticula o pensamento de seus predecessores, estabelecendo novos parâmetros do proceder científico, em que estão presentes o planejamento, a racionalidade, a previsibilidade e a intencionalidade. Denominamos as mudanças ocorridas como rupturas paradigmáticas, ocasionadas através de conflitos. O que torna a concepção de Florestan hegemônica é o fato de o sociólogo constituir uma escola de pensamento. Observamos, ainda, que essas mudanças não são apenas teóricas; Florestan utiliza técnicas retóricas como a dissociação de noções e a petição de princípio no intuito de persuadir e convencer o seu auditório para que sua visão de ciência torne-se hegemônica.

Palavras-chaves: pensamento educacional brasileiro, modelo de ciência, análise retórica, filosofia analítica, sociologia da educação, história da educação.

Science and education in the thinking of Alberto Torres, Fernando de Azevedo and Florestan Fernandes: from the paradigmatic ruptures to the rhetorical analysis.

The work which is now presented aimed to analyze the conception of science in Brazilian educational thought, based on three generations intellectuals, with recognized contribution in the educational field: Alberto Torres, Fernando de Azevedo and Florestan Fernandes. These authors consolidated theoretical, scientific interpretations on the educational phenomena. Alberto Torres was concerned with organizing the Republic; education was a factor of national organization in keeping the in the man agricultural environment, due to geographical and historical fate of the country. Torres founded the basis of his thinking on Comte's positivism, adapting it to Brazilian reality, having in his mind a sovereign country and a strong State. Fernando de Azevedo tried to shape studies on education scientifically, the proposed science is theoretical, he uses Durkheim's theories but recontextualizes them by giving them a new interpretation to social facts, which in his view are many and various, and human sciences based on this vision must have as a premise the unpredictability of human events. Florestan Fernandes rearticulates the thought of his predecessors, setting new standards of scientific procedures, in which planning, rationality, predictability and intentionality are present. We consider these changes as paradigmatic ruptures, provoked by conflicts. What makes Florestan Fernandes's conception hegemonic is the fact that he established a school of thought. We also can observe that these changes are not just theoretical; Florestan uses rhetorical techniques such as decoupling of concepts and the petition of principle in order to persuade and convince his audience so that his vision of science becomes hegemonic.

Key words: Brazilian educational thought, History of the education , rhetoric, model of science, analytical philosophy, sociology of education.

Sumário

Introdução	11
<i>A análise da ciência: Popper, Bachelard e Kuhn</i>	12
<i>A retórica como instrumento analítico</i>	19
Capítulo 1- Alberto Torres: Educação e Ciência como suportes da organização nacional	28
1.1 – <i>Ideário Intelectual da Primeira República</i>	29
1.2 – <i>O modelo de ciência de Alberto Torres</i>	40
Capítulo 2 – Ciência, Sociedade e Educação na visão de Fernando de Azevedo	48
2.1 – <i>Os Primórdios da Universidade de São Paulo: O projeto de formação das elites</i>	50
2.2 – <i>O plano de criação da Universidade de São Paulo e a missão estrangeira</i>	60
2.3 – <i>Um percurso científico educacional: a educação e a sociologia</i>	66
2.4 – <i>O modelo de ciência de Fernando de Azevedo</i>	71
Capítulo 3 – Florestan Fernandes: Ciência, planejamento e racionalidade como baluartes da educação	77
3.1 <i>Breve história da sociologia e consolidação de uma interpretação</i>	78
3.2 - <i>O modelo de ciência de Florestan Fernandes</i>	86
3.3 – <i>Ciência e planejamento como instrumentos da educação</i>	91

Capítulo 4 –Das rupturas paradigmáticas a análise retórica do discurso produzido por Florestan Fernandes	99
4.1 – As rupturas paradigmáticas e a consolidação de uma interpretação.....	101
4.2 – Da filosofia analítica à análise retórica: Aspectos da análise do discurso.....	110
4.3 – O páthos, o lógos e a dissociação de noções.....	118
Considerações Finais.....	136
Referências Bibliográficas.....	143

Introdução

Este trabalho pretende analisar a formação da ciência e a consolidação dos estudos científicos no campo da sociologia da educação, tomando como objeto de estudo o itinerário intelectual de alguns autores cujas reflexões têm reconhecida contribuição para esse campo da educação, dentre eles, Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes. A escolha desses autores decorre da importância que representaram em períodos distintos da história da educação brasileira, que vai da Primeira República até final dos anos 1950, formando um núcleo de pensadores preocupados em remodelar os estudos na área da educação.

A ideia de estudar a formação científica no campo da sociologia educacional parte do pressuposto de que o discurso científico é construído coletiva e historicamente, integrando várias gerações de pensadores preocupados em dar moldes científicos ao discurso educacional, discurso que denota um processo de acúmulo de experiência, ruptura de paradigmas e elaboração e reelaboração constantes. Como enfatiza Durkheim:

a ciência não é obra de indivíduos isolados; ela é o produto de uma cooperação para a qual concorrem os cientistas de todos os tempos e todos os países e ela representa, pois, em cada instante da história, como que o resumo da experiência humana concentrada e acumulada durante longos anos, de geração em geração. Nada mais natural, portanto, que seja de uma intelectualidade infinitamente mais rica do que mentes individuais (DURKHEIM, 2002, p. 318)

Tomando a ideia da construção coletiva da ciência como resultado de um processo elaborado de geração a geração, procuramos encontrar uma genealogia das ideias e teses nas gerações precedentes, confrontando-a com a geração posterior, tentando desvendar de que forma são elaborados conceitos e ideias no sentido de se preconizar os fins a que se propõem. Dessa maneira, examinamos como a ciência está posta nos discursos de Alberto Torres e como esse “modelo” científico se consolida nas gerações posteriores.

A análise da ciência: Popper, Bachelard e Kuhn

Para uma análise mais detida do processo científico, passaremos a estudar três autores fundamentais no campo da filosofia da ciência: Popper, Bachelard e Kuhn. De modo distinto, esses três pensadores procuraram entender as mudanças científicas com ênfase nos conceitos de falseabilidade, ruptura epistemológica e revoluções científicas. Através dessas elaborações teremos um perfil dos ideais de cientificidade no século XX.

Karl Popper foi um desses filósofos que se debruçou sobre os estudos da ciência na história. A concepção de Popper parte de um critério de demarcação que consiste “em distinguir a ciência dos discursos não científicos que também pretendem fazer afirmações verdadeiras sobre o mundo” (MOREIRA, 2007, p.23).

Na realidade, Popper está preocupado em estabelecer critérios que diferencie “as ciências empíricas, de uma parte, a Matemática e a Lógica, bem como os sistemas ‘metafísicos’ de outra” (POPPER, 2007, p.35). Em sua concepção, os positivistas¹ solidificaram uma concepção de ciência que deriva da experiência, acreditando que a ciência é reduzida a elementos da experiência sensorial como as percepções, impressões.

Popper não considera a ciência como produto do acumulação de conhecimentos obtidos por intermédio da observação e experimentação, como acreditavam empiristas e positivistas. Para ele, o critério de demarcação deve “ser encarado como *proposta para que se consiga um acordo ou se estabeleça uma convenção*” (POPPER, 2007, p.38 – grifos do autor).

A visão de ciência de Popper está calcada na busca da verdade, porém “a verdade não é dada pelos fatos, mas pelas teorias” (REALE; ANTISERI, 1991, p. 1028). Por sua vez, uma teoria pode ser considerada verdadeira desde que corresponda aos fatos, contudo a teoria não

¹ Vale lembrar que um dos lemas da filosofia positivista de Auguste Comte é o ver para prever.

pode ser entendida como uma definição de verdade, mas um critério, já que podemos achar uma teoria como verdadeira, mas não temos como mensurar as consequências e nem mesmo condições de fazer todas as verificações possíveis para aferir sua veracidade.

Dentro dessa perspectiva, Popper propõe que o conhecimento deve ser entendido como teorias postas à discussão, ou seja, o conhecimento é hipotético e conjectural. As teorias podem ser aferidas para testar seu grau de veracidade, tendo em vista aquelas “que melhor resitiram à possibilidade de serem falseadas” (MOREIRA, 2007, p. 25).

O critério de falseabilidade consiste em submeter à prova teorias, não com a intenção de confirmá-las, mas com intuito de refutá-las. Uma teoria deve ser refutada deduzindo determinados acontecimentos que a coloquem em risco. Conforme explica Popper:

Assim, uns poucos enunciados básicos dispersos, e que contradigam uma teoria, dificilmente nos induzirão a rejeitá-la como falseada. Só a diremos falseada se descobirmos um *efeito suscetível de reprodução* que refute a teoria. Em outras palavras, somente aceitaremos o falseamento se uma hipótese empírica de baixo nível, que descreva esse efeito, for proposta e corroborada. A essa espécie de hipótese cabe chamar de *hipótese falseadora* (POPPER, 2007, p. 91 – grifos do autor)

Os enunciados científicos cumprem o papel de contrariar a teoria, sob pena de ser submetido a testes que confrotem com os enunciados básicos. Dessa forma, podemos observar que o progresso científico, na concepção de Popper, não resulta de um processo de acúmulo de experiência e observações, mas da substituição de teorias menos satisfatórias para outras com maiores condições explicativas. O progresso da ciência está relacionado ao poder de explicação de cada teoria.

Bachelard, por outro lado, acredita que a epistemologia deve ter a mesma mobilidade da ciência. Sua preocupação não é estabelecer critérios rígidos de demarcação entre conhecimento científico e senso comum, mas apreender a noção de ciência dentro do desenvolvimento histórico. Bachelard entende a ciência dentro de um quadro de mudanças. A

ciência não é lógica. Neste ponto é que o autor diverge dos neopositivistas, pois ele “não aceita um princípio que estabeleça, a priori, a cientificidade das ciências, nem a rejeição da história feita pelos próprios neopositivistas” (REALE; ANTISERI, 1991, p. 1012).

O saber científico é construído e reconstruído a cada instante do momento histórico, movimentando-se para ultrapassar os obstáculos epistemológicos que têm pela frente, e o primeiro obstáculo a ser superado é a opinião, o senso comum, conforme explica Bachelard:

A experiência científica é portanto uma experiência que contradiz a experiência comum. Aliás, a experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de erros retificados que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico (BACHELARD, 1996, p.14)

A opinião é o primeiro obstáculo a ser superado. Ela não traduz o conhecimento, apenas sedimenta noções a priori que atravacam o aprofundamento e desenvolvimento do saber científico, estabelecendo uma moral provisória que se torna uma espécie de consciência reificada. A ciência deve ter a pergunta, a refutação como o motor do conhecimento científico.

Dessa forma, o conhecimento científico avança mediante sucessivas retificações. As verdades construídas podem ser pensadas como retificações históricas. Para avançar é necessário errar e ter a coragem de dizer não às teorias e métodos existentes. A partir dessa perspectiva é que se conduz a elaboração de novas teorias e métodos científicos. “Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar” (BACHELARD, 1996, p.21).

O conhecimento científico desenvolve-se através de rupturas epistemológicas sucessivas. O obstáculo epistemológico é uma barreira que impede o avanço da ciência, de novas idéias e teorias e pode ser traduzido através de “hábitos intelectuais cristalizados, a

inércia que faz estagnar as culturas, teorias científicas ensinadas como dogmas, os dogmas ideológicos que dominam diversas ciências” (REALE; ANTISERI, 1991, p. 1.015).

Bachelard propõe um modelo de conhecimento que se elabora conforme as dificuldades vão surgindo e sendo superadas, como obstáculos superados. Esse modelo é extremamente dinâmico e aberto a novas descobertas, explica o autor:

Colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (BACHELARD, 1996, p.24)

O conhecimento científico, nesta ótica, não é um dado imutável, ele está em constante transformação, sendo objeto de questionamentos e refutações passíveis de modificações, ele muda, passa por transformações históricas, condição capital para sua evolução.

Thomas Kuhn é outro autor que discorda da visão de Popper,² salientado que a ciência passa por períodos de rupturas epistemológicas e criação de novas teorias: as revoluções científicas. A crítica de Kuhn às teses de Popper, refere-se à idéia do falseamento, pois, para ele, “moldar ou remoldar, sem distorção, uma teoria numa forma que permite aos cientistas classificar cada evento concebível como um caso que confirma a teoria, como um caso que a falseia ou como um caso que é irrelevante para a teoria” (KUHN, 1979, p.23).

Kuhn está criticando a idéia de que uma teoria para ser científica necessita ser falseada apenas por um enunciado de observação e não diante da observação do real, o que permite uma enorme massa de manobra ao cientista determinar o grau de cientificidade de determinada teoria. Além disso, a adequação de uma teoria ao objeto de estudo prevê um critério de verossimelhança articulada logicamente para atestar a sua aplicabilidade.

² Apesar de discordar de algumas idéias de Popper, Kuhn no Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965, ratificou inúmeras concordâncias com as teses de Popper como a união de ambos na “oposição a algumas das teses mais características do positivismo clássico” (KUHN, 1979, p.6).

O próprio Karl Popper admitia que a diferença entre ambos residia na relação entre relativismo e lógica, explica Popper (1979, p.69): “Eu gostaria de dizer em poucas palavras por que não sou relativista: acredito na verdade ‘absoluta’ ou ‘objetiva’”. Para Popper essa discussão é insignificante, pois a busca da verdade dentro de um referencial crítico é uma condição lógica da ciência. Na ciência não há espaços para dúvidas ou relativismos, mas, para certezas.

Mediante a essa polêmica, retomaremos a noção de ciência de Thomas Kuhn. A ciência para Kuhn é composta de dois elementos: a ciência normal³ e a revolução científica. A ciência normal “significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas” (KUHN, 2007, p.29), são pesquisas que são reconhecidas pela comunidade científica durante algum período, oferecendo o alicerce para pesquisas posteriores, sendo um período de cristalização de um determinado paradigma, onde os cientistas limitam-se a resolver quebra-cabeças.

As revoluções científicas ocorrem quando as explicações e as teorias do período da ciência normal não são mais suficientes para explicar determinado fenômeno, sendo necessário outro modelo explicativo, outro paradigma até então inexistente para oferecer um modelo explicativo mais convincente. Esse processo não é pacífico, ele é feito de disputas no interior da comunidade científica. Como nos diz Moreira:

Nesse momento, ocorrem as disputas entre defensores de teorias rivais, nas quais os participantes de cada escola baseiam seu discurso em conjuntos diferentes de fundamentos. À medida que um paradigma se torna hegemônico, passa a se constituir como a base fundamental de toda a tradição de pesquisa daquele domínio. (MOREIRA, 2007, p.32).

³ Popper também criticou duramente a noção de ciência normal de Kuhn. “A meu ver, o cientista ‘normal’, tal como Kuhn o descreve, é uma pessoa da qual devemos ter pena” (POPPER, 1979, p.65). O cientista normal, na visão de Popper, consistiria em apenas um divulgador da teoria dominante, sem espírito crítico e capacidade de intervenção. Essa noção do cientista normal equivaleria a desqualificar todo o ensino universitário, formado historicamente nas bases do pensamento crítico, teria o ensino universitário um cientista sem capacidade crítica, desenvolvendo apenas a divulgação da teoria dominante

A tese de Kuhn destaca dois momentos fundamentais no processo de evolução da ciência: a interrupção e o avanço da coerência. Esses dois momentos desmonstram a importância do fator histórico na construção de uma teoria científica, que é construída mediante um processo dialético de rupturas e recomposições, nos quais os atores, a comunidade científica, desempenham um papel fundamental de legitimação e hegemonia do paradigma vencedor.

A aplicação da tese da Kuhn no campo das ciências sociais é vista com ressalvas, para alguns sociólogos da ciência como Robert Merton, da escola de Chicago, existe uma dicotomia entre método científico e sua aplicação na sociedade. Para Merton, o fundamental na valorização da ciência é observar o grau de normas e regras que regulamentam a sociedade a partir de métodos científicos.

Neste caso, a “sociologia da ciência, portanto, é uma disciplina que estuda normas que protegem o método. Existe uma sociedade de cientistas que protege seus princípios, os quais não são temas para o sociólogo da ciência” (ASSIS, 1993, p.145). Segundo a tese de Merton, a comunidade científica fica relegada a um segundo plano, a ênfase é dada nas normas e regras que o método científico pode influir na sociedade, exemplificada na junção ciência ideal + injunções sociais.

Para Assis (1993, p.146): “Kuhn define o lugar que as ciências sociais ocupam no esforço de construir um objeto de comparação acurado para a racionalidade humana ... O objetivo final é a construção de um modelo de racionalidade. É só”. Na visão de Assis (1993), a tese de Kuhn foi utilizada de modo mecânico nas ciências sociais, transplantada automaticamente. Isso ocorreu em virtude das críticas de Kuhn ao positivismo lógico de Popper e à necessidade aparente nas ciências sociais de afirmar sua cientificidade. Desse modo, a utilização da teoria de Kuhn não encontra respaldo algum nas idéias do autor e obscurecem as implicações mais amplas da sua obra.

Por outro lado, Moreira ao comentar sobre a chamada crise da teoria e do método, destaca que “a idéia de paradigma constitui uma das referências principais, embora se constate certo reducionismo na utilização do termo, vinculado unicamente ao aspecto instrumental da pesquisa (quantidade versus qualidade)” (MOREIRA, 2007, p.32). Segundo a autora, a receptividade das idéias de Kuhn fora tamanha que abrangeu diversas áreas do conhecimento, incluindo as pesquisas na área educacional, filosofia da educação, ganhando destaque e praticamente descartando o racionalismo lógico de Popper do debate epistemológico.

Em que pese essas divergências, para fins desse trabalho, cabe salientar que a tese de Kuhn é compátivel com a noção de cientificidade instituída por Florestan Fernandes e a escola de sociologia paulista, onde o processo histórico de formação da ciência pode ser observado nos parâmetros do acúmulo e rupturas de paradigmas. Não há estabelecimento de consensos, mas há um processo hegemônico de determinada teoria conseguida dentro da comunidade científica através de debates e disputas. Retomaremos essa discussão no quarto capítulo enfocando, a partir das idéias de Kuhn, como se consolida a noção hegemônica de paradigma de ciência aplicada e do planejamento racional, desenvolvida por Florestan Fernandes.

A retórica como instrumento analítico

Podemos observar no interior do processo histórico de consolidação da ciências, que as mudanças paradigmáticas podem ocorrer em modelos explicativos fundamentados em matrizes distintas. Porém, esse processo não é isento de conflitos. “A competição entre segmentos da comunidade científica é o único processo histórico que realmente resulta na rejeição de uma teoria ou na adoção de outra” (KUHN, 2007, p.29). Todo esse processo é construído dentro de um espaço de disputa e competição. Além de mudança teóricas é necessário ganhar adeptos para formar um novo paradigma. Para isso, é necessário que o discurso construído tenha poder de convencimento sobre determinado auditório para tornar-se hegemônico.

A partir desses discursos é que pretendemos analisar como se dá a passagem de um modelo ao outro de ciência, quais são os conteúdos dos discursos que caracterizam tais modelos até a chegada da institucionalização da educação como ciência aplicada.

Os referenciais utilizados como fundamento para alicerçar os discursos científicos, utilizados pelas gerações dos precursores, passando por Fernando de Azevedo e chegando a Florestan Fernandes, vêm se configurando como um processo de acúmulo e ruptura de paradigmas, de um modelo baseado no positivismo organicista de base fundamentalmente empírica, onde a principal preocupação está calcada na organização da nação, obtendo uma possível ruptura com o modelo teórico de Fernando de Azevedo e a passagem desse modelo para os ideais de ciência aplicada, adotado por Florestan Fernandes através dos instrumento de planejamento racional.

Utilizaremos como instrumento metodológico a análise retórica⁴. O discurso retórico,

⁴ Moreira (2007) em sua tese sobre a cientificidade da Pedagogia ao discutir a contribuição da Filosofia da Ciência para outros ramos, destaca a importância dos “recentes estudos sobre a Nova Retórica, que têm obtido grande receptividade não apenas nos estudos jurídicos, mas também no campo das Ciências Econômicas” (MOREIRA, 2007, p.18)

desde seu apogeu com os Sofistas, sempre foi localizado no âmbito da opinião, diferentemente do discurso científico que é expositivo e pertence ao campo das certezas e das verdades. Apesar de âmbitos distintos, as semelhanças entre ambos localizam-se no fato de que o discurso retórico se desenvolveu “milênios antes do discurso científico e o discurso retórico serve de modelo para o discurso científico” (TRINGALI, 1988, p.177).

A identidade entre o discurso retórico e o científico pode ser observada tanto no plano da criação como da comunicação. A criação do discurso científico não tem como natureza a persuasão, pois visa convencer através da razão, por meio de argumentos apodícticos, demonstrativos. A argumentação, a sugestão e a discussão de hipóteses é o ponto de convergência entre a retórica e o discurso científico, “tenta-se provar que a hipótese é falsa, se resiste e enquanto resiste é uma hipótese forte = verdade, se resiste, em parte, deve ser reformulada; se não resiste, deve ser rejeitada” (TRINGALI, 1988, p.178).

A fundamentação das hipóteses e sua capacidade de convencimento é que atestam a sua validade. A comunicação é fundamental para o trabalho científico, que deve ter um estilo próprio, uma linguagem própria, uma exposição ordenada, “e aqui o trabalho científico não se dispensa dos atributos da elocução retórica: claro, correto, adequado e não sem uma discreta elegância” (TRINGALI, 1988, p.179).

Dessa maneira, analisaremos o discurso científico de nossos autores tendo como objeto de estudo o texto por ele produzido. O texto é um instrumento metodológico comumente utilizado por pesquisadores da área das ciências humanas, seja na forma de teses, dissertações ou livros. O texto é a consecução, a expressão final de uma pesquisa, da defesa de uma tese, opinião, resultando na linguagem escrita. Ao escrever um texto e torná-lo público, o autor tem por objetivo mais que expressar suas idéias e torná-las conhecidas, mas também ganhar adeptos.

Sendo assim, o autor, quando escreve um texto, tem como destinatário um determinado público, a linguagem, o termo e o argumento são elementos que devem ser considerados nas estratégias dos autores, para convencer e persuadir o auditório a que se destina, presumindo do autor um conhecimento prévio do auditório para uma argumentação eficaz.

Conforme define Perelman⁵ (1999, 207- grifos do autor): “uma teoria da argumentação tem como objetivo o *estudo das técnicas discursivas que visam a provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento*”.

O próprio discurso científico, na forma escrita, é uma das condições necessárias para atestar sua cientificidade, configura-se em uma forma de ensino e transmissão do saber, “para que um escrito qualquer venha a ser definido como científico é que os eventos ou as experiências nele referidos devem ser considerados como reais, como acontecendo realmente, o que nos remete à questão da realidade social” (MALUFE, 1992, p.20). O texto levanta uma problemática sobre determinado tema, propõe reflexões e aponta soluções. Sua publicação estabelece uma teia de relações sociais, não se configurando como uma mera “comunicação de um conteúdo; a publicação de um escrito científico é também uma forma de instaurar e operar um conjunto de relações sociais” (MALUFE, 1992, p.20).

Perelman e Olbrechts-Tyteca lançam mão de recursos analíticos e teóricos, fundamentam suas teses em diversos pensadores e utilizam termos que procuram reforçar e

⁵ Chaim Perelman é, reconhecido por inaugurar a chamada nova retórica, que servirá de referencial metodológico para esse trabalho. Porém, não podemos nos furtar de mencionar que a visão de Perelman não é consenso entre os estudiosos da retórica. Os italianos Plebe e Emanuele (1992), discordam da visão de Perelman ao retomar um movimento neoaristotélico relacionando a retórica com a lógica. Para os autores italianos, Perelman ao relacionar a lógica com a retórica cria uma cientifização da retórica culminando numa possível formalização da retórica. Tringali (1988), também critica Perelman ao retomar a dialética de Aristóteles, em uma tentativa de romper com racionalismo da civilização ocidental, Perelman reintegra a lógica analítica criando uma lógica da argumentação. Na realidade, Perelman, na visão de Tringali, utiliza a dialética de Aristóteles, mas foge do nome dialética em virtude da identificação desse conceito com o idealismo hegeliano e o marxismo e acaba batizando a dialética de Aristóteles como sendo retórica. Ao fazer esse movimento, Perelman retoma o conceito de auditório, o que não coincide com o conceito da Antiga Retórica. Para Tringali (1998, p.151), Perelman “pensa num auditório construído pelo argumentador, auditório virtual de leitores. E menospreza o auditório heterogêneo e de baixo nível da verdadeira Retórica”.

sofisticar argumentos com o intuito de convencer um público restrito. Dessa forma, o texto não se apresenta como forma pura de demonstrar a ideia do autor, existem elementos em sua estrutura que têm significados persuasivos:

Consideraremos uma figura argumentativa se, acarretando uma mudança de perspectiva, seu emprego parecer normal em relação à nova situação sugerida. Se, em contrapartida, o discurso não acarretar a adesão do ouvinte a essa forma argumentativa, a figura será percebida como ornamento, como figura de *estilo* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.192 – grifos do autor).

Mesmo no argumento, caso o termo utilizado no texto não conseguir a adesão necessária e transformar-se em mero recurso estilístico, o termo debela um conteúdo intrínseco de sofisticação que pode levar o auditório específico ao convencimento das teses expostas.

A linguagem, neste caso, adquire uma dimensão argumentativa que pode ser observada na relação que o sentido figurativo de uma premissa oferece ao sentido original, modificando internamente o sentido da linguagem⁶, conforme explica Meyer: “quando o sentido literal reenvia para outra significação, funciona como uma razão para a dizer. Assim a inferência de um sentido a outro trata o sentido literal como um argumento” (2007a, p.102).

A partir desses elementos, a argumentação fornece “provas demonstrativas, e não se contenta com menos para aderir a uma tese” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.69), justificando sua escolha e demonstrando que sua argumentação é a única solução para resolver os problemas.

⁶ Vale destacar que o sentido original não é descaracterizado, a base central da reflexão continua sendo a idéia, segundo um dos teóricos da corrente atos da fala, a linguagem tem um caráter executor: “Austin descobria que todos os enunciados têm um aspecto executivo, pragmático e que, dizer é de certo modo sempre fazer” (ABBGNAMO, 2007, p.106). Ao estabelecer esta conexão, Austin salienta que a proposição é determinada por condições verdadeiras, ou seja, todo o argumento tem como fundamento a verdade.

Por outro lado, a argumentação contém outro elemento, a retórica⁷, que não necessita necessariamente de prova, “sua adesão às conclusões de uma argumentação se faz por um ato que o envolve” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 69), que seria a utilização do termo como elemento de convencimento. Diante disso, a retórica não se limita a transmitir noções neutras e assépticas, mas tem sempre em vista um determinado comportamento concreto resultante da persuasão por ela exercida, já que se propõe a modificar não só convicções, mas também atitudes.

A partir desses instrumentos metodológicos de análise é que pretendemos fundamentar nossa pesquisa. Elegendo a retórica, o argumento, a constituição e fundamentação desse argumento e partindo dos termos utilizados pelos autores é que procederemos a análise do itinerário intelectual da ciência na educação, verificando em que medida há uma passagem de um suposto modelo pré-científico ao científico e, posteriormente, à idéia de ciência aplicada, observando detalhadamente os conteúdos e termos desses discursos como formas de retórica, persuasão e convencimento.

Esses discursos são construídos historicamente, mediante conflitos e debates e fundamentalmente têm por finalidade um público⁸. Os autores colocam como objetivo provocar e angariar adeptos para as teses que eles apresentam, fazendo do seu discurso uma teoria hegemônica no campo científico, político e cultural.

Essa tradição de análise através da retórica grega⁹, foi afastada pela noção positivista, que fornecia uma visão de ciência puramente quantitativa, aumentando o número de suas

⁷ Aristóteles (2007) garantia que toda afirmação para ser persuasiva deve ser auto-evidente ou que possa ser provada, isso não equivale a uma noção hegemônica no mundo grego, pois os sofistas defendiam a retórica como a arte de persuadir e convencer.

⁸ Exemplo dessa afirmativa é o livro de Fernando de Azevedo, Sociologia Educacional, que pelo seu formato denuncia a intenção do autor em ser uma obra voltada para estudantes, porém segundo Silva (2002, p.77) “ela não deixa de trazer propostas originais de análise do fenômeno educacional”.

⁹ Na realidade a retórica nasce na “Sicília grega por volta de 465, após a expulsão dos tiranos” (REBOUL, 2000, p.2). Neste período, os cidadãos foram despojados de seus bens pessoais em meio a uma guerra civil. Esses cidadãos lesados buscaram retomar suas propriedades através de conflitos judiciais, como não havia advogados, Córax elaborou um manual prático chamado “arte oratória”, que consistia em exemplos para que os cidadãos buscassem a justiça. Dessa origem judiciária, Coráx criou o argumento que leva seu nome, que

evidências sem jamais levar em consideração nenhuma delas. Esse procedimento positivista¹⁰ relaciona o evidente ao incontestável, retirando da razão a capacidade de nos guiar ao plausível, à idéia de uma escolha racional e de uma argumentação que permita justificá-la para reaver o uso universal da razão a todos os homens.

Deste modo, Perelman salienta que o uso da “razão às instituições evidentes e às técnicas de cálculos, baseados nessas instituições abandona-se ao irracional”, ou seja, todos tipos de provas baseadas na estrutura do subjetivo, das paixões, do irracional são considerados como meios incontestáveis de prova. Todavia, “apenas uma teoria da argumentação, filosoficamente elaborada, nos permitirá, (...), reconhecer, entre o evidente e o irracional, a existência de uma via intermediária, que é o caminho difícil e mal traçado do razoável” (PERELMAN, 1999, p.217).

Este tipo de discurso é patente na constituição do pensamento educacional brasileiro. Carvalho (1989), avaliando a narrativa de Fernando de Azevedo sobre o processo educacional na década de 1930, demonstra como o autor de *A Cultura Brasileira* minimiza o debate político dos embates com os católicos, salientado como elemento fundamental uma marcha gloriosa e avassaladora do novo, batendo em diversas frentes o velho e o arcaico.

Com este tipo de procedimento, Azevedo estrutura seu discurso em pares filosóficos hierarquizados que só podem ser entendidos à luz do acúmulo de conhecimento produzido pela ciência, configurando-se como a expressão do período de desenvolvimento científico e educacional vividos em determinada época.

consistia em dizer que uma coisa é inverossímil por ser verossímil demais. A partir deste contexto que se dá o nascimento da retórica.

¹⁰ Ginzburg (2002), analisando a historiografia contemporânea faz uma crítica pela sua redução à retórica. Essa característica da historiografia tem como principal desafio uma cruzada antipositivista que reinava há três décadas. Porém, segundo o próprio autor, esse conceito foi muito mal entendido, pois relacionou historiografia e retórica com o fim único de convencer, de garantir sua eficácia. Ginzburg propõe uma retomada do conceito da retórica grega, hoje esquecido pelos modernos, conforme avalia o autor: “Aristóteles identifica, na retórica, um núcleo racional: a prova, ou melhor: as provas. O nexa entre a historiografia, assim como foi entendida pelos modernos, e a retórica, na acepção de Aristóteles, deve ser procurado aí; ainda que, como logo se verá, a nossa noção de ‘prova’ seja muito diversa da sua” (GINZBURG, 2002, p. 49).

Azevedo constrói sua narrativa sobre o período com o argumento do novo batendo o velho, do novo sendo melhor que o velho. Essa técnica, denominada de dissociação de noções, exprime uma visão de mundo, estabelece hierarquias e procura modificar as realidades que separam a polarização ideológica e descrevendo o período como uma vitória do novo sobre o velho.

Dessa maneira é que pretendemos utilizar os mecanismos da retórica como elemento fundamental de convencimento na argumentação elaborada nos textos. As palavras utilizadas por Fernandes, como “pré-científico”, “planejamento”, ou mesmo de Azevedo do novo vencendo o velho, adquirem uma conotação de convencimento e persuasão por demonstrarem uma ruptura e uma sofisticação com a geração passada.

Nossa pretensão é compreender como se consolida o discurso científico da ciência aplicada, analisando a passagem de um suposto discurso pré-científico ao científico, utilizando como recursos teórico-metodológico os discursos e a análise da retórica¹¹ como elemento persuasivo nos textos estudados.

Para isso, o núcleo do primeiro capítulo desta tese é relacionar o momento histórico do surgimento da República com os debates sobre os rumos da sociedade brasileira. O movimento abolicionista começava a questionar os valores ligados à sociedade escravocrata, às incompatibilidades de uma nascente sociedade moderna com trabalho livre e a ordem senhoril da escravatura. A questão educacional surge dessa reflexão sobre a fragilidade de se ampliar os processos decisórios da nascente República, que estariam sustentados em um povo sem instrução e Alberto Torres é a inflexão desse paradigma republicano.

Procuraremos discutir no segundo capítulo a noção de ciência e educação no pensamento de Fernando de Azevedo, partindo da noção da formação das elites e enfatizando

¹¹ É importante destacar esse aspecto da retórica como recurso metodológico, pois conforme explica Abbagnano, “foram indicadas duas falácias fundamentais: quanto à reabilitação da Retórica, parece evidente que não se pode pôr o âmbito do verossímil (que é de natureza prática e pedagógica) no mesmo plano da ciência, que diz respeito a verdade” (2007, p.1.012), o que o autor demonstra é haver uma separação entre retórica e ciência, mas, por sua vez, a retórica não substitui a ciência.

a relação de Azevedo com o grupo do Estado de São Paulo. Esta concepção é fundamental, pois desemboca na formação da Universidade de São Paulo, que teria a missão de formar uma elite ilustrada capaz de propor e levar a sociedade brasileira aos padrões de uma sociedade civilizada, de uma sociedade democrático-liberal, tendo como parâmetro um modelo científico adequado à uma nova realidade, a realidade científico-industrial. Somente uma elite dirigente formada e selecionada dentro de um novo modelo de ciência reuniria as possibilidades de avaliar, solucionar os problemas e levar-nos a uma rota futura segura.

No terceiro capítulo centraremos nossa análise no pensamento de Florestan Fernandes, que acreditava que os procedimentos científicos seriam a fonte para o saber prático, pois o emprego da ciência possibilitaria o controle racional dos objetos e métodos de investigação, postulando uma nova era na relação entre cientistas sociais e educadores. Os cientistas sociais utilizando a racionalidade do conhecimento científico forneceriam o alicerce das mudanças sociais e educacionais.

No quarto capítulo, a partir dos referenciais utilizados, o trabalho caminhou para a abertura de duas frentes de análise: as rupturas paradigmáticas e a análise retórica do discurso construído por Florestan para a consolidação de seu modelo científico. As rupturas paradigmáticas, utilizando a definição de Kuhn, procura demonstrar que o caminho do progresso científico não foi retilíneo, mas feito em meio de disputas e rupturas de modelos teóricos e científicos, tendo o modelo de ciência de Florestan alcançado a hegemonia devido a construção de uma escola de pensamento capaz de disseminar o seu discurso científico.

A outra vertente de análise procura analisar o discurso de Florestan, tendo em vista a sua capacidade de convencer e persuadir. O discurso é produzido tendo em vista o aniquilamento de toda produção científica anterior. Florestan classifica o desenvolvimento da sociologia em três etapas: o primeiro período dos estudos extra-científicos mais generalizados e simples, remete a sociologia apenas a uma reflexão sistemática sobre temas ou problemas

‘sociais’ do país. O segundo período seria caracterizado pelo pensamento racional como forma de consciência e de explicação das condições teórico-sociais e o terceiro pela preocupação dominante de subordinar o labor intelectual aos estudo dos fenômenos sociais e aos padrões de trabalho científico sistemático.

Florestan salienta em seus argumentos que existe uma hierarquia de procedimentos e métodos científicos que foi construída historicamente. Dessa forma, utilizaremos a dissociação de noções que é uma das técnicas utilizadas por Perelman para análise dos discursos. Evidentemente, existem inúmeras técnicas argumentativas, como a metáfora, o auditório, sendo que nossa idéia é avaliar como Florestan fundamenta sua noção de ciência, tendo como parâmetro não apenas as mudança teóricas efetuadas, mas também o discurso produzido, que visa ao convencimento de um determinado auditório.

Capítulo 1

Alberto Torres: educação e ciência como suportes da organização nacional

Neste capítulo, procuraremos discutir o pensamento de Alberto Torres, tendo como parâmetro a noção de ciência defendida pelo precursor da sociologia, estabelecendo relação com a educação e a sociedade. Torres parte de uma constatação conjuntural da sociedade brasileira: a inorganização e a falta de unidade nacional são os entraves a serem vencidos para o desenvolvimento do país. “Em termos gerais, sua interpretação do Brasil retratava o país caótico e desorganizado, mas com possibilidades de se deixar conduzir por alguns homens eficientes” (REZENDE, 2000, p. 36).

A intelectualidade do período estava aquém dos desafios da nação, alheia à vida da sociedade refletia-se “no pensamento de todos, sob as formas do diletantismo e do pessimismo” (TORRES, 1982, p.86). O desconhecimento por parte da intelectualidade da realidade nacional e a importação de teorias européias incompatíveis com nossa realidade ocasionava a incapacidade de se constituir uma cultura nacional sólida e a incapacidade de criar uma consciência nacional e de dar respostas aos grandes problemas nacionais.

Por outro lado, a educação viria a cumprir um importante papel na visão de Torres: dar suporte ao homem do campo. Devido à fatalidade geográfica e histórica do Brasil, estávamos condenados a ter uma vocação agrícola e a educação serviria como fator de manutenção do homem no campo evitando o êxodo rural.

A ciência era uma referência para análise dos problemas nacionais e em virtude da falta de conhecimento da realidade nacional, a ciência deveria caracterizar-se por fontes empíricas que dissecassem a realidade brasileira, fornecendo o aprofundamento necessário para resolução dos grandes problemas da nação.

1.1 – Ideário Intelectual da Primeira República

O panorama intelectual da Primeira República estava profundamente marcado por sua conjuntura histórica. O país vivia um esgotamento da política extrativista e houve o aumento da política de exportações subvencionada pelo Estado, em especial a do café, para suprir as demandas do mercado interno e da elite paulista: “A política de valorização do café constitui um dos exemplos mais nítidos do papel de São Paulo na Federação e das relações entre os vários Estados” (FAUSTO, 2001, p. 150).

A política de valorização do café consistia na compra do produto pelo governo sempre que houvesse queda dos preços do café no mercado externo, com o intuito de promover a defesa do café. A medida tinha a finalidade de garantir a alta dos preços para exportação através da limitação de sua oferta, fortalecendo as oligarquias: “com declínio dos preços do produto, a burguesia cafeeira dos principais estados produtores, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, utilizou seu controle sobre o aparelho do Estado e sua hegemonia sobre as demais frações das classes dominantes” (CUNHA, 2007, p.141).

A aliança com Minas Gerais garantia ao Estado de São Paulo a hegemonia política¹² devido ao acordo que firmava a alternância no poder federal entre esses dois Estados e representava a figura dos coronéis e sua relação sociopolítica mais geral, o clientelismo. Essa relação, resultante da desigualdade social, impossibilitava os cidadãos de exercerem a plena democracia, pois os coronéis controlavam o voto na sua área de influência.

A manutenção dessa política garantiu o primeiro surto industrial no país e com o capital acumulado do café foi possível importar maquinário para a indústria e atender a demanda de um mercado interno nascente e os investimentos em estradas de ferro e a

¹² A República café com leite como foi convencionalmente conhecida, constituía uma relação muito mais diversificada e complexa. Para maiores detalhes Fausto (2001)

imigração¹³ garantiam a oferta de mão de obra necessária para o desenvolvimento da indústria.

Torres foi profundo crítico dessa política. O precursor da sociologia acreditava que a sucessão de governos na República acabava por favorecer indústrias incipientes e o capital estrangeiro “em prejuízo da agricultura que fazia a vocação nacional” (ROCHA, 2004, P.46). O capital estrangeiro explorava nossas riquezas naturais, captando nossos recursos sem ter a preocupação com o meio ambiente: “As riquezas naturais, sob quaisquer formas, são patrimônio do povo que habita o território nacional” (TORRES, 1982, p.91).

Dessa forma, uma política voltada aos interesses do capital estrangeiro atrelada à devastação de recurso naturais provocada por essas indústrias, gerava um país sem rumo, conforme explica Torres:

Somos um país sem direção política e sem orientação social e econômica. Este é o espírito que cumpre criar. O patriotismo sem bússola, a ciência sem síntese, as letras sem ideal, a economia sem solidariedade, as finanças sem continuidade, a educação sem sistema, o trabalho e a produção sem harmonia e sem apoio, atuam como elementos contrários e desconexos, destroem-se reciprocamente, e os egoísmo e interesses ilegítimos florescem, sobre a ruína da vida comum (TORRES, 1978, p. 63)

O tom de pessimismo é substituído quando Torres comenta o desenvolvimento intelectual advindo com a República. Porém, o surgimento de uma inteligência não estava diretamente relacionado com a República, os debates que ocorreram em torno da abolição originaram as primeiras tentativas de explorar a reflexão sociológica como crítica social. O movimento abolicionista cria uma massa crítica que induz a “primeira grande experiência histórica de populações urbanas ou rural urbanas brasileiras na esfera da secularização do pensamento e dos modos de entender o funcionamento das instituições” (FERNANDES, 1958, p.195).

¹³ Torres foi profundo crítico da importação da mão de obra estrangeira. Para ele “a necessidade de capitais e de braços estrangeiros era um dos abrigos a que se tinham acolhido a nossa indolência e o nosso despreparo, em face dos problemas da nossa economia (TORRES, 1982, p.14)

Com o movimento abolicionista começa-se a questionar os valores ligados à sociedade escravocrata, das incompatibilidades de uma nascente sociedade moderna com trabalho livre em contraposição a ordem senhoril da escravatura. Apesar de destacar a importância do surgimento de uma intelectualidade, Torres criticava duramente os intelectuais do período por expressarem opiniões e teorias distantes da realidade brasileira, “ao se deixarem seduzir ‘pelas modas européias’, constroem teorias desvinculadas da nossa realidade” (MARTINI, 2002, p.2).

Torres criticava o fato de nossa intelectualidade desconhecer a realidade nacional e conseqüentemente não conseguir construir uma cultura própria. A “nossa ilustração é hoje, vaga, fluida, sem assento, não dominando nenhum interesse por habilitar os espíritos a formar juízos e a inspirar atos” (TORRES, 1982, p.15). A intelectualidade que dirigiria os rumos do país não detinha as condições necessárias para enfrentar os problemas do Brasil, pois era superficial, formada no ensino verbalista, retórico e preocupada “fundamentalmente em exibicionismos e em debates que viessem glorificar suas idéias e convicções” (REZENDE, 2000, p.44). A maioria dos intelectuais carecia do conhecimento da realidade brasileira, já que era um conhecimento teórico importado.

A vida cerebral do Brasil gira em torno de dois centros: o mundo dos intelectuais e o dos governantes; os escritores, professores, homens de letras e de ciência, os artistas, no primeiro grupo; os políticos, os administradores, os funcionários, no segundo. E esta vida, inteiramente alheia à vida da sociedade, reflete-se, entretanto, no pensamento de todos, sob as formas do diletantismo e do pessimismo, que traduzem a sensação indefinida de que essas coisas não são as que deveriam interessar (TORRES, 1982, p.86)

A intelectualidade havia se perdido em utopias, construções teóricas sem relação com a realidade, o que deixou a inteligência nacional híbrida, ganhando em variedade e perdendo em precisão, sendo incapaz de programar novos rumos ao país.

O corpo diretivo do país também padecia da mesma letargia. Ao fazer uma comparação histórica dos processos jurídicos de alguns países, Torres demonstra que o legislador inglês, suíço, norte-americano¹⁴, tem uma ideia geral da lei que não é distante da realidade econômica social destes países, pelo contrário, há uma aproximação entre idéias e fatos. Havia, no Brasil, uma total alienação¹⁵ dos mecanismos representativos, do conjunto das relações políticos-jurídicas e de suas relações com a realidade. A alienação estava levando a nação à perda da autonomia, à subalternidade de um país débil em decisões fundamentais para o futuro da nação.

Para a correção de rumos era necessário constituirmos uma nação, em que prevalecessem os interesses coletivos da sociedade brasileira. A questão primordial era como construir uma nação sem povo. Para Torres, nossa nacionalidade era formada por classes e não pelo povo, as classes tinham interesses divergentes sobre o processo decisório do país, em conflito, poderiam levar a desagregação do mesmo. A necessidade de converter as classes em povo “pressupunha harmonização e homogeneização não econômica, social ou política, mas sim de valores e interesses cívicos, morais e patrióticos.” (REZENDE, 2000, p.45).

Era necessário a criação de um corpo de valores que integrasse a sociedade, sendo o Estado promotor de políticas públicas que levassem à transformação da sociedade brasileira. Alberto Torres¹⁶ é a inflexão desse paradigma republicano, sua visão funda-se na necessidade de incorporar o povo à nação.

Torres amplia essa discussão conectando-a à noção de civilização, que deveria ser um processo dinâmico, equilibrado e de harmonia entre os direitos individuais dos homens, o

¹⁴ Segundo Rezende (p. 40, 2000), Torres considerava Hamilton, Jefersson e Madison, como grandes detectores de problemas e construtores de soluções.

¹⁵ A crítica da alienação deve ser entendida na acepção de Torres, pois o precursor da sociologia entendia o termo no seu sentido original, de estar alheio, conforme explica Marson: “estar na alienação significa, aqui, pairar no ar, divagar, desvairar-se, ilustrar-se” (1979, p.119).

¹⁶ Segundo Florestan Fernandes (1958, p.197) Alberto Torres foi o autor cujas obras conseguiram estabelecer tipicamente a ligação entre a análise histórica e as intenções pragmáticas, inerentes a semelhantes orientações ideológicas e utópicas... Ele ocupa o papel de pioneiro na formulação pragmática do pensamento sociológico do Brasil”.

meio físico e a sociedade “capaz de assegurar bem-estar e cultura ao indivíduo e desenvolvimento à espécie, conservando e melhorando o patrimônio cósmico da humanidade e aperfeiçoado o seu patrimônio mental” (TORRES, 1978, p.179).

Rocha (2004), ao comentar essa relação entre indivíduo e sociedade no pensamento de Torres, salienta existir uma dialética no pensamento do precursor, pois ao mesmo tempo em que os padrões sociais interferem na conduta dos indivíduos, os procedimentos sociais também teriam interferências individuais e seriam conduzidas por paixões, interesses, amizades. Essa visão leva Torres a uma noção da impossibilidade de criar consensos, destaca Rocha, “o que há de consenso na política da nação é o interesse indiscutível de seu povo, de sua terra, de sua nacionalidade” (2004, p.47).

A questão educacional surge dessa reflexão política mais ampla, sobre a fragilidade de se ampliar os processos decisórios da nascente República¹⁷ que estariam sustentadas em um povo sem instrução. Desse modo, a questão educacional desdobra-se em duas idéias, conforme explica Rocha: “1) da exigência da incorporação do povo à nação; 2) e da insuficiência do povo para o exercício da cidadania” (2004, p.18).

A difusão no meio popular do acesso à leitura e à escrita começa-se a efetivar como os instrumentos cada vez mais valorizados para incorporar o povo à nação, sendo “a educação popular uma das bandeiras de luta dos liberais republicanos” (SOUZA, R. 1998, p. 34). Para Moraes (2006), a preocupação com a educação popular tinha como finalidade politizar o povo para inseri-lo nos processos decisórios frente ao Estado, permitindo o alargamento da cidadania que seria o sufrágio universal, “oferecendo a virtualidade da participação política a segmentos maiores das classes subalternas -, ao mesmo tempo em que converte o Estado no instrumento mantenedor dessa participação” (MORAES, 2006, p.152).

¹⁷ O analfabetismo generalizado e o baixo rendimento escolar eram visto pelos republicanos como uma herança política do Regime Imperial, na qual se mantinha o povo sem instrução para impedi-lo de participação na vida política. Neste caso, o alargamento da participação política era fundamental para os anseios da nascente República e para sua legitimação (MORAES, 2006)

Essa participação era restrita, pois a função dos eleitores não era o exercício pleno da cidadania, mas apenas a escolha da elite que iria decidir, pelo povo, os rumos do país. Desta maneira, os republicanos começam a defender a obrigatoriedade do ensino como um imperativo para a constituição da nacionalidade e como responsabilidade para o exercício da cidadania.

A relação entre a democracia e a obrigatoriedade do ensino não estão relacionados no discurso republicano, pois a educação popular não advém como pressão das classes mais baixas, mas como instrumento corretor oferecido pelas elites para levar um mínimo de cultura as massas incultas do país.

A defesa do ensino obrigatório desvenda, por um lado, a intenção de universalização do saber dessa classe dominante, que se apresenta como o único saber legítimo, em oposição ao ‘não saber’, à ‘ignorância’ do povo, o que justificaria a necessidade de dirigi-lo do alto. (MORAES, 2006, p.151)

A educação seria obra de ingerência estatal, sem impedir a livre iniciativa particular, pois os republicanos não pregavam o monopólio do ensino, mas a atuação firme do Estado controlando conteúdos e traçando normas e regras para as escolas.

É neste panorama que se insere a posição de Torres. Para o precursor da sociologia, o liberalismo e o velho constitucionalismo inglês estariam em contradição com a situação brasileira. O liberalismo só havia colaborado para o enfraquecimento do governo na formação moral e no desenvolvimento do indivíduo. O autor de *A Organização Nacional* propõe que o Estado deva atuar afirmativamente, como órgão central de todas as funções sociais, coordenando, harmonizando e regendo a sociedade:

no Brasil, onde a sociedade não chegou a reunir sequer os elementos agregantes da tradição – nem a sociedade existe, nem o Estado; e Estado e sociedade hão de organizar-se, reciprocamente, por um processo mútuo de formação e de educação. Educação pela consciência e pelo exercício, o que vale dizer por um programa, isto é, por uma política: eis o meio de

transubstanciar este gigante desagregado em uma nacionalidade. (TORRES, 1978, p.37).

Apesar de destacar que a sociedade e o Estado deveriam caminhar juntos, certamente o Estado tem uma prevalência maior no pensamento de Torres. Em outras sociedades com maior maturidade, a sociedade se formou pela força contra outras sociedades, força corporificada na figura do Estado que teria presença ativa na vida coletiva do povo. Neste sentido, segundo Torres, não há sociedade livre e democrática sem a participação efetiva do Estado como órgão regulador da vida coletiva do povo.

O Estado é o grande poder diretivo da sociedade. A partir dele que se deve superar e resolver conflitos e “cabe ao Estado formar o povo, e o que ele¹⁸ chama de democracia política é incapaz de levar adiante tal tarefa” (SOUZA, 2005, p.305), sendo substituída pela democracia social alcançada por um Estado forte e interventor, que significaria “a corporificação da vida coletiva de um dado povo, para que modelasse o governo como ‘órgão do regime jurídico e social’” (REZENDE, 2000, p. 37).

Nesta perspectiva, Alberto Torres avaliava a necessidade de organização nacional e intervenção do Estado na questão educacional, na sua ótica “o único critério eficaz de uma séria política de desenvolvimento de nossa cultura é o critério nacional” (TORRES, 1978, p.94). A idéia do nacional está intimamente ligada à vocação agrícola do país, que para Torres foi pré-determinada devido à “fatalidade geográfica e às contingências históricas de nossa formação” (ALMEIDA, 1944, p.216).

Para Werneck Vianna (1997, p.181), o precursor da sociologia praticamente defendia o Estado nacional como arauto do desenvolvimento educacional, proclamando uma verdadeira via prussiana, onde cabia à educação e à sociologia não “informar a sociedade, mas ao Estado, porque seria da ação pedagógica deste que emergiria a nação”.

¹⁸ O autor está se referindo a Alberto Torres.

Essa visão de Torres decorre de observações feitas a partir de 1870. Com a criação da Diretoria Geral de Estatísticas começaram a ser divulgados dados sobre a escolarização e mesmo não contendo a precisão adequada, passou-se a ter uma visão do ensino público, primário e secundário, que revelou um perfil da educação do país. Como afirma Bomeny (2001, p.12 – grifos do autor): “com todas as ressalvas técnicas que se possa fazer aos resultados da apuração, os dados obtidos em 1906, publicados em 1916 em *Estatística da Instrução*, são suficientes para que tenhamos desenhada a cara de um país que fazia da educação um privilégio de muito poucos”

Os dados da escolarização revelaram que o principal obstáculo ao desenvolvimento cultural era o analfabetismo. Segundo os dados, “74,6% da população em idade escolar eram analfabetos no início do século XX” (BOMENY, 2001, p.12). Além desses dados alarmantes, outro dado que tem grande importância era a predominância da vida rural, 80 % da população vivia na zona rural, dificultando o acesso aos embrionários grupos escolares¹⁹.

A Constituição de 1891²⁰, tomando como referência a idéia de descentralização e federação, passou a responsabilidade da educação primária e secundária para o encargo dos Estados, ficando o executivo federal com a incumbência de cuidar do ensino superior, o que gerou uma grande discrepância. Os Estados mais pobres exibiram índices cada vez maiores de analfabetismo e fracasso escolar (BOMENY, 2001), acentuando as desigualdades regionais e acarretando a inexistência de um sistema nacional de educação que pudesse contribuir para sanar as deficiências da escolarização no país.

¹⁹ Segundo Souza (1998), a implantação da escola moderna sempre se ressentiu de um esforço coletivo, pois não se caracterizava como prioridade governamental. As iniciativas reivindicatórias por um novo modelo escolar partiam de vozes isoladas como intelectuais, advogados e educadores, das quais, tiveram maior entonação na figura de Gabriel Prestes. Somente no período de 1894 e 1910 é que “foram instalados 101 grupos escolares no Estado de São Paulo, 24 na capital e 77 no interior. Apenas 35 edifícios haviam sido especialmente construídos para a escola, a maioria deles eram do Estado e cerca de 1/3 alugados pelas municipalidades” (SOUZA, 1998, p.49).

²⁰ Alberto Torres (1978) fez duras críticas a nossa primeira Constituição Republicana, por não se caracterizar em uma lei original, mas uma mera adaptação de instituições estrangeiras, tendo como modelo a Constituição dos Estados Unidos.

Esses dados eram frutos de uma política de improviso. A abolição da escravatura,²¹ uma das aspirações morais da República, não planejou uma política de inclusão dos ex-escravos e privilegiou políticos e estadistas, ao invés da produção, substituindo a mão de obra nacional pelos imigrantes, colocando à margem da sociedade os ex-escravos e agregados que ficaram jogados à própria sorte:

o povo brasileiro continuou a ser essa mistura, incongruente e sem alma: um grupo numeroso de intelectuais, uma exorbitante massa de diplomados, pequena camada de industriais e de comerciantes, nas cidades, e, pelo extenso território, donos de fazendas, explorando as terras, uma em exuberância de frutificação, outras quase ressequidas, com o braço imperito do colono; e por toda a parte, multidões de indivíduos, sem profissão, sem alimento, vivendo quase ao ar livre, em muitos lugares realmente nômades, analfabetos, sem notícia da vida e a uma légua de distância, sem consciência do dia seguinte (TORRES, 1978, p.101)

A sociedade brasileira era uma nação sem povo, carente em inúmeros aspectos. Faltava-lhe a identidade, a vinculação necessária para a construção do povo em consonância com a nação. Esta vinculação, na visão de Torres, estava ligada à terra, à vocação agrícola e patriótica do país: “Abandonando a terra, e não cuidando da nação, abandonamos a Pátria, porque a Pátria é a terra, como habitat, mas principalmente, o sentimento e para a razão, isto é, a gente” (TORRES, 1982, p.17).

Torres acreditava em uma política educacional que estivesse fundamentada em bases mais amplas de proteção social, com objetivos de evitar o êxodo rural, fixando o “homem ao meio agrícola, a habitação para o trabalho rural, o amor à terra” (ALMEIDA, 1944, p. 217). Conforme atesta Marson:

O programa de fixação do trabalhador rural em ocupações ativas e compensadoras, mais a distribuição de terras, torna-se um grande apelo de ‘retorno ao campo’ no velho axioma fisiocrático, acompanhado da ‘modernização’ das cidades rurais. O melhoramento das condições materiais

²¹ Torres (1982) avaliava que uma das poucas coisas com um mínimo de organização foi a escravidão, muito diferente da realidade vivenciada na República.

e sociais da vida rural, tarefa do Estado, dirige-se especialmente a atrair as populações aglomeradas nas cidades. (MARSON, 1979, p175)

A fixação do homem no campo tinha como objetivo manter a paz social: a propriedade seria uma sedução poderosa a manter o homem no campo e evitar os possíveis conflitos sociais nascentes com a gestação do operariado urbano. Em conjunto com o operariado urbano viriam as moléstias do seu tempo: anarquismo, socialismo, que “propagados entre os operários, tomou a feição dos programas radicais europeus, ampliado até a aspiração do poder” (TORRES, 1978, p.47).

Para executar seu projeto de política rural era necessário que os “governos velassem pela educação e seleção intelectual da sociedade, facilitando aos capazes menos afortunados o acesso às escolas e aos cursos superiores” (TORRES, 1978, p.105). A educação profissional aos pequenos lavradores e a educação popular ganham relevo para fixar o homem ao campo e como um dos “fatores de organização nacional” (ALMEIDA, 1944, p. 218), como define o próprio Torres:

Para realizar a política educativa do país, orientada pelo escopo do preparo geral das populações para a vida agrícola, cumpre estabelecer severas medidas de seleção, em todas as camadas da sociedade, das verdadeiras aptidões e capacidades para os estudos da sociedade, dificultando-se aos menos aptos acesso a esses estudos. A instrução secundária e a superior são hoje privilégio e destino dos filhos abastados; injustiça e perda de valores intelectuais para o país, por um lado, com desastrosa influência de incapazes, por outro lado, deslocação, afinal, para as letras e profissões liberais, duma enorme massa de brasileiros. (TORRES, 1978, p.231)

A política educacional de Torres prevê dois pontos básicos: o primeiro é uma política destinada às populações rurais²² e a segunda é a criação de métodos de seleção capazes de eleger os melhores e os mais capazes a continuar nos sistemas de ensino. O que ocorria no

²² Com a implantação da República e a formação do Ministério da Agricultura criou-se uma expectativa em torno do ensino agrícola. Porém, o que se viu foram iniciativas isoladas, apenas em 1910 que se aprovou o regulamento e currículo do ensino agrícola e somente em 1925 que o ensino agrícola teve um pequeno crescimento (NISKIER, 1989).

período era uma seleção econômica e sem critérios intelectuais, desvirtuando os valores éticos e morais da educação.

A preocupação de Torres com a educação estava voltada para a organização e unidade nacional, tomando como referência a realidade vigente, o patriotismo, como formas de despertar no povo brasileiro a consciência nacional rumo a uma grande nação. Destaca Torres: “educar o patriotismo é a função dos diretores de opinião, mas educá-lo austera e positivamente, sobre a base da realidade das nossas coisas, para que daí possa surgir a consciência de nossa verdadeira posição no mundo, a de nossos destinos” (TORRES, 1978, p.103).

Ao defender a educação para o patriotismo, a instrução aos pequenos produtores rurais e a difusão de valores morais que exaltassem os valores coletivos e não individuais, fica patente a idéia defendida por Torres “de promover modificações preservando uma dada estrutura social e política sedimentada” (REZENDE, 2000, p.47). A ênfase na preservação do homem no campo, das contingências de um país agrícola pautado na pequena propriedade era necessária para conter o perigo do latifúndio e os desafios que a grande propriedade poderia trazer em termos de desestruturação da ordem social e da legislação vigentes à época.

Estas proposições de Torres não se restringiram ao debate intelectual, elas fizeram parte de seu projeto de reforma constitucional, que incluía outros pontos de estimada importância, como de que o ensino “leigo fosse ministrado nos estabelecimentos públicos”, de que “o ensino primário e profissional agrícola, no campo” fossem gratuitos e ainda que os governos das províncias e o federal promovessem “a educação gratuita, até os cursos superiores dos brasileiros” que demonstrassem capacidade. (TORRES, 1978, p. 374).

1.2 - O modelo de ciência de Alberto Torres

As influências teóricas no pensamento de Alberto Torres podem ser compreendidas tendo como parâmetro pressupostos gerais, utilizados pelo autor como meta para entender a realidade brasileira e elaborar um projeto nacional. Não há uma absorção originária de qualquer teoria, os modelos são transpostos buscando entender a realidade brasileira.

Para Martini, o pensamento de Torres é bastante influenciado pela idéias científicistas, em especial o racismo²³ e o positivismo, idéias que tiveram grande influência no período. A influência do positivismo no Brasil pode ser observada desde a proclamação da República, que se deu com um golpe entre liberais e positivistas, este últimos representados pelos republicanos gaúchos.

Com a instauração da República ampliou-se a necessidade de uma burocracia estatal para garantir o funcionamento do Estado, expandindo a demanda pela educação para o preenchimento técnico desses postos. Por sua vez, os latifundiários e coronéis queriam seus filhos doutores como forma de prestígio familiar, a partir daí começam adquirir consistência os cursos de direito e engenharia. Os formandos em direito tinham empregos garantidos no funcionalismo público, pois eram os únicos profissionais com capacidade de entendimento das normas jurídicas, avisos e portarias da burocracia estatal.

Desse modo, o bacharelismo foi uma das influências do positivismo na educação escolar, apesar de Cunha alertar que “a importância do positivismo e dos positivistas na educação escolar é difícil de se exagerar” (CUNHA, 2007, p.151). Porém, não menos relevante é a atuação do positivista Benjamin Constant no Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos entre 1890 e 1891.

²³ Guerreiro Ramos (1995) avalia a noção de raças de Alberto Torres como fundamental por identificar o caráter abstrato e a carência de fundamento científico da obra de Nina Rodrigues, que admitira a tese da degeneração de nossa raça e de sua inferioridade intrínseca.

Nas discussões em torno da Constituição de 1891 a influência do positivista se fez presente. A questão da liberdade de ensino foi um tema muito debatido, conciliando posições de “antigos projetos liberais de secularização e descentralização do ensino com as propostas positivistas de desligar o exercício das profissões dos privilégios concedidos pelos diplomas escolares” (CUNHA, 2007, p.152).

Os positivistas se colocavam contrários à política de privilégios que vinha ocorrendo desde o Império. Na ótica dos adeptos dessa corrente, um título acadêmico não dava condições para aferir o exercício da competência em uma profissão e o provimento dos cargos públicos deveria ser preenchido através de concursos e trabalhos realizados anteriormente pelos candidatos.

Sobre a competência e o papel do Congresso em matéria de ensino, “os discípulos de Comte, reunidos na Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, eram contrários à atribuir ao Congresso Nacional a competência para legislar sobre o ensino superior” (CUNHA, 2007, p. 152). Os congressistas não tinham conhecimentos técnicos no assunto e dessa forma não poderiam legislar sobre ele. Os positivistas propunham uma total liberdade como possibilidade de surgir novas tendências que conseguissem organizar o ensino, mesmo assim, subsidiado e amparado pelo Estado.

Essa influência positivista não se restringiu a setores da educação. Como Ministro da Guerra, Benjamin Constant realizou uma reforma na escola militar, modificou a formação dos soldados, que passaram a ser cidadãos-soldados, remodelando o currículo e incluindo disciplinas de formação geral, como Sociologia e Biologia. Com isso, “Benjamin Constant adaptou os projetos da doutrina positivista às necessidades do Estado (à formação da sua burocracia) e às demandas de setores da sociedade civil” (CUNHA, 2007, p. 154).

Talvez a principal ação de Benjamin Constant, como Ministro da Instrução Pública e Correios e Telégrafos, foi a modificação do currículo do Colégio Pedro Segundo, que seguia

“a hierarquia da ciência de Augusto Comte; do mundo natural ao social; das Ciências Físicas, da matemática e da Biologia, à Sociologia” (CUNHA, 2007, p. 155).

Mediante a enorme influência positivista exercida no período, Alberto Torres teria incorporado as teses positivistas. Para Martini “um dos alicerces na obra de Alberto Torres seria o positivismo comteano.” (MARTINI, 2002, p. 28). Por outro lado, Rocha destaca que o predomínio de Torres pela visão de um Estado forte em detrimento de uma sociedade civil enfraquecida, não pode ser visto de maneira simplista: “Não se trata aqui da concepção de que o todo é sempre diferente das partes, como formularia uma sociologia de tipo positivista” (ROCHA, 2004, p.47).

Porém, a influência do positivismo comteano é ratificada pelo próprio Torres (1978, p.156), como “o fenômeno mais importante da evolução do espírito humano, no desenvolvimento do indivíduo e na marcha da sociedade, fenômeno que recorda a lei dos três estados de Augusto Comte” e afirmando que “o progresso é o restabelecimento da evolução, na vida social...graças a revelação e interpretação racional da experiência”.

Um dos pontos onde podemos perceber mais marcante a influência do positivismo no pensamento de Torres é a concepção orgânica que ele mantém da realidade social. A realidade social é produção e reprodução do funcionamento dos organismos vivos, que desempenham um papel análogo ao corpo humano: “A assimilação do modelo biológico ao modelo social, identificando organismo e sociedade, é a grande fenda aberta à investigação de Alberto Torres,” (MARSON, 1979, p.122).

O modelo biológico adquire uma conotação mais ampla que a de somente oferecer instrumentos para análise, ultrapassa esse limite ao proporcionar uma linguagem própria “saturada de analogia entre os fenômenos naturais e os sociais, os da vida individual, psíquicos e fisiológicos, e os da vida social, os órgãos fisiológicos e os órgãos políticos”

(MARSON, 1979, p.122). Essa linguagem ratifica o naturalismo e predominância em seu esquema analítico das experiências e dos fatos da realidade social.

Essa relação com o positivismo fica mais clara quando Torres comenta o federalismo e o grau de organização e autonomia dos Estados, que segundo ele seria ainda muito pouco objetiva e exarcebada do poder local:

A idéia da autonomia precisa ser encarada como idéia de utilidade prática, no interesse da terra e das populações, sem o cunho efetivo que sua origem lhe imprimia e que lhe dava aspecto de um fato necessário. A autonomia dos municípios e dos Estados não é mais que uma concentração mais cerrada do tecido governamental, em torno do município e do Estado; mas o tecido não se interrompe nem se cinde, para formar seus núcleos intermédios: continua-se e entrelaça-se, até completar toda a trama da organização nacional, que termina, por fim, no relevo mais forte dos poderes federais (TORRES, 1978, p. 162).

Torres argumenta que os Estados e municípios são entes federativos. O que ocorria era que os Estados concentravam força demasiadamente suficiente para comandar politicamente o país, tanto que os partidos políticos organizavam-se regionalmente e essa característica era insuficiente para termos uma unidade nacional, pois ocasionava um desencontro de direções e um conflito permanente em cada governo.

O sistema federativo proposto por Torres aponta como finalidade a unidade nacional, pois a ideia era eliminar gradativamente os poderes locais em prol de um projeto único de nação. Neste caso, a analogia proposta por ele funcionaria tendo o governo central o mesmo papel que o cérebro tem para o corpo humano, ou seja, ordenar e regular a sociedade, enquanto que os Estados e municípios funcionariam como órgãos subordinados ao governo central, dando vitalidade ao funcionamento do governo central e garantindo uma real unidade nacional.

Os organismos sociais passam a constituir-se como um conjunto de órgãos dotados de funções especiais e interdependentes, sendo essas relações fundamentais para o

funcionamento de todo sistema social. O grande desafio do organismo social é manter a harmonia, mesmo que seus órgãos tendam ao aperfeiçoamento e a diferenciação, o que viria a desintegrar todo o sistema. Torres procura resolver essa questão com o conceito de civilização, que tenderia a uma harmonização e as diferenças e desigualdades seriam provenientes do processo de adaptação ao meio, tendendo a desaparecer com o intercâmbio e a comunicação.

Não menos fortuita é a referência que podemos utilizar com as leis da estática e dinâmica de Comte. A sociedade, para o positivista, assemelha-se a um organismo vivo. A estática social seria o estudo dos consensos sociais, das estruturas sociais, da anatomia da sociedade, em contrapartida, a dinâmica é a descrição das etapas percorridas para alcançar o consenso social. Assim, como a dinâmica está subordinada à estática, os Estados nos entes federativos estão subordinados à União.

Ainda em relação ao papel do Estado, Martini destaca a influência positivista no pensamento de Torres: “o Estado, segundo Alberto Torres, seguindo a tradição positivista, é o que é o cérebro para o corpo” (MARTINI, 2002, p. 26). Dessa forma, o Estado tem o papel de interventor em todas as esferas da sociedade, controlando a “anarquia política, social e econômica em que temos vivido” (TORRES, 1978, p.186). Segundo Marson, a tarefa do sociólogo para Torres, seria a de “transformar a sociologia em ‘medicina social’” (1979, p.128).

Por sua vez, o procedimento científico de Torres parte de uma premissa descritiva, que seria a etapa inicial e fundamental do processo investigativo. Através da descrição fundamenta-se o arcabouço teórico e conceitual, sob a perspectiva da realidade observada, quando em seguida volta-se à ação:

Com as armas da observação e do empirismo, pretende fundar um conhecimento que resolva o constante martírio dos filósofos e cientistas que

aplicam ‘sistemas’ e ‘leis gerais’, ora consagrando soluções ‘abstratas’, sem nenhuma vinculação com a realidade, ora especializando o conhecimento em verdades isoladas, por processos dedutivos compartimentados (MARSON, 1979, p.106)

As teorias sociais e os processos políticos, até então, eram extremamente superficiais, sem profundidade sobre a vida social. O apego ao trabalho empírico diferencia Torres dos demais pensadores do período, pois ele toma uma atitude pragmática em relação ao conhecimento, rejeitando qualquer contemplação teórica.

Na sua visão, a alma do espírito científico estava impregnada pelo improvisado, faltava à ciência o estímulo à pesquisa e a associação da ciência como definidora dos problemas sociais. A crítica resumia-se na premissa, pois muito pouco se produziu, ou quase nada, na resolução dos problemas nacionais.

Os problemas relacionais da vida do homem e da sociedade começam apenas a despertar a curiosidade dos sociólogos, num ponto de vista ainda vago e abstrato. Não é a vida que interessa à ciência: são seus males aparentes e imediatos (TORRES, 1978, p.177)

A eficácia da ciência estava ligada a sua aplicabilidade, sendo a ação um dos fatores fundamentais da ciência arquitetada por Torres. Porém, ele não adota uma postura ingênua em relação ao conhecimento, descartando completamente o “recurso teórico. Sem isso, sua investigação não teria nenhuma diferença do senso comum” (MARSON, 1979, p.108).

Segundo Marson, há um grande dilema no pensamento científico de Torres: ao mesmo tempo em que adota as leis positivistas, distancia-se de um determinismo científico positivista, não acreditando em uma ciência do todo histórico:

O certo é que, em todas as aplicações da inteligência à vida prática, as ciências do ‘conhecimento’ revelam lacunas inúmeras, não dispensando dados intuitivos e empíricos, e que, nas artes mais complexas, como a administração, a ‘inteligência’ não cumpre os elementos primordiais da observação, da prática e da História, elaborando por outros processos mentais (TORRES, 1978, p.180).

Torres argumenta que uma determinada ciência forma categorias sistemáticas do conhecimento, capazes de abranger normas e regras. Não há como uma ciência abranger a totalidade histórica e esse era o grande dilema de Torres: “conciliar o cientificismo e a intuição, que lhe parecem excludentes e combiná-los num método capaz de dar conta dos fatos e realidade” (MARSON, 1979, p.110).

As divergências de Torres com o positivismo não param por aí: “sua falta de confiança de que a sociedade industrial é o estágio mais evoluído da sociedade, serve para demonstrar como não incorporou todas as teses positivistas” (MARTINI, 2002, p.27). O desenvolvimento defendido por Torres é de base agrária, uma vocação nacional devido ao fatalismo geográfico e climático do país, diferente das teses positivistas que enxergavam a organização científica do trabalho como única forma de crescimento e desenvolvimento.

Outro fator que faz o autor observar com ressalvas o desenvolvimento industrial é a questão do meio ambiente, em especial os monopólios estrangeiros, que além de ferir a soberania nacional, causava a destruição da natureza das regiões “entregues à exploração alheia” (TORRES, 1982, p.93).

O procedimento científico de Alberto Torres é ancorado em bases da realidade, mas também incluiria a experiência, pois a investigação dependeria do grau de sucesso da experiência, ou seja, “da aplicação de critérios racionais aos dados da ‘experiência’, pode-se ligar sentido positivo à expressão dos três conceitos, aplicando-se a idéia de progresso ao prosseguir do homem, em busca de sua adaptação à Terra e à sociedade *pari passu* com o conhecimento do meio físico” (TORRES, 1978, p.181 – grifos do autor).

Podemos observar que Torres parte de uma crítica ao conhecimento abstrato valorizando a experiência e a observação, criando uma nova concepção de ciência e conhecimento, fruto das manipulações empíricas. Conforme ressalta Marson:

O vigor deste método empírico-sensitivo, ansioso de síntese, fez-se contudo, poderoso instrumento de investigação da realidade, precário nas suas escolhas, e consagrador do elitismo, deliberadamente. Uma de suas derivações, das mais notáveis contribuições, foi a inversão dos padrões então aceitos a respeito do que eram as instituições, as práticas sociais e as ideologias então em funcionamento (MARSON, 1979, p.114).

A grande contribuição está ancorada em um método que revele as entranhas da realidade e não recaía no intuicionismo de caráter irracional, imprevisível de acontecimentos futuros. Os dados empíricos e as teses de ação pragmática são adaptadas a soluções racionais, “precário nas suas escolhas”, mas eficaz nas suas soluções; saber, neste caso, é sentir.

O método empírico-sensitivo pode ser sintetizado nas seguintes expressões: ver, estudar, praticar e refletir. Desse modo, Torres dá um salto de qualidade nos estudos de sua época ao apontar o método pragmático, tendo como um critério objetivo de análise a realidade brasileira.

Capítulo 2

Ciência, educação e sociedade na visão de Fernando de Azevedo

O objetivo deste capítulo é demonstrar a vinculação do projeto de criação da Universidade de São Paulo, em 1934, à construção de um padrão científico na educação brasileira. A proposta de criação da universidade²⁴ estava calcada em regenerar a sociedade brasileira, levá-la a patamares civilizados iguais aos das democracias liberais modernas.

A relação entre liberalismo, democracia e ciência teria como meta formar uma elite dirigente com a missão de romper os padrões políticos oligárquicos, até então sob a égide científica e de acordo com os moldes políticos liberais, e colocar o Brasil em uma situação de destaque no cenário internacional, conforme explica Cardoso:

É de se indagar se o que se ressalta como obra do espírito da criação não teria origem no padrão científico dos membros das missões estrangeiras que aqui estiveram para a implantação e consolidação da Universidade, ponto que o padrão científico implantou-se a despeito do ‘espírito liberal’, empenhado na época numa das inúmeras caças às bruxas com que se tem envolvido a partir do início do século. O padrão científico não se implantou em substituição, implantou-se sob o ‘espírito liberal’ daqueles dias (CARDOSO, 1982, p.18):

O grupo do Estado²⁵ estava preocupado em remodelar a sociedade da época e apontava a Universidade como fator catalítico desse processo, mas não simplesmente qualquer Universidade, fazia-se necessário uma universidade moderna, baseada nos mais sofisticados padrões de ensino e pesquisa, tendo como condição necessária a importação de

²⁴ A proposta de criação da Universidade vem desde o período monárquico, quando em 1823, a Assembléia Legislativa aprova a formação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda.

²⁵ “Grupo do Estado” foi uma denominação utilizada para caracterizar os jornalistas, intelectuais e políticos, reunidos em torno do Jornal O Estado de São Paulo (CARDOSO, 1982). Vale destacar, que O Estado de São Paulo representava uma referência profissional e intelectual onde se discutiam as questões culturais.

“professores estrangeiros, na sua maioria franceses, como uma espécie de garantia para o desenvolvimento da ciência no país” (LAHUERTA, 1999, p. 19).

As missões estrangeiras seriam o alicerce da implantação de um modelo científico no país, tendo em vista que as ciências sociais no Brasil não haviam se desenvolvido suficientemente para empreender um modelo sólido de remodelação, análise e solução dos problemas nacionais.

O grupo do Estado propõe como necessidade vital ao Brasil uma sociedade democrático-liberal, tendo como parâmetro um modelo científico adequado a essa realidade. Somente uma elite dirigente formada e selecionada nesse modelo de ciência teria a possibilidade de avaliar, solucionar os problemas e levar-nos a um caminho futuro.

2.1 - Os primórdios da Universidade de São Paulo: O projeto de formação das elites

Os antecedentes do ideal da universidade partem de uma constatação crítica da sociedade brasileira, observada pelo grupo do jornal *O Estado de São Paulo*, o de uma patologia inerente ao sistema político brasileiro: as oligarquias. O regime oligárquico seria o grande entrave para a implantação definitiva da democracia no país.

Com a instauração da República e a Constituição de 1891, criou-se no Brasil um sistema representativo com eleições periódicas. Esse sistema funcionava ainda precariamente, muito restrito (só votavam os homens alfabetizados acima de 21 anos) e extremamente patrimonialista e clientelista. Deste modo, o voto, principal instrumento em uma democracia, funcionava como uma mercadoria, pois os agregados e trabalhadores rurais eram dependentes de seus patrões, os coronéis, e o voto funcionava como um instrumento de controle e mando, que era denominado de voto de cabresto:

Os fazendeiros e chefes locais que custeiam as despesas do alistamento e da eleição. Sem dinheiro e sem interesse direto, o roceiro não faria o menor sacrifício nesse sentido. Documentos, transporte, alojamento, refeições, dias de trabalho perdidos, e até roupa, calçado, chapéu para o dia da eleição, tudo é pago pelos mentores políticos empenhados na sua qualificação e comparecimento ... É, portanto, perfeitamente compreensível que o eleitor da roça obedeça à orientação de quem tudo lhe paga, e com insistência, para praticar um ato que lhe é completamente indiferente. (LEAL, 1978, p35-6)

Com a submissão do homem do campo ao controle do coronel, a democracia brasileira estava dependente das oligarquias, que impunham uma visão particularista, essencialmente privada aos grandes interesses nacionais, impedindo o desenvolvimento do país para uma democracia moderna.

Esse seria um dos motivos do afastamento da elite intelectual da política, já que, segundo Júlio de Mesquita, o baixo censo eleitoral relegava a maioria da população inculta às decisões do rumo do país. Em sua ótica, era impensável que uma elite ilustrada culturalmente, que tinha voto livre, calculado, resultado do discernimento, fosse praticamente anulada pela maioria da população amorfa culturalmente.

A consequência desse absurdo não seria apenas a pouca valia da superioridade intelectual na competição, mas o monopólio gerado pelos políticos profissionais na gestão pública, “como a massa bruta, que elege e não tem discernimento para eleger, o político no mau sentido apossa-se dela e fá-la um passivo instrumento referendatário da sua permanência no poder” (LIMONGI, 1989, p.122)

Esse problema teria advindo, segundo o *grupo do Estado*, da instabilidade do regime republicano ocasionada, num primeiro momento, pela libertação dos escravos, que “jogou” na nação quase dois milhões de negros com prerrogativas constitucionais, não havendo um período de transição e sem condições mínimas de sobrevivência, instaurando um caos total no funcionamento da sociedade brasileira.

A decadência inerente ao sistema Republicano gerou um divórcio entre a sua elite e a classe política. A solução encontrar-se-ia na criação das condições necessárias para que a elite voltasse a dirigir os negócios públicos.

A comparação com o Império é utilizada para ilustrar esse contraste. Júlio de Mesquita salienta que no período imperial as elites gozavam de plenas condições para participar da vida política, pois repousavam sobre a presença de uma massa homogênea de cidadãos livres. A proclamação da República rompeu com essa homogeneidade, devido “à abolição da escravatura e da imigração, ocorrendo o retraimento da ‘opinião pública’ e sua substituição, na direção dos negócios de Estado, pela ‘oligarquia’” (LIMONGI, 1989, p.124)

A abolição da escravatura e a expansão do café no Oeste paulista acarretaram uma crescente demanda pela mão-de-obra livre, onde os fazendeiros paulistas recorreram ao uso de trabalhadores imigrantes²⁶. O imigrante europeu, na visão de Júlio de Mesquita, veio ao Brasil vislumbrando apenas interesses materiais, com o propósito de fazer fortuna²⁷, sem preocupação alguma de ordem cívica.

Todavia, a preocupação com os imigrantes não era apenas de ordem cívica. A forte presença dos imigrantes nas camadas urbanas, o respectivo sucesso nas atividades econômicas e em especial “a proporção de crianças alfabetizadas era muito superior entre os filhos de estrangeiros, origem última da vantagem que estes levariam sobre os nacionais na competição econômica” (LIMONGI, 1989, p.116). Atrelado a isso, acrescentaríamos o fato desta educação ser ministrada em escola dirigida pelos próprios imigrantes, tendo aulas em sua língua materna, gerando um enorme desconforto e preocupação por parte da elite paulista.

O grande temor estava no desaparecimento da questão nacional, pois os imigrantes de origem mais culta poderiam comprometer o caráter nacional e introduzir a cultura e os valores estrangeiros no interior da nação. O viés xenófobo, da elite paulista, estaria pautado no alarme que a ascensão material dos imigrantes representaria ao *grupo do Estado*.

Esse processo descrito acima acabou por privilegiar o latifúndio e alimentar as oligarquias no país, única forma compatível de governo diante do quadro de inorganização e letargia no qual se fundava a nação brasileira. Diante da gravidade do problema, o *grupo do Estado* propõe refundar a República, deturpada pela crise das oligarquias,

O grupo do Estado parte da constatação de uma ‘crise das oligarquias’. Esta é definida pela decadência política que seguiu à implantação do regime republicano, com o conseqüente

²⁶ A vinda da mão de obra estrangeira foi necessária devido à forte pressão exercida pela Inglaterra contra o tráfico de escravos, que resultou em sua proibição em 1850 com a Lei Eusébio de Queirós. Soma-se a esse fato a alta mortalidade e a baixa natalidade dos negros escravos, ocasionando, assim, a elevação do preço do escravo e a escassez da mão de obra no Brasil.

²⁷ Por outro lado, deve-se levar em consideração tanto o regime de parceria como o colonato que foram formas de exploração sistemática do trabalho imigrante, aliado aos baixos salários e outras extorsões por parte dos fazendeiros, tais como não pagamento dos salários, a proibição do plantio alimentar, ou mesmo redução salarial.

advento das oligarquias. A decadência configura-se pela quase que completa ausência de uma elite, dotada de “visão política” capaz de propor um projeto político para a nacionalidade (CARDOSO, 1982, p.40)

A elite deveria desempenhar algumas tarefas primordiais: tomar as rédeas do processo diretivo do país, afastando os políticos profissionais dos negócios estatais e empreender uma campanha contra os imigrantes e os valores materiais por eles sedimentados, afim de “erigir uma escala de valores que lhe seja própria, em que o poder e o dinheiro sejam termos acessórios e subordinados” (LIMONGI, 1989, p.123).

Para haver esse reencontro entre as elites e a nação, o *grupo do Estado* sugere como terapia um projeto de reforma política para a sociedade brasileira. Esse projeto passava pelo crescimento da pequena propriedade para diminuir o poder das oligarquias e ser um dos elementos de equilíbrio no sistema político, mas a questão fundamental era solucionar uma aberração no sistema político brasileiro: o voto de cabresto, “a reforma política preconizada continua ser a mesma: a adoção do voto secreto” (LIMONGI, 1989, p.126).

O voto secreto garantiria uma relativa autonomia do empregado frente ao patrão, mas não resolvia o problema do baixo censo eleitoral e a massa inculta continuaria tendo um peso enorme nas decisões diretivas do país. A solução seria uma reforma educacional em que se tivesse como meta a erradicação do analfabetismo.²⁸

Diante dessas preocupações, o *grupo do Estado* encomendou a Fernando de Azevedo um inquérito sobre a situação da instrução pública no Estado de São Paulo, o que ficou mais conhecido como o Inquérito de 1926.

²⁸ A idéia de eliminar o analfabetismo não foi mérito do Grupo do Estado. Este tema já era um dos lemas da Liga Nacionalista que fora fundada em 1917, tendo sido Rui Barbosa seu primeiro presidente.

O Inquérito de 1926 teve um desenrolar decisivo para Fernando de Azevedo²⁹, na medida em que ele manteve, desde o início do trabalho até os dias finais, sem interrupção de um dia, toda sua atenção voltada para os problemas da educação nacional. Fernando de Azevedo não se deteve simplesmente nos aspectos técnico-pedagógicos; sua preocupação foi forjar um projeto político e educacional nos termos expressos pelo *grupo do Estado*, atendendo às expectativas em relação à educação formadora das elites.

O objetivo do Inquérito foi coletar informações de várias personalidades a respeito da instrução pública no Estado de São Paulo, apontando problemas e possíveis soluções. Nele, Fernando de Azevedo afirmou que o principal problema da instrução pública paulista e nacional era a inexistência de uma política de educação clara e completa que pudesse vir a desempenhar a tarefa de formar as elites.

As principais falhas da política de instrução no ensino primário resumiam-se ao ensino extremamente rígido, formal e uniformizado, alheio às diferenças regionais do país, tendo uma função meramente alfabetizante que não conseguia cumprir; ausência de uma finalidade educativa e social, não educando para a consciência nacional e cívica; ausência de orientação científica e sociológica no tratamento dispensado aos problemas da educação popular e ausência do caráter obrigatório da escolarização.

Além dessas falhas, caberia ainda reconduzir o “ensino primário à verdadeira finalidade, que consiste na preparação das massas” (SOUZA, 1983, p. 107). O ensino primário teria grande importância para a formação do caráter, da consciência moral, possibilitando despertar na criança “o espírito de cooperação e desenvolvendo o sentimento de solidariedade social”.

Em relação ao ensino secundário, a principal falha residia na função exclusiva de curso preparatório. Quanto ao ensino superior, era um curso de preparação profissional,

²⁹ Fernando de Azevedo, neste período, fazia crítica literária no Estado de São Paulo, além de lecionar Língua e Literatura Latina e dez anos atrás estava envolvido com a Educação Física. Seu envolvimento mais acentuado com a questão educacional se deu com a realização do Inquérito, (CUNHA, 2007)

faltando um centro superior de estudos que possibilitasse o desenvolvimento de pesquisa para o enriquecimento do saber humano e do progresso do Brasil. Havia, ainda, um grave defeito a ser corrigido: a vinculação entre o ensino público e política partidária.

No entender de Azevedo, o ensino público deveria ser encarado como um problema técnico, de interesse público acima das colorações partidárias, pois existiam dois grandes vícios na elaboração da legislação educacional: o primeiro era que o processo de discussão e elaboração das leis educacionais seriam praticamente obscuros, sem consultar as congregações escolares, a ausência de debate profundo com técnicos envolvidos com o assunto, ou mesmo debates públicos. A legislação educacional era preparada, implementada, sem nenhum critério de viabilidade de seu funcionamento prático, desrespeitavam-se os padrões mínimo de uma sociedade democrática.

O segundo grande vício da política educacional, na época vigente, era que estava norteada por homens e não por princípios, configurando uma política imediatista, sem projetos de longo prazo. Se havia mudanças na burocracia estatal, as políticas educacionais também modificavam-se, a ênfase na educação como problema técnico e interesse público residia em retomar os princípios da educação como importante instrumento político de coesão social e formação das elites.

A “elite orientadora”³⁰ era vista como “elemento necessário para conciliar a aparente discrepância entre educação enquanto problema técnico, acima de qualquer interesse público, e a educação enquanto instrumento político de coesão” (SOUZA, 1983, p. 102).

Somente as elites poderiam orientar um projeto político e social de formação da nacionalidade. Entretanto, quando Azevedo refere-se às elites, não se refere às elites que compõem as esferas sociais e econômicas, mas sim às elites intelectuais, conforme demonstram suas próprias palavras:

³⁰ Aron é um autor que insiste na pluralidade de elites nas sociedades modernas e utiliza a influência social, que seria uma elite intelectual fazendo parte do sistema de poder político. (BOTTOMORE, 1965).

A preparação das elites intelectuais precedeu sempre, em toda a parte, à instrução das massas. A conquista, relativamente recente, da igualdade de direitos políticos, com a abolição de privilégios de castas, é que trouxe para o Estado Moderno o dever fundamental da ‘educação do povo’, a quem se tem de dar, pela instrução, a consciência do direito que é chamado a exercer. (AZEVEDO, 1960, p.268).

Para atingir essa finalidade, Fernando de Azevedo apontava, no Inquérito, que seria necessário consolidar e estender a instrução pública gratuita a todos, financiada pelo Estado, ou seja, a educação pública gratuita para todos, proporcionando uma luta sem tréguas contra o analfabetismo “associada a uma campanha em favor do ensino técnico elementar obrigatório (agrícola ou fabril)” (MORAES, 1994, p. 87).

Sem escapar de sua principal finalidade, Azevedo (apud Pagni, 2000, p.30) ressaltou que seria pela extensão da escola pública, propiciando o acesso à educação aos diferentes setores e classes sociais, que se extrairiam as novas elites. Na visão de Azevedo, “ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo”.

Durante décadas as elites brasileiras utilizaram a educação como fator de diferenciação social, o desprezo “que as elites urbanas e rurais demonstravam pela educação popular e pela inteligência do povo em geral” (REZENDE, 2008, p.369), denotava que a educação contribuiu para a formação do bacharelismo e do ponto de vista político potencializou a aristocracia rural, a patronagem e as oligarquias. Dessa forma, a política educacional que vigorou no Império e na República foi insuficiente para romper com o traço autoritário da política brasileira.

A elite nacional havia demonstrado durante décadas a falta de espírito cívico e sentimento nacional, a necessidade de implementar um projeto de mudança que valorizasse o interesse coletivo, capaz de “desenvolver a inspiração social, o idealismo e o apeço a valores

democráticos” (REZENDE, 2008, p.370). O objetivo, então, era formar uma elite democrática por intermédio da educação, que estaria “incumbida de dirigir, administrar e conduzir a sociedade brasileira a patamares mais igualitários do ponto de vista social, econômico e político” (REZENDE, 2008, p.371).

Fernando de Azevedo utiliza a teoria da circulação das elites de Pareto³¹, mas modifica-a, diferente do autor italiano, que acreditava que toda elite tinha uma tendência natural a oligarquia. Azevedo justapõe esse modelo à realidade brasileira ao defender a sociedade de massas e suas várias possibilidades e critica duramente a elite brasileira por não se abrir a renovação de seus quadros dirigentes.

Na visão de Azevedo, a circulação das elites garantiria sua própria sobrevivência. Se: “a elite governante estiver relativamente aberta aos indivíduos superiores dos estratos mais baixos terá uma possibilidade maior de sobreviver” (BOTTOMORE, 1965, p.48). A manutenção de uma elite no poder pode se dar de duas formas: através da astúcia e da força. A saída encontrada para amenizar as revoltas e revoluções populares, surgidas em virtude do acúmulo de estratos superiores da sociedade, é a renovação que se faria através da educação, utilizando da astúcia, arejando a elite e criando na consciência popular uma idéia de mobilidade social (idem).

O caminho delineado por Azevedo, para diagnosticar o problema, passava primeiramente por promover uma intensa agitação cultural e educacional e, também, pela necessidade da criação das Universidades, ponto fundamental no conceito de elites de Azevedo, como coloca Penna:

³¹ Apesar de, em vários textos, Fernando de Azevedo (1951, 1973) citar e referir-se a Pareto, o conceito de circulação de elites utilizado pelo autor é muito mais próximo do termo utilizado por Mannheim de elites democráticas, conforme sugere Mannheim (2004, p.167): “A elite democrática tem antecedentes de massa; desse modo, ela pode significar algo para a massa. Ora, pode ocorrer que, após algum tempo, esta elite novamente abdique de seu papel. A massa mobilizada procurará então trazer de volta essa elite experimentada, e ao invés de lançar-se em direção a uma existência mais plena, regressará a um nível primitivo”.

O conceito de elite³², nunca abandonado pelo sociólogo educador, vincula-se tanto à importância das universidades, como fator catalítico no processo de transformação da sociedade brasileira, quanto à discussão sobre a possibilidade de sua vinculação com as massas. À primeira porque a universidade, peça essencial no mecanismo das instituições democráticas, deve formar essa elite e à segunda porque, sem uma ligação orgânica com as aspirações populares, as elites se esterilizam e perdem sua razão de ser (PENNA, 1987, p. 46)

Azevedo argumentava que a formação das elites precedia a formação das massas, daí a importância da criação das Universidades. As universidades teriam duas funções essenciais: a de formar professores para o ensino secundário e um projeto mais ousado de cunho político, constituindo núcleos de ação e orientação, não apenas científicos, mas sociais e políticos que formariam a classe dirigente. Pagni (2000, p. 31) expõe com clareza o objetivo de Azevedo: “o esboço de uma proposta de ‘educação das elites’, a se desenrolar no ensino secundário e superior, e de ‘educação de massas’, a ocorrer no primário e profissional”.

A primazia da universidade sobre os demais níveis do ensino deve-se ao fato de que nela se deveria formar a elite dirigente indispensável à obra de regeneração política, cultural e intelectual da nacionalidade: “É importante que se retenha o controle da Universidade, por um determinado projeto político para sociedade. É dentro desta proposição que a Universidade aparece como ponto nuclear do projeto da Comunhão” (CARDOSO, 1982, p.42).

A Universidade é o ponto catalítico da luta do *Grupo do Estado* pelo “controle do aparelho de ensino paulista e da orientação geral que define a política educacional” (LIMONGI, 1989, p.144). Nesta cruzada em prol da construção da Universidade no Estado de

³² Segundo Rezende (2008) o conceito de elites no pensamento de Azevedo teria como fundamento primeiro a mudança social a ser realizada na sociedade para posteriores modificações nas elites e na educação, para a autora “a industrialização, seria a emergência de um jogo político que tendia a mudar a natureza das elites.” (REZENDE, 2008, p.372). A autora, na realidade, coloca a educação em segundo plano dentro do processo de mudança social para Azevedo. Vale destacar, conforme procuramos demonstrar no decorrer deste trabalho, que o conceito de elite em Azevedo não é desvinculado da educação, ou melhor, a educação é um fator fundamental da formação e circulação das elites.

São Paulo, o *Grupo do Estado* contou com o auxílio de intelectuais franceses na formulação teórica e científica do projeto de edificação da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação.

2.2 - O plano de criação da Universidade de São Paulo e a missão estrangeira.

No Inquérito, Fernando de Azevedo salientava a necessidade de tratamento da questão educacional como um problema técnico³³, com neutralidade e imparcialidade. Esse tema é retomado em *A educação e seus problemas*, como um problema: “não menos grave, é a exploração da educação pelos políticos, para a porem ao serviço dos seus interesses partidários” (AZEVEDO, 1953, p.93).

Porém, no mesmo texto, Azevedo sem criticar de modo incisivo, mas deixando claro nas entrelinhas uma crítica velada ao governo provisório, escreve dois subtítulos onde ratifica que o melhor remédio para as soluções de força e violência foi a criação da Universidade de São Paulo: “nesta época rudemente trabalhada por duas correntes sociais e políticas, que fazendo apelo à força, à vontade e à ação, tendem a esmagar a inteligência e a liberdade sob o rolo compressor da máquina do Estado, o governo de S. Paulo criou a Universidade, como um protesto de afirmação de fé na liberdade de pensamento e de investigação.” (AZEVEDO, 1953, p.52).

Tratar a educação como questão técnica é tratá-la sem colorações partidárias. Isso não equivale a dizer que a educação e a universidade não tinham um projeto político, o projeto de Azevedo e do grupo do *Estado* é fazer da Universidade o guia seguro da democracia no país.

A universidade deveria defender a democracia, esse seria o sentido histórico da universidade: lutar contra os regimes de exceção e preservar a liberdade de opinião. Por outro lado, ela esconde uma postura autoritária quando do afastamento do professor Claude Lévi-

³³ O discurso relacionando a educação como uma bandeira técnica, foi utilizado já na década de 1920 por Júlio de Mesquita em virtude do seu desencantamento com P.R.P. . Segundo Limongi(1989) os chamados “educadores profissionais” adotaram esse discurso por não serem afinados com o partido dominante na época.

Strauss da missão francesa, que “teria escrito um artigo e feito um discurso contra e dentro do Estado, onde mencionava o fato de o jornal ser contra a Frente Popular³⁴ e os ataques de Mesquita a ela” (CARDOSO, 1982, p.182).

A outra versão do afastamento de Lévi-Strauss dos quadros da Universidade de São Paulo está sedimentada no profissionalismo, pois segundo Décio de Almeida Prado “Julinho Mesquita achou-o leviano, ao largar o curso da Faculdade no meio do ano e sair para fazer pesquisa” (apud VAIDERGORN, 2003, p. 114).

Em que pese as duas versões, a Universidade de São Paulo tinha como meta formar uma elite ilustrada dentro dos princípios liberais-democráticos, o que pode ser observado nos primeiros artigos do decreto de criação: “a) a formação das classes dirigentes e a democracia; ... b) a função primordial da universidade de ‘afetar a consciência nacional’” (CARDOSO, 1982, p.122). Esse dois artigos são fundamentais, pois demonstram a intenção política do *grupo do Estado* em orientar os sentidos da nação.

Porém, esse intento só seria alcançado pelo estudo científico dos grandes problemas nacionais, conforme demonstra Cardoso: “d) os altos estudos e a cultura livre e desinteressada, expressando a função superior, a da formação capaz de ver a sociedade sob o prisma do ‘interesse geral’”(1982, p.123). Somente por meio da investigação científica, de altos estudos e de cultura livre e desinteressada é que a nação poderia adquirir consciência de si mesma.

Luiz Antônio Cunha, ao tecer comentários sobre um dos idealizadores da Universidade de São Paulo, Fernando de Azevedo, também realça a idéia dos estudos desinteressados. Para Cunha, Azevedo proporia um projeto articulado entre o ensino superior e secundário. O ensino secundário deveria fornecer uma sólida cultura geral, desinteressada, desvinculado do caráter profissional, pois o ensino secundário teria uma função preparatória

³⁴ A Frente Popular defendia uma França livre e cabe salientar ainda que o substituto do professor Levi-Strauss, Roger Bastide, teve que assinar um contrato que impedia qualquer tipo de propaganda política.

para as carreiras universitárias, além de ser um elemento importante para a formação dos quadros médios, de uma classe média assimiladora e propagadora de ideias e correntes de opinião.

Ao ensino superior caberia a formação de professores para as escolas secundárias, cumpriria a missão de desenvolver uma cultura superior, livre e desinteressada, permitindo o “desempenho simultâneo de uma função mais relevante para a sociedade à formação nessa ‘cultura livre e desinteressada’, das elites intelectuais, ou seja, da classe dirigente” (CUNHA, 2007, p.233).

Na avaliação de Cunha, Fernando de Azevedo articula os dois sistemas de ensino, o secundário como elo alimentador do superior, interligando os dois sistemas em seus modelos internos de disseminação, produção e transmissão do conteúdo com ênfase na cultura livre e desinteressada. Essa característica realça a importância dos estudos desinteressados, pois eles estão atrelados à formação das elites, principal projeto de formação da USP, que deveria ser formado sob o prisma desse modelo de conhecimento científico.

O significado da palavra desinteressada, ao mesmo tempo em que pode parecer indiferente, tem seu sentido ligado a abnegado e imparcial, noções que definem o perfil da elite e estudos científicos propostos pela Universidade de São Paulo. Formar uma intelectualidade com compromissos genéricos, como a emancipação nacional, e sem vinculação a grupos partidários.

Retomando o sentido da palavra desinteressada, conseguimos visualizar o perfil proposto para a formação da elite idealizado pela Universidade de São Paulo. Porém, quais conteúdos forneceriam o alicerce para concretizar esse perfil? Vaidergorn dá pistas e sugere que a ideia da “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras só pode ser entendida se acompanhada de universidade” (VAIDERGORN, 2003, p.33).

O modelo de Universidade escolhido no projeto USP recebe a influência do modelo alemão e francês. A França forneceria a idéia de uma Universidade centralizada, financiada pelo Estado e, o modelo alemão, a concepção de uma cultura humanista, geral, que corresponderia aos conhecimentos intelectuais e morais reclamados pela sociedade: “a concepção alemã hegemônica, que associava a ‘investigação independente e desinteressada aos altos estudos teóricos...bem como ao ensino e à pesquisa” (VAIDERGORN, 2003, p.52-3).

A Universidade seria a produtora do conhecimento e caberia ao professor universitário não apenas transmitir ciência, “mas esforçar-se por concorrer para a ciência a fazer-se, a se constituir, a pesquisa científica, que é o estudo dos fatos e reflexão sobre eles, é o único meio que tem o professor de penetrar no futuro e a ele cabe” (AZEVEDO, 1953, p.55). Apesar de se espelhar no modelo alemão, a “França é um modelo de ‘inteligência’” (MASSI, 1989, p.412) que o Brasil escolhe para fundamentar seu modelo científico.

A missão francesa³⁵ e a idéia de uma “cultura geral desinteressada” ganham um significado sui generis na criação de um modelo de análise teórico formativo de cultura geral:

É muito significativa a transposição desta proposição para o plano da Universidade, onde a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, lugar do cultivo da “cultura livre e desinteressada”, tem a função, que lhe cabe pela divisão do trabalho intelectual, da formação e reprodução da elite capaz de ver a sociedade sob o prisma do “interesse geral” (CARDOSO, 1982, p.156).

Desse modo, é salutar retomar as convicções teóricas dos integrantes da missão francesa para entender o tipo de padrão científico que é desenvolvido aqui no Brasil. Existiam duas tendências, uma era dos dukheimianos, que vinham ganhando prestígio institucional na França e a uma outra tendência que pretendia romper com essa tradição, procurando redefinir os padrões da Sociologia, destacando-se Roger Bastide e Claude Lévi-Strauss.

³⁵ Florestan destaca a importância da colaboração dos docentes estrangeiros em ter “estabelecido um novo padrão de vida intelectual, aplicável ao ensino superior, desviando-se da antiga tradição escolástica e pré-científica, a que nos habituávamos. É indubitável que não teríamos alcançado o sucesso que atingimos, sem sua colaboração generosa, constata e produtiva, que desempenhou a função de verdadeira revolução intelectual” (FERNANDES, 1966, p.214).

Segundo Massi (1989), é difícil mensurar a participação de ambos os grupos, o que pode se deduzir que o contato do “‘Grupo do Estado’ com a França se dá através dos ‘durkheimianos’, principalmente, de Georges Dumas, Fauconnet e Rivet” (MASSI, 1989, p.427). Por sua vez, um dos integrantes da missão francesa, Claude Lévi-Strauss, era profundo crítico da sociologia de Durkheim e no próprio grupo dos “‘durkheimianos’ não havia, de fato, um grupo homogeneamente constituído” (idem, p.427).

A fala de Lévi-Strauss é significativa da tendência hegemônica na recente Universidade de São Paulo:

os padrões de Universidade esperavam de mim que contribuísse para uma sociologia durkheimiana para qual tinham sido orientados pela tradição positivista, tão viva na América do Sul, e pela preocupação de dar uma base filosófica ao liberalismo moderador, que é a arma ideológica habitual das oligarquias contra o poder pessoal (LÉVI-STRAUSS,1957, p.57)

Apesar de Massi (1989, p.433) afirmar que o “conhecimento do Brasil permitia a construção de novos paradigmas”, o que percebemos é que a visão institucional prevalecia pela orientação da sociologia de Durkheim.

A sociologia, na visão de Durkheim, não constituía uma disciplina isolada, mas um método de análise dos fenômenos sociais. O primeiro passo para entender o método de Durkheim é tratar os fatos sociais como coisas. Durkheim salienta que a simples observação, a pura generalização, não é capaz de chegar a uma noção adequada do conhecimento, mas a ela chegamos através de estudos e propriedades características dos fatos sociais.

Tratar os fatos sociais como coisa é o ponto de partida da ciência, afastando as pré-noções, estudando os fenômenos sociais sem que suas representações possam interferir na análise, ou seja, a neutralidade e a imparcialidade são fundamentais na compreensão de ciência para Durkheim.

A sociologia durkheimiana é teórica, cabendo ao trabalho empírico um lugar secundário: “Durkheim é um sociólogo de gabinete” (MASSI, 1989, p.429). Dessa forma, Durkheim mantém uma distância com os trabalhos etnográficos, desenvolvendo sua sociologia no interior da Universidade francesa.

Não é menos fortuito que o desenvolvimento da ciência no início da USP tenha se dado através do trabalho teórico e tendo como referência Durkheim. O desenvolvimento de sua sociologia na universidade, a imparcialidade e a neutralidade serão componentes marcantes no pensamento de Fernando de Azevedo, como veremos a seguir.

2.3 - Um percurso científico educacional: a sociologia e a educação

Fernando de Azevedo considerava o desenvolvimento da ciência no Brasil de uma forma geral atrasado e comparando com o desenvolvimento da literatura, ele demonstra a discrepância entre esses dois gêneros do conhecimento. A produção literária tinha um desenvolvimento contínuo durante três séculos³⁶ até o romantismo, ganhando em vitalidade, força e originalidade.

Por sua vez, o desenvolvimento científico processou-se a partir do século XIX, mas esteve restrito a iniciativas pessoais, fatores institucionais e em especial a predominância do espírito literário sobre o espírito científico, em nossa cultura, gerou indagações a respeito de “uma inaptidão natural, irremovível, para estudos e pesquisas científicas, para a ciência pura e a especulação” (AZEVEDO, 1963, p.368).

A lentidão do progresso da ciência em nosso país não reside em uma única causa, os “fatores políticos, econômicos e culturais contribuíram poderosamente para criar uma atmosfera social por muito tempo desfavorável à cultura científica” (AZEVEDO, 1963, p.368). Durante todo o período colonial, a manifestação de estudos e pesquisa se deu em casos isolados, por iniciativa de estrangeiros, como no período holandês, onde se abre uma exceção em nossa história com o governo de Maurício de Nassau (1637-1644), que trouxe uma missão científica a Recife e construiu o primeiro centro observatório astronômico da América.

Por outro lado, a Metrópole portuguesa continuava estranha a revolução intelectual que se processava na Europa, com os descobrimentos de Newton, Descartes. Desse modo, Azevedo destaca as principais causas da ineficiente ciência:

³⁶ Azevedo não cita datas, mas refere-se ao fato desde o início da colonização, onde se percebe o desenvolvimento de escolas literárias como o Quinhentismo, Barroco, Arcadismo até chegar ao Romantismo, sem, por sua vez, descrever algum desenvolvimento de alguma escola científica no país.

Era todo um sistema cultural, montado para a formação de sacerdotes, letrados e eruditos e que, desenvolvendo-se na sua órbita autônoma, resistia à poderosa atração dos métodos novos e das tendências progressivas que agitavam o mundo civilizado (AZEVEDO, 1963, P.372)

O fator decisivo para o inoperante desenvolvimento da ciência residia no modelo adotado pela Metrópole portuguesa, dominado pela velha retórica e a escolástica, mantendo-se fechado a recente revolução científica operada na Europa e extremante dogmático quanto aos valores e crenças. O modelo advindo de Portugal gerou no Brasil “uma atmosfera cultural, saturada de formas livrescas e dogmáticas e de controvérsias inspiradas pelo velho espírito escolástico, se acrescentarem a política de isolamento adotado por Portugal em relação à Colônia” (AZEVEDO, 1963, p. 372).

As condições conjunturais de desenvolvimento de uma ciência livre e desinteressada não eram favoráveis, pois existia ainda um regime de extrema castração da liberdade e do pensamento operada pela Metrópole, sufocando qualquer tipo de manifestação artística ou cultural. Este seria o “quadro sombrio dos obstáculos quase invencíveis que se levantavam no Brasil à penetração do espírito crítico e científico e a difusão do estudo das ciências de observação.” (AZEVEDO, 1963, p.372).

Diante desse contexto, Azevedo desenvolve uma periodicização sobre o desenvolvimento da sociologia que é descrita em três fases: “a primeira se estende da 2ª metade do século XIX, até 1928, anterior ao ensino e a pesquisa, a segunda, a da introdução do ensino dessa matéria no país (1928-1935), e a terceira, em que entramos desde 1936, a da associação do ensino e da pesquisa nas atividades universitárias” (AZEVEDO, 1973, p.317).

Azevedo acreditava que o desenvolvimento da sociologia estava atrelado ao vínculo institucional. As fases de desenvolvimento da sociologia sedimentadas pelo autor coincidem justamente com a Reforma da Educação realizada em 1927, na capital do Distrito Federal,

pelo próprio sociólogo, que introduziu a sociologia no currículo das escolas da capital fluminense. Por sua vez, faltavam professores preparados para lecionar a disciplina, fator que começa a modificar-se a partir de 1936 com a consolidação dos curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e o curso de Sociologia e Política, na Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Essa visão de Azevedo reflete uma postura de profissionalizar a profissão e a vinculação entre ensino e pesquisa. Regime de tempo integral para o docente, obtenção de verbas para fomento da pesquisa, estão no âmago da construção da Universidade moderna e da ideia de que a produção da ciência apenas terá um desenvolvimento adequado na medida em que estiver atrelada a uma Instituição.

Por outro lado, Azevedo salientava que as obras relacionadas ao período pré-científico não poderiam ser descartadas. Mesmo não tendo profundidade, tinham importantes fontes informativas e descritivas: “obras substanciais como as de Alberto Torres e Oliveira Vianna, nutridas de ideias e fatos, enriquecidas de observações diretas e retemperadas nas correntes de pensamento moderno” (1932, p.16).

Essas obras eram caracterizadas como meramente descritivas, com boas informações etnográficas, de cunho empírico, mas ainda era patente o “caráter pré-científico, as numerosas observações que se encontram” (AZEVEDO, 1994, p. 16). Um dos critérios de Azevedo ao estabelecer essas obras como pré-científicas é o fato de muitas delas terem como seus autores os próprios sujeitos da história, ou seja, sujeitos que não escreviam, mas faziam história. As observações colhidas estavam no calor dos acontecimentos, impregnadas de uma visão parcial da história, o que leva Azevedo a duvidar da cientificidade de tais obras:

Se às vezes nos apresentam uma imagem deformada da realidade social, no mundo do conquistador ou nas tribos silvícolas, frequentemente atingem esse grau de objetividade, de que são capazes as observações empíricas, e que varia de indivíduo para indivíduo e com a

posição e as condições especiais do observador em face do real. Essa afirmação é válida mesmo no que toca as ideologias (AZEVEDO, 1994, p.410)

Azevedo afirma que diante de tais condições, essas obras teriam um viés ideológico. Em sua concepção, ideologia seria uma representação da realidade, não correspondendo ao conhecimento científico da própria realidade. Como representação, a ideologia manifestaria diante das condições históricas uma determinada visão, que não corresponderia ao real, podendo ser ilusória, fragmentada e parcial.

A concepção de ideologia defendida por Azevedo, certamente está amparada em Émile Durkheim, que nas Regras do Método Sociológico (1895), diz que a “ideologia, significa, entre outras coisas, permitir que as preconcepções adulterem nosso conhecimento das coisas reais” (EAGLETON, 1997, p.72).

Por outro lado, pensadores como “Alberto Torres já se encontram também no ponto de vista sociológicos” (AZEVEDO, 1973, p. 318), figurando na categoria de pensadores sociais e políticos, onde predominava o espírito finalista e normativo da sociedade, com considerações a priori, sem uma base científica precisa para interpretar e analisar a realidade social. Esta visão finalista de Alberto Torres decorre do fato de proclamar o Estado nacional como desenvolvimento do país, pelo alto, onde cabia à ciência e à sociologia não informar a sociedade, mas ao Estado, porque seria da ação pedagógica deste que emergiria a nação

O que abriu caminho para o desenvolvimento intelectual do país foram os primórdios da industrialização, nos anos 1920, que resultou em intensas transformações nas relações de trabalho, econômicas e sociais e a Revolução de 1930, que provocou mudanças profundas políticas no país, refletindo-se em diversos setores, das artes, letras, educação, conforme atesta Azevedo: “o extraordinário interesse que oferecia o país e a perspectiva que nele, então como hoje, se rasgavam ao sociólogo teórico e ao pesquisador de campo” (AZEVEDO, 1994, p.432).

Mediante essa conjuntura favorável aos estudos intelectuais é que Fernando de Azevedo oferece suas principais contribuições científicas aos estudos sociológicos e educacionais, conforme ratifica o próprio autor:

A análise dos fatos e problemas de educação e a consciência da necessidade de examiná-los, para lhes dar solução racional, à luz e em face das condições de vida social, econômica e política, compeliram o reformador aos estudos científicos da realidade social. A sua contribuição (Fernando de Azevedo) ao desenvolvimento da sociologia no Brasil não proveio apenas de suas ideias e de seus métodos, expostos em várias de suas obras, como *Princípios de Sociologia* (1935) e *Sociologia Educacional* (1940), senão também de iniciativas que tomou e do fato de ter sido, por seus cursos e livros, o mestre e orientador de várias gerações (AZEVEDO, 1994, p.436)

Fernando de Azevedo procurou nestes dois livros fornecer um manual do procedimento científico. A sociologia proposta é teórica e tem o intuito de fornecer os instrumentos teóricos capazes de análise para dissecar as fontes empíricas. O método e o conteúdo desse padrão proposto pelo pioneiro da sociologia é o que veremos adiante.

2.4 - O Modelo de Ciência de Fernando de Azevedo

Azevedo acreditava que a sociologia no Brasil era uma ciência carente de instrumentos que lhe oferecessem a maturidade adequada, já conquistada por outros ramos do saber científico. Desse modo, o pioneiro escreve dois livros *Princípios de Sociologia e Sociologia Educacional*, com funções didáticas, manuais para orientar “os estudantes nessa nova ciência e fornecer aos professores uma fonte segura de informações” (AZEVEDO, 1973, p.1).

Nestes dois manuais, estão os elementos fundamentais da visão de ciência de Azevedo, definindo a sociologia como, “ciência da realidade e das realidades sociais, têm por fim, antes de tudo, como qualquer outra ciência, descobrir a verdade por meio da observação das relações de causa e efeito no mundo objetivo. Ela não pode deixar de revestir uma feição marcadamente teórica” (AZEVEDO, 1973, p.120).

O autor de *Princípios de Sociologia* coloca a sociologia nos patamares de outras ciências e delimita o trabalho de pesquisa do sociólogo. Antes de sair em busca dos dados empíricos, é necessário estabelecer, a priori, os rumos que a investigação deve seguir; o conceito, o rigor, o método não podem ser definidos com o andamento do trabalho, mas definidos de antemão com o trabalho teórico.

A esta definição de sociologia dada por Azevedo, está relacionada, também, a de uma ciência positiva, que busca sua maturidade separando-se de outras ciências, à procura de sua autonomia, o que veio a ocorrer lentamente através de imprecisões e resistências. Esta emancipação é alcançada quando a nascente ciência define seu objeto de estudo: os fatos sociais.

Ao definir como objeto da sociologia os fatos sociais, poderíamos afirmar que Azevedo tem uma completa identificação com Durkheim, porém Azevedo adota uma concepção de fato social completa, variada, que integra diversos ramos da realidade social.

Para Durkheim (1973), os fatos sociais são modos de agir, pensar, sentir, exteriores aos indivíduos e dotados de um poder coercitivo na qual a sociedade impõe aos indivíduos. Na visão de Durkheim é o conceito de coação que define os fatos sociais como coletivos. Esses fatores mantêm um funcionamento harmônico na sociedade, fazendo com que as manifestações individuais, privadas, tornem-se sociais, modelos de reprodução coletiva da sociedade.

Porém, Azevedo discorda dessa visão generalista de Durkheim, pois na ótica de Azevedo os fatos sociais guardam as entranhas da realidade social, pois têm um caráter específico. Os modos de vida social e cultural são fatores que se impõem aos indivíduos e formam a consciência coletiva e é justamente neste aspecto que reside a divergência:

Aceitamos, com Durkheim, a noção de consciência coletiva, mas com as três retificações de G. Gurvitch, a saber, que a) ela não é harmoniosa nem unificada; b) que há uma pluralidade das consciências coletivas em toda a sociedade, e c) que seus conflitos são habitualmente ainda mais agudos que os conflitos das consciências individuais (AZEVEDO, 1973, p.21)

Outro fator não muito elaborado por Durkheim era a idéia da coerção. Em sua visão, considera todos os fatores sociais como coercitivos, ignorando as reações produzidas contra os atos de coerção, que são imprevisíveis, porque são frutos da consciência individual, considerando a realidade social inerte, estacionada nas instituições, sendo a própria consciência coletiva um imperativo social. Durkheim, na ótica azevediana, estaria impregnado do espírito evolucionista, preferindo a inspiração da biologia, ao invés de estruturar a sociologia sob as bases da vida social e as atividades dos grupos humanos.

Por outro lado, Azevedo concorda com Durkheim ao salientar que os fatos sociais são coletivos e exercem uma pressão no indivíduo, mas o fator coletivo dos fatos sociais é manifestado no interior de cada grupo social, não de uma maneira geral como queria Durkheim. Azevedo simplesmente comenta que os fatos sociais modificam-se dependendo da

cultura e da localização geográfica. O fato social está sujeito à diversidade de cada grupo social, manifestando-se através das formas de sociabilidade e das estruturas sociais:

As formas da sociabilidade constituem ‘os dados mais simples’ da realidade social, devem ser o objeto de uma ‘microsociologia’ ou microfísica social, enquanto a ‘macrossociologia’ ou a macrofísica social tem por objeto o estudo das estruturas sociais, isto é, da sociedade global e de seus grupos particulares, - ‘unidades coletivas reais em que interferem ou se entrecruzam todas as formas de sociabilidade, e por cujo estudo se poderão verificar essas análises microsociológicas’ (AZEVEDO, 1973, p.26)

A realidade social é considerada como ampla e complexa, sendo impossível abranger todas as esferas da vida social. Azevedo recomenda um critério de classificação, em que se admita os estudos mais gerais pertencentes ao caráter comum dos fatos sociais e que ao mesmo tempo tenha uma observação das particularidades do social³⁷.

Essa interpretação equivale a uma noção dialética da realidade social, de unidade e interdependência dos fatos sociais com os fenômenos sociais: “decorrente da diversidade de seus conteúdos e dos caracteres novos que assume cada espécie de relação, ao penetrar um domínio novo” (AZEVEDO, 1973, p. 31).

Ao estabelecer esta interpretação, Azevedo define o caráter científico da sociologia diferenciando os fatos históricos dos fatos sociais. Os fatos históricos estão relacionados com o tempo e o lugar em que são condicionados e ao complexo de fatores que são gerados e devem ser estudados pela história, os fatos sociais consideram a realidade social no tempo presente.

Diferentemente de outras ciências em que o grau de objetividade resulta da possibilidade de prever os fenômenos, a sociologia seria “incapaz de previsões da mesma ordem, em matéria social, sob o fundamento de que, não repousando sobre a identidade, não

³⁷ Essa especialização deve ser vista com ressalvas. Em Sociologia Educacional, Azevedo (1951, p. 19) faz uma crítica à especialização prematura e demasiadamente fragmentada, pois, em sua ótica, essa especialização típica das ciências exatas e biológicas não se manifestaria nas ciências humanas e levaria os pesquisadores a “se tornarem excessivamente ‘limitados’, confinados em suas concepções sintéticas”.

pode determinar leis científicas, é incidir no erro julgar que não há fatos especificamente sociais, e que os fatos estudados pela sociologia, são os mesmos que estuda a história” (AZEVEDO, 1973, p.132).

A capacidade de outras ciências preverem os fenômenos deve-se à exatidão, regularidade de determinados fenômenos, complexidade e rigor dos métodos utilizados. Isolar e definir pode ser mais simples e a capacidade de previsão aumenta, conseqüentemente sua cientificidade também. Porém, quando se trata de fenômenos sem regularidade e extremamente complexos como são os fenômenos humanos e sociais, a previsão de algum fenômeno torna-se arriscada, conforme explica Azevedo:

A imprevisibilidade atual dos fenômenos sociais, ou a dificuldade em que se encontra a sociologia, no seu estado atual, de estabelecer leis sociais e, em conseqüência, de se tornar capaz de previsões, resulta da complexidade extrema dos fatos sociais e, portanto, da dificuldade de isolar ou definir o fato social, ou, por outras palavras, de separar ‘o que condiciona e produz o fenômeno social’, do que é ‘intrínseco’ para a sociologia, cujo objeto é descobrir tanto ‘todas as condições, como todas as forças propriamente sociais da organização e evolução social (AZEVEDO, 1973, p.133)

Diante da complexidade dos fatos sociais, a atitude a ser tomada é defini-los previamente, limitar o campo de estudo e estabelecer conexões em que o fato dado está envolvido. Somente com essa construção sistemática é que a ciência social poderia crescer em bases sólidas: “pressupõem a um tempo ‘a crescente intensidade’, isto é, um trabalho cada vez mais intenso de grupos ou tipos de investigadores especializados, com a tarefa de iluminar campos restritos da vida social” (AZEVEDO, 1973, p. 136).

A observação direta dos fenômenos coletivos seria a primeira etapa do processo de investigação, tendo como complemento o método comparativo, que é indispensável na observação científica. A comparação é o momento da análise, através dos métodos de diferença e concordância, onde é possível ampliar a observação e obter um núcleo comum dos fenômenos sociais, conseqüentemente alcançando resultados precisos.

Outro ponto importante é a imparcialidade na observação dos fenômenos sociais. Essa imparcialidade não pode ser encarada “no estudo dos fatos, no seu estado atual, em relação aos quais somos não somente *espectadores*, mas *atores*, os nossos raciocínios são facilmente influenciados pelos nossos desejos ou pelas respostas já feitas que nos fornece a tradição” (AZEVEDO, 1973, p. 142-grifos do autor).

Azevedo argumenta que os nossos sentimentos e preconceitos não devem interferir no objeto de análise, mas o investigador deve ter uma atitude objetiva, em que prevaleça o ponto de vista sociológico, a consciência sociológica, para uma atitude científica e objetiva.

Por sua vez, a educação deveria seguir os caminhos seguros da sociologia, pois a educação é um fenômeno eminentemente social e apresenta duas características dos fatos sociais, a objetividade e o poder coercitivo. Outro fator social da educação é a transmissão cultural, a transmissão de toda bagagem cultural de uma geração a outra, que faz com que a educação seja um campo realmente fecundo para os estudos sociológicos, tendo alguns requisitos científicos:

É necessário ao educador o conhecimento da sociologia, como base científica de sua profissão, basta atentar-se para esses três fatos fundamentais: a) a natureza sociológica do fenômeno da educação; b) as relações dos fatos sociais pedagógicos e os outros fenômenos coletivos; c) e as variações, em consequência, segundo os povos e sob a pressão das condições sociais não só das instituições escolares, como também dos tipos de mentalidade ou dos ideais que se transmitem pela educação. (AZEVEDO, 1951, 32-33).

A sociologia seria a ciência base da educação, fornecendo os instrumentos necessários para o estudo das relações entre as instituições sociais e a educação. Porém, a atitude científica na educação não ficaria relegada aos estudos sociológicos dos fatos e das instituições sociais, a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno pode tornar-se científica, investigativa, na medida em que se desperta o espírito crítico no interior da sala de aula: “aquele espírito crítico e esta participação efetiva dos alunos na exposição do professor

os habituarão a julgar direito e firme, a distinguir a verdade do erro e a disciplinar a sua inteligência com as ideias de pesquisa racional e de espírito científico” (AZEVEDO, 1973, p.6).

Desse modo, Fernando de Azevedo abre a perspectiva de um novo procedimento científico, flexível, adaptando-se ao objeto de estudo da ciência social, mas mantendo a objetividade indispensável ao tratamento científico dos fenômenos sociais. Azevedo lança as bases de um procedimento próprio da sociologia, com objeto específico e métodos próprios de investigação, exigindo do sociólogo uma consciência sociológica, com clara compreensão de seu objeto de estudo.

Capítulo 3

Florestan Fernandes: Ciência, planejamento e racionalidade como baluartes da educação

Florestan Fernandes acreditava que os procedimentos científicos seriam a fonte para o saber prático, pois o emprego da ciência possibilitaria o controle racional dos objetos e métodos de investigação, postulando uma nova era na relação entre cientistas sociais e educadores. Os cientistas sociais, utilizando a racionalidade do conhecimento científico, forneceriam o alicerce das mudanças sociais e educacionais.

Neste caso, a ciência está calcada em induzir o cientista social a diminuir a temática de análise, pré-determinando o objeto de estudo nuclear, delimitando o objeto de estudo a fim de projetar resultados mais precisos e eficazes nas soluções dos problemas educacionais, sendo que esse modelo de conhecimento tem como critério regular de descoberta a verdade e a prova.

A intencionalidade e previsibilidade conferem aos cientistas sociais, através da ótica da ciência, interferir e escolher os fins alternativos a que se almeja alcançar, é a tentativa controlada de conduzir a história e a realidade social sob a segurança dos métodos científicos modernos, traçando a priori as diretrizes no devir histórico.

Tendo como parâmetros esse modelo científico, os cientistas sociais iriam colaborar traçando os fins e os meios necessários para o equacionamento dos problemas ocorridos no interior do processo educacional, escolhendo racionalmente os métodos eficazes para as pesquisas, interpretando seus dados e executando projetos viáveis para solucionar os problemas educacionais.

3.1 - Breve história da sociologia e consolidação de uma interpretação

A história da sociologia no Brasil confunde-se com a trajetória de Florestan Fernandes. Sua contribuição envolve diversos temas, teorias e articula a pesquisa e o ensino criando “um padrão de pensar a realidade social por meio da qual se torna possível reinterpretar a sociedade e a história, bem como a sociologia anterior produzida no Brasil” (IANNI, 2004, p. 307).

As palavras de Octavio Ianni, discípulo de Florestan, são significativas da remodelação que a obra de Florestan Fernandes opera no interior da sociologia no Brasil. Com um estilo de linguagem própria e combinando várias correntes do pensamento clássico, Florestan impulsiona o discurso com características próprias, rompendo com o modelo ensaísta de ciência produzida no Brasil.

Florestan Fernandes teve uma origem humilde, sua mãe Maria Fernandes, filha de imigrantes portugueses trabalhava como empregada doméstica, mas desde pequeno teve que trabalhar como engraxate, trabalhou em açougues, alfaiatarias para ajudar no sustento do lar. Essa experiência do ponto de vista da formação moral o levou a “um amadurecimento precoce, uma verdadeira escola da vida” (SOARES, 1997, p.24).

Anos mais tarde, trabalhando no Bar e Restaurante do Bidu, foi que Florestan conseguiu conciliar o trabalho com o estudo, terminando o curso de madureza. Neste mesmo bar, Florestan conhece “Maneco”, diretor de uma indústria de produtos químicos que o convida para trabalhar na empresa.

O trabalho na indústria química o motivou a estudar Química, mas as condições não eram favoráveis, era necessário ficar o dia todo na faculdade e os livros eram muito caros. Florestan opta pelo curso de Ciências Sociais na recente Faculdade de Ciências e Letras. Os

conhecimentos adquiridos na vida cotidiana e o esforço nas leituras que mantinha atrás do balcão do Bar do Bidu, foram importantes para prestar a seleção.

A seleção foi realizada por uma banca composta pelos professores da missão francesa, Roger Bastide e Paul Bastide;

A seleção incluía sorteio de pontos e o candidato teria de comentar os assuntos e responder as perguntas da banca examinadora. Foi sorteado um texto do livro *De La division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, de Émile Durkheim. O ponto e as perguntas eram em francês e Florestan não falava, mal lia nesta língua. Pediu, então, aos professores para fazer a prova em português. Diante daquela situação insólita, se reuniram nos fundos da sala e decidiram aceitar. (CERQUEIRA, 2004, p. 29)

Florestan consegue um bom desempenho e é aprovado no curso de Ciências Sociais em conjunto com mais cinco candidatos. A vida acadêmica é difícil, aulas em francês, metodologia européia, esse era o panorama da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1944, Florestan gradua-se em Sociologia e é convidado no ano posterior por Fernando de Azevedo a ser segundo assistente na cadeira de Sociologia.

Esse era um momento de afirmação da Universidade e da Sociologia no meio acadêmico, a Universidade era considerada pelos seus idealizadores como uma nova modalidade cultural, de reflexão e preocupação sobre os fatos da vida social: “a transmissão de conteúdos gera o esforço de sistematização dos sistemas de pensamento, expresso em grandes sínteses, freqüentemente apoiadas em longos discursos sobre o método” (ARRUDA, 1995, p.116).

Segundo Arruda, a idéia era criar um ambiente simbólico em que referenda-se pela qualidade de suas análises e produções: “a atividade acadêmica implicou, por tudo isso, num processo de racionalização da produção do conhecimento, ao definir e reordenar as diversas áreas e ao instaurar o seu próprio domínio” (1995, p.119).

A sociologia, na expressão da escola paulista e de Florestan Fernandes, tinha como meta emancipar-se enquanto ciência e isso acaba expressando uma remodelação de técnicas e teorias, a preocupação no campo teórico é buscar uma identidade para as Ciências Sociais, um campo específico para essa ciência, como define Lahuerta: “ a discussão de técnicas, métodos, interpretações condizentes com o nível de rigor praticado em centros mais avançados” (LAHUERTA, 1999, p.35).

A questão das técnicas, dos métodos, está presente no pensamento de Florestan, Gabriel Cohn ao comentar um dos títulos dos livros de Florestan relata o que parece ser a idéia original do autor, “em Florestan o que importa fundamentalmente são os procedimentos de análise da realidade, os modos de se enfrentar a realidade pela via do pensamento analítico.” (COHN, 1987, p.49). Florestan aponta a necessidade de subordinar às questões práticas as questões teóricas, isso leva “Florestan a colocar desde logo na sua obra a questão das modalidades de domínio analítico dos fenômenos” (idem). Nesta perspectiva, que Florestan escreve um livro denominado *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*, dando um norte do caminho que a sociologia científica deveria traçar.

As preocupações de ordem metodológica seriam a tônica do desenvolvimento da sociologia, “as Ciências Sociais no Brasil surgiram e se têm desenvolvido sob a influência de dois processos: o da forma de absorção e difusão interna dos avanços metodológicos e substantivos gerados em centros culturais no exterior” (SANTOS, 2002, p.19). Santos aponta dois fatores importantes do desenvolvimento das Ciências Sociais, a incorporação das tendências teóricas do exterior e o rigor da produção metodológica.

A ênfase no trabalho metodológico atrela-se ao fator institucional, a Universidade cria um espaço de produção de idéias e do conhecimento e esse conhecimento produzido deve ser guiado pelas exigências acadêmicas de cientificidade. As fronteiras da cientificidade de um

trabalho acadêmico são medidas pelo grau de rigor e regras quando analisa determinado paradigma.

O surgimento da universidade, desse modo, seria incompreensível sem a presença de condições sociais propícias, instituindo, ao mesmo tempo, novos modelos de produção intelectual, isto é, a constituição dos quadros acadêmicos transforma os critérios de produção do saber, a partir dos quais as identidades grupais emergem, agora lastreadas numa formação e num princípio profissional dotados de certa unidade. (ARRUDA, 1995, p.124)

O princípio da legitimidade acadêmica é localizado na institucionalidade, os paradigmas, os problemas sociais, devem ser absorvidos pelo cientista que, além de dar um tratamento racional a eles, produz um discurso específico para esse auditório.

As Ciências Sociais desenvolvidas nos quadros universitários redirecionam, então, os critérios de confecção das normas de elaboração dos discursos. No interior do sistema intelectual, as oposições estarão pontuadas pelas diferenças entre reflexões consideradas rigorosas e científicas e aquelas vistas como impressionistas e arbitrárias (ARRUDA, 1995, p. 126)

Florestan Fernandes é figura fundamental dessa mudança no estilo das ciências sociais, “seu projeto intelectual pressupunha atingir duas dimensões fundamentais: em primeiro lugar, instituir uma ciência social pautada por critérios metodológicos rigorosos e por uma linguagem áspera, avessa ao ensaísmo” (LAHUERTA, 1999, p.36).

Ao procurar instituir ciência social pautada por critérios metodológicos rigorosos, Florestan Fernandes estabelece como primordial a profissionalização do cientista social, que incluía um trabalho árduo de disciplina baseada em extensas leituras e fichamentos, debates e análises, buscando a definição conceitual.

Esse trabalho buscava distanciar-se do senso comum, criar uma cisão entre o pensamento leigo e pensamento científico, a linguagem adquire uma dimensão onde é permeada de conceitos ordenados, guiando-se por valores e ideais do saber científico, “a

escrita do sociólogo transporta ao leitor a impressão de que se encontra num torturante diálogo consigo mesmo” (ARRUDA, 1995, p.142).

A linguagem ficava relacionada a uma busca de identidade para o conceito, tornando o pensamento mais rigoroso. Além da linguagem, a escolha do objeto, da teoria e o recorte que se faz da realidade privilegiariam o método disciplinar de levantamento dos dados.

Dessa forma, a modificação ocorre no modo como são expostas as idéias, o texto deve ser a expressão consciente do autor que o escreve, ele deve ter o total domínio da teoria em exposição, que são condições necessárias mínimas de uma análise segura de verificação:

A crítica passa a incidir sobre o ensaio, visto ser uma forma estranha à ‘regra do jogo da ciência e da teoria organizada’. O estilo ensaístico rejeita a noção de método e ordenamento sistemático da exposição. Por isso, o ensaísmo retira o seu impulso do afastamento em relação aos cânones científicos, (ARRUDA, 1995, p.134).

Os temas tomam outro impulso em direção ao discurso científico. Projetos sobre a formação nacional e o Estado como arauto do desenvolvimento não fazem parte do horizonte intelectual dos sociólogos uspianos. Neste caso, Florestan Fernandes³⁸ é a figura emblemática ao distanciar-se da tradição especulativa ensaística e construir uma obra voltada aos princípios marcados pela academia e com grande erudição.

Ao criar um padrão científico no campo das Ciências Sociais, Florestan torna-se marco divisório e consolida uma interpretação acerca do desenvolvimento da sociologia. O autor distingue três etapas de estudos sociológicos,

a primeira época se caracteriza pelo fato dominante de ser a sociologia explorada como um recurso parcial e uma perspectiva dependente de interpretação. A intenção não é de fazer, propriamente, obra de investigação sociológica, mas de esclarecer certas relações, mediante a consideração dos

³⁸ A polêmica com Oswald de Andrade é singular dessa relação com o ensaísmo. Oswald frequentava a Faculdade de Filosofia, pois estava interessado no concurso de cátedra e conheceu Florestan pessoalmente, só havia ouvido falar de sua seriedade. Neste encontro, Oswald começou uma discussão com Florestan em tom irônico sobre a relação entre a antropofagia e os índios tupinambás, quando cansado de tanto deboche, Florestan expulsa Oswald da sala acusando-o de não levar nada sério e prestar um concurso de cátedra sem estar preparado. (CERQUEIRA, 2004)

fatores sociais. Desse modo, a inteligência brasileira passa a se interessar por conexões entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto social o estado e a organização social, etc, muito parecidas com as formas elaboradas na Europa pelo pensamento racional pré-científico (FERNANDES, 1958, p.190)

A interpretação de Florestan Fernandes, que se tornou clássica no pensamento social, é que o desenvolvimento da sociologia e das ciências humanas foram constituídas por fases, sendo o primeiro período caracterizado pelo ensaísmo, pela generalização simples, que qualificava qualquer reflexão social como problema do país.

A segunda tendência interpretada por Florestan é a de que os estudos sociológicos se caracterizam pelo “uso do pensamento racional como forma de consciência e de explicação das condições histórico-sociais de existência na sociedade brasileira” (FERNANDES, 1958, p.190). Esse período tem como predomínio uma forma de análise histórico-geográfica, que foram retemperadas pela influência européia, em busca de interpretações do presente, associando a intervenções racionais no processo social.

O terceiro período, no qual se encontra Florestan, tem como predomínio “a preocupação dominante de subordinar o labor intelectual, no estudo dos fenômenos sociais, aos padrões de trabalho científico sistemático” (FERNANDES, 1958, p.190). Nesse período é que se consolida o padrão genuinamente científico, versando obras de investigação empírico-indutiva e ensaios de sistematização teórica. A contribuição para o progresso da sociologia como disciplina científica é evidente através de imperativos da especialização, criação de centros de estudos e escolha individuais dos investigadores.

A interpretação³⁹ sedimentada por Florestan tornou-se clássica na Sociologia. Octávio Ianni é um dos autores que adota essa visão. Ao comentar sobre as referências do pensamento brasileiro, destaca que até os anos 1930 existiam preocupações sociológicas, mas a tônica

³⁹ Essa visão é corroborada por Manfredo Berger (1984, p.308), que avalia o processo de desenvolvimento das ciências sociais no Brasil dividida em três fases: “a) fase pré científica, b) a fase da institucionalização c) a fase científica propriamente dita”.

dessas obras era pouco comprometida com a consistência lógica da análise científica. É a partir dos anos 1930, que a sociologia vai se enraizando na sociedade brasileira, o que lhe confere outro status:

A sociologia se estrutura como uma forma de pensar a realidade social, a sociedade vista no presente e em perspectiva histórica. O saber racional, científico, é mobilizado, em escala crescente, dentro e fora da universidade, nas esferas do poder econômico e político, movimentos sociais e outros círculos, para fundamentar decisões de significação vital para a coletividade ou setores dela (IANNI, 2004, p.313).

Ianni relaciona o desenvolvimento da sociologia à sua inserção social. O fato de crescer o saber racional foi fundamental para sua incorporação nos meios sociais como instrumento de análise e resolução dos problemas sociais. Outro autor que difundiu a versão de Florestan é Wanderley Guilherme dos Santos. Na sua visão, o desenvolvimento da história do pensamento político-social é um tanto simples:

Até o segundo quartel do século XX produziram-se ensaios sobre temas sociais, a partir de então produziu-se ciência. Considerando-se ademais que qualquer que tenha sido a quantidade ou qualidade da produção do primeiro período, ela é irrelevante para o progresso da ciência, torna-se desnecessário qualquer investigação sobre autores que pertencem ao passado cultural do país, ou sobre o modo pelo qual pensaram o social. O interesse histórico se resumiria a catalogar a produção do primeiro período (pré-científico) pela temática e a explicar de que modo as variações na estrutura da sociedade introduziram modificações na temática pré-científica (SANTOS, 2002, p.31).

Santos não adota uma postura acrítica da versão de Fernandes. Entende que a historiografia, ao adotar tais parâmetros, desconstrói-se para entender as relações entre passado e presente na história do pensamento intelectual. Porém, a visão de Florestan é hegemônica no interior nas Ciências Sociais, exercendo influência decisiva no pensamento educacional.

Delgado de Carvalho, um dos signatários do Manifesto de 1932⁴⁰, foi um dos intelectuais preocupados com os grandes problemas da educação nacional. Para ele, esses problemas residem na deficiência de um plano nacional e na falta de compreensão dos objetivos da educação, fato que seria “o resultado mais patente da fase pré-científica” (CARVALHO, 1940, p.17). Este seria o grande abismo da sociedade brasileira enquanto os países mais industrializados conseguiam conciliar progresso material e desenvolvimento científico. No Brasil, além de entrarmos em uma industrialização tardia, nossa civilização vivia um atraso mental acentuado.

A educação, por sua vez, não preparava os indivíduos para exercerem suas funções nos meios sociais em que viviam, não enfrentava problemas, não traçava diretrizes, faltando “à escola uma interpretação social que refletisse bem melhor a sociedade atual” (CARVALHO, 1940, p. 18). Nestas condições, “a educação não poderá seguir guia mais seguro do que a Sociologia” (CARVALHO, 1940, p. 18). Delgado de Carvalho⁴¹ elege a sociologia como o caminho analítico mais seguro para solucionar os problemas da educação brasileira, preferencialmente a sociologia da educação norte americana e os escritos de John Dewey são os alicerces de sua proposição teórica.

⁴⁰ O Manifesto dos Pioneiros foi um documento de profunda relevância no interior da educação, sendo um marco na história da educação brasileira.

⁴¹ Delgado de Carvalho era o único dos pioneiros com formação em Sociologia no exterior (SILVA, 2002) e teve atuação destacada no Conselho Nacional de Educação defendendo a ampliação, a interferência e o monopólio do Estado nas diversas áreas do ensino (MICELI, 2001).

3.2 – O modelo de ciência de Florestan Fernandes

Mediante o pífio desenvolvimento da Sociologia e das Ciências Sociais, Florestan propõe o remodelamento dessa ciência para atingir a maturidade. Sua visão passava por criar condições institucionais para o desenvolvimento da Sociologia, mas a ênfase é dada ao estabelecimento de um padrão de trabalho científico voltado plenamente ao saber científico.

A responsabilidade do cientista requer sempre um esforço crítico que lhe permita o domínio das técnicas de pesquisa para suprir as necessidades sociais, “a problematização da construção do conhecimento e seus sujeitos nas sociedades latino-americanas, as opções, as responsabilidades e as tarefas que urgem em cada formação social, distancia-se do puritanismo científico e enfatiza o questionamento da função social do sociólogo” (BARIANI JUNIOR, 2003, p. 55).

Essa relação íntima entre ciência e sociedade colocava o sociólogo em outro patamar, “o sociólogo brasileiro precisa estabelecer um padrão íntegro de trabalho científico, em condições deficientes de financiamento e de organização da pesquisa sociológica e sob o impacto da complicação das exigências práticas” (FERNANDES, 1958, p. 227). A renovação proposta por Florestan determinava uma concepção mais complexa e ampla dos estudos sociológicos, em especial, das finalidades da investigação sociológica.

Dessa forma, há uma mudança metodológica no procedimento científico, ajustando o conhecimento científico às exigências sociais:

O padrão histórico-sociográfico de análise da ‘realidade brasileira’, que faz parte de nossa herança intelectual, pressupunha propósitos de conhecimentos empíricos e de atuação prática que se revelam inconsistentes, em confronto com os alvos empíricos e com as conseqüências práticas do saber científico-positivo (FERNANDES, 1958, p.227)

A herança cultural não havia deixado trabalhos consistentes de levantamento de dados confrontados com os alvos empíricos. Os pesquisadores descreviam e interpretavam de forma aleatória, projetando resultados e aspirações sem critérios sólidos de conexão com a realidade, e a ciência estava marcada por soluções “mágicas”, sem critério algum de racionalidade.

Por sua vez, as ciências de laboratórios, denominação de Florestan, tentaram adotar modelos de outras ciências e adaptá-las às Ciências Sociais. Para Florestan, o laboratório são os próprios fenômenos sociais, a realidade a ser investigada, o pesquisador deve operar a análise comparando as situações insurgidas da realidade social, manipulando dentro da viabilidade da investigação. Neste contexto, a interpretação dos dados deve compreender a complexidade dos mesmos para posteriormente promover a verificação e a comparação com o referencial teórico.

Na visão do sociólogo, esse seria o equívoco do positivismo, Comte e Durkheim propuseram comparar fenômenos distintos em situações específicas, ou seja, sugeriram um modelo comparativo de interpretação da realidade sem se ater às condições relativas e específicas dos fenômenos, dos locais e dos contextos dos dados observáveis da realidade.

Apesar dessa crítica, Florestan não discorda da possibilidade de operar experimentalmente a sociologia, a crítica ao positivismo está em recorrer a simplificação das condições reais dos fenômenos, a sociedade poderia ser considerada um laboratório, mas muito amplo e vasto, não apenas um campo de coleta de dados. A importância do conhecimento teórico reside justamente em manipular e selecionar os dados desse complexo laboratório que é a sociedade.

As concepções positivistas incorriam nessas graves limitações, pois conduziam a escolha de modelos naturalistas e generalizadores, fundada apenas em caráter científicos universais sem se ater “a) à interpretação empírico-indutiva de fenômenos dotados de sentido

e extremamente variáveis; b) à projeção de desígnios pragmáticos, coerentes com saber científico, nas atividades cognitivas dos investigadores” (FERNANDES, 1958, p.228).

A análise empírico–indutiva demonstrou que as formulações de caráter geral possuíam um grande valor heurístico, capazes de clarificar as idéias e as hipóteses. Por sua vez, quando confrontadas com contextos empíricos determinados, sua eficácia diminui.

A correção desses obstáculos previa uma remodelação das construções das totalidades empíricas e das construções teóricas, atrelada ao processo de intervenção racional na realidade. Florestan sugere uma compreensão de ciência em que os fins teóricos estejam ajustados com a realidade prática, tendo como finalidade a intervenção nos processos sociais.

Os fins empíricos específicos, os alvos teóricos mais gerais e as possibilidades práticas de cada investigação precisam ser postos em relevo, examinados pacientemente e ponderados como objetivos igualmente essenciais (FERNANDES, 1958, p.229 – grifos do autor)

Florestan prevê uma ciência que alie a observação empírica com a explicação teórica. A ênfase nos fins empíricos permite ao pesquisador reconstruir a totalidade dos fenômenos sociais, nascidos das necessidades da existência social. Os alvos teóricos são uma exigência do sociólogo, pois os fatos não falam por si só, “eles precisavam ser interrogados sob o domínio de algum referencial teórico específico” (MAZZA, 2003, p.169).

Além de contribuir para o progresso da ciência, a produção teórica daria condições de dissecar os fins empíricos, interpretando e projetando soluções consistentes aos problemas sociais. Ao trabalho do pesquisador seriam necessários alguns procedimentos que efetivamente fariam dos dados brutos da realidade empírica, dados com significação de serem utilizados na investigação. O primeiro passo compreende a observação dos dados, que abrange três operações intelectuais:

a) as operações através das quais são acumulados os dados brutos, de cuja análise dependerá o conhecimento objetivo dos fenômenos estudados; b) as operações permitem identificar e selecionar, nessa massa de dados, os fatos que possuem alguma significação determinável na produção daqueles fenômenos; c) as operações mediante as quais são determinadas, isoladas e coligidas – nesse grupo restrito de fatos – as instâncias empíricas relevantes para reconstrução e explanação dos fenômenos, nas condições em que forem considerados. (FERNANDES, 1972, p. 9)

A primeira operação significaria uma documentação dos dados e posteriormente uma organização de forma a criticar, organizar, selecionar e classificar a documentação levantada para procedimentos analíticos. Na realidade, Florestan observa que é necessário uma metodologia empírico-analítica que consiga reconstruir e explicar a realidade social, “em resumo, cabe à análise converter os dados imediatos da experiência (ou, o que seria mais preciso, os ‘dados primários’ da investigação), em dados manipuláveis pelo raciocínio científico” (FERNANDES, 1958, p.25).

A análise empírico-indutiva amplia o horizonte do pesquisador ao adequar as hipóteses de trabalho às condições dos fenômenos sociais, permitindo escolher os meios interpretativos enquadrados nas hipóteses iniciais devidamente e empiricamente consistentes e reconhecer racionalmente os limites das hipóteses quando verificadas e comprovadas com as inferências indutivas.

Desse modo, o investigador iria atender aos requisitos fundamentais do saber científico, estabelecendo uma relação de observação e intervenção nos processos sociais.

Explica Florestan:

A adoção de um padrão de trabalho científico integrativo, que permitisse explorar metodicamente todos os alvos possíveis de um projeto de investigação, contribuiria para assegurar o uso mais produtivo dos recursos técnicos, financeiros e humanos que dispõe. Contudo, iniciativas desse gênero não eximem os sociólogos brasileiros de intervir, diretamente, na instituição de novas condições de trabalho, que favoreçam a posição da sociologia em nosso sistema científico e concorram para criar possibilidades concretas de aproveitamento prático dos conhecimentos sociológicos, na solução de problemas sociais brasileiros. (FERNANDES, 1958, p.231)

A ciência de Florestan não é apenas teórica, de contemplação do saber. Florestan aponta que a ciência deve servir para a solução dos problemas sociais, intervir decididamente na realidade social, apontando que o resultado da ciência se justifica do ponto de vista prático, conforme explica Mazza:

a forte associação entre os alvos teóricos e as possibilidades de aplicação práticas exigidas à investigação sociológica levou Florestan a configurar uma Sociologia que chamava para o engajamento, para a contribuição do sociólogo nos problemas emergentes na sociedade brasileira (MAZZA, 2003, p. 203)

Esse procedimento permitirá ao pesquisador a compreensão dos fenômenos em termos de um processo de associação, mas não apenas pelo fenômeno descrito dentro de sua dinâmica social entre integração e continuidade dos processos sociais. O ponto catalítico da análise empírico-indutivo está em levar o pesquisador a interessar-se pelo fenômeno descrito “em sua condição de *vir a ser*; então, procurará explicá-lo retrospectivamente e prospectivamente, através da seleção de fatores causais, nas condições de formação e de transformação” (FERNANDES, 1972, p.179 – grifos do autor).

Não menos fortuita, a influência da sociologia elaborada por Florestan na educação se dá através do planejamento racional como utensílio de intervenção na realidade educacional, “a Sociologia possibilitava ir dos fenômenos sociais à construção de categorias explicativas, e a Educação instrumentalizava no aprimoramento da ordem social existente” (MAZZA, 2003, p. 173).

A partir desses pressupostos e seguindo os requisitos do labor intelectual, é que o sociólogo brasileiro estará oferecendo uma contribuição ao progresso da sociologia como ciência e a elaboração de imperativos para a interpretação sociológica da realidade brasileira e da educação no Brasil, como veremos na próxima seção.

3.3 - Ciência e planejamento como instrumentos na educação

A educação é uma temática que ganha espaço na produção sociológica de Florestan, na medida em que o autor define seu referencial metodológico baseado na descrição, análise e interpretação dos dados da vida cotidiana. A educação é o “elemento crucial para o reajustamento do homem a situações sociais que se alteram celeremente” (FERNANDES, 1959, p.41) ela “garantiria a continuidade do sistema social e o levaria a priorizar as práticas educativas como processos promovedores da continuidade social e da incorporação das mudanças ao repertório da tradição” (MAZZA, 2003, p. 169).

Antes de adentrarmos nessa perspectiva que leva o sociólogo ao encontro da educação, é fundamental retomarmos a concepção de educação sedimentada por Florestan em sua intrínseca relação com a sociedade. Florestan Fernandes observa a educação dentro de um quadro amplo que denomina de revolução social brasileira. Esse processo social iniciou-se com a desagregação do sistema servil, com a abolição do antigo regime servil e a implantação da República, dando abertura para uma sociedade democrática e igualitária de respeito à pessoa humana, a dignidade e aos méritos pessoais independentes de cada indivíduo (MATUI, 2001).

Apesar dos avanços do regime republicano no que se refere às garantias civis, o Estado Republicano falhou em suas tarefas educacionais. Ampliou o número de recursos e escolas, mas não conseguiu resolver problemas educacionais graves, multiplicando o número de escolas obsoletas em sua estrutura e organização, incapaz de atender às demandas de uma sociedade “fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático” (FERNANDES, 1966, p.4).

Com uma estrutura obsoleta e distante da realidade social, as instituições educacionais não acompanharam o ritmo de mudança social, criando um descompasso entre necessidades

sociais e demandas educacionais. Em outras palavras: “suas falhas provêm de limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em *Estado-educador*.” (FERNANDES, 1966, p.4- grifos nossos).

As instituições educacionais estavam atendendo apenas às necessidades e funções estáticas da educação sistemática, elas se integravam entre si num superorganismo autônomo, alheio e alienado da sociedade, deixando de desempenhar a função inclusiva na sociedade:

Tanto o número de escolas, quanto a qualidade da instrução nelas transmitidas se mantêm muito abaixo das necessidades educacionais prementes das várias regiões e das várias camadas da população (FERNANDES, 1966, p.5)

A situação era mais precária quando se pensava nas relações sócio-econômicas do Brasil. As diferenças regionais aprofundavam as desigualdades, pois as condições do ambiente escolar com o uso inadequado das técnicas pedagógicas, às vezes sem condições mínimas para o rendimento escolar, contribuía negativamente para a transformação do ambiente, estabelecendo um divórcio entre ensino e condições sociais de existência, favorecendo apenas uma minoria.

Existia ainda um paradoxo apontado por Florestan Fernandes: “as condições existentes entre as instituições escolarizadas, transplantadas de fora, e os usos da educação escolarizadas, impostos por nossa ordem social” (FERNANDES, 1966, p.43), que constituía um grande entrave ao desenvolvimento educacional no país, pois a filosofia adotada pelo sistema educacional era racional e democratizante, mas estava amarrada a uma estrutura servil, aristocratizante, que impediam sua autonomia e expansão.

Esse problema deve-se em grande parte pela intervenção governamental que sempre se pautou por medidas patrimonialistas e pouco afeita a um viés mais democrático. A transformação da educação escolarizada como fator social inclusivo dependia de uma intervenção estatal mais eficaz na melhoria e na expansão da rede de ensino. Como salientou

Fernandes: “A nossa República só será uma democracia quando se converter em Estado-educador”, (1966, p.46).

Neste aspecto, Florestan defendeu uma mudança cultural provocada em detrimento de uma mudança cultural espontânea: “a diferença entre mudança cultural espontânea e mudança cultural provocada seria antes de grau do que de natureza, já que ambas se caracterizam por processos de mesma ordem” (MAZZA, 2003, p.199).

O grande entrave para a utilização da mudança cultural espontânea estava na sua articulação com outros setores da sociedade. Como havia distorção entre o desenvolvimento social e a evolução educacional, o processo de mudança espontânea poderia paralisar-se e não alcançar os objetivos esperados como já vinha ocorrendo. Dessa maneira, em uma sociedade de classes, com inúmeras distorções sociais, regionais, suscitariam problemas práticos que não seriam enfrentados eficazmente pela mudança cultural espontânea.

Daí a necessidade de recorrer à mudança cultural provocada, que colocaria a disposição da educação modelos de intervenção racional para solucionar os problemas educacionais. Essa mudança deveria ser lenta e gradual e seguir o desenvolvimento técnico científico da sociedade, conforme explica Mazza (2003, p.199): “a transição da mudança cultural espontânea para a mudança cultural provocada deveria efetuar-se gradualmente, em conexão com os progressos conseguidos na tecnologia e com o agravamento das exigências sociais”.

Esse seria o grande dilema educacional brasileiro, que consistia na evolução do regime democrático e na incapacidade da escola em cumprir suas funções socializadoras, “ele é de fundo institucional” (FERNANDES, 1959, p.58). O aspecto prático do dilema está no reconhecimento dos problemas educacionais de maior gravidade “e o apego a técnicas obsoletas de intervenção na realidade” (idem, p.59).

O Estado-educador, pretendido por Florestan, integrava um conjunto amplo de reformas, que previa romper com o fardo da herança servil, adaptando e evoluindo tanto qualitativamente como quantitativamente o sistema educacional e atrelando as necessidades materiais e morais reclamadas pela sociedade brasileira, que era a implantação da civilização científico-tecnológica.

Diante da gravidade dos problemas educacionais, os recursos intelectuais fornecidos pela herança cultural da ordem pré-industrial levava à impossibilidade de compreendê-los objetivamente e tratá-los de modo eficaz: “nossa capacidade de lidar com os problemas educacionais do presente e de resolvê-los de modo mais eficiente dependeria da utilização dos dados da ciência no planejamento das atividades educacionais” (MAZZA, 2003, p.199).

Atrelado a isso, um dos graves problemas educacionais apontados por Fernandes era que a “preparação científica dos educadores se ressentia de seu caráter predominante ‘informativo’ e ‘livresco’, herança da sociedade pré-industrial. Em regra, falta-lhes domínio do ponto de vista científico” (FERNANDES, 1959, p.35). Fernandes “fundamentado em rigoroso aparato conceitual” (CUNHA, 1998a, p. 164) propõe a colaboração dos cientistas sociais, como forma de equacionar os problemas educacionais, tendo como base a cooperação interdisciplinar, dando soluções racionais e aplicando a noção de ciência aplicada como fator racional para a mudança social provocada.

Adaptar a educação aos recursos fornecidos pela ciência e às exigências da civilização representa a tarefa de maior urgência e gravidade, com que se defrontam educadores e os cientistas sociais no presente (FERNANDES, 1959, p.35).

Acrescentam-se a essa questão, os mecanismos da civilização tecnológica e industrial que exigem um modo de conceber o mundo cada vez mais racional, dependendo da especialização das funções e das atividades intelectuais, o que “dá ao cientista social uma

visão própria dos motivos práticos, suscetíveis de levarem-no a querer participação regular e ordenada nos processos de intervenção de controle racionais” (FERNANDES, 1959, p.65).

O papel do cientista social é elaborar modelos racionais de ação para a solução dos problemas educacionais, o que levaria o cientista social a “tomar parte decisiva em atividades intelectuais que concorressem para introjetar alvos e modelos racionais de ação” (MAZZA, 2003, p.200).

Porém, a visão de Florestan é motivo de polêmica, como salienta Xavier: “a educação seria ciência aplicada de segunda categoria, seja em função de sua dimensão multidisciplinar, o que evidenciava ausência de um arcabouço teórico definido, seja pelo estreitamento do horizonte mental do educador” (XAVIER, 1999, P.258), que estaria imposto a um conjunto de práticas burocráticas.

Xavier (1999) acrescenta que Florestan constrói um discurso hierárquico baseado em uma relação de conflito e superioridade entre ciência pura/ciência desinteressada, racionalização/profissionalização e uma prevalência do trabalho intelectual em detrimento do trabalho prático.

A visão do sociólogo e do cientista social definida por Florestan é de um profissional interdisciplinar, “o sociólogo brasileiro de nossos dias defronta-se com exigências intelectuais que transcendem aos limites confinados de sua especialidade” (FERNANDES, 2004, p.179), indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país e fundamental ao “planejamento de instituições de ciência aplicada e o envolvimento institucional dos cientistas em programas de reforma educacional, planos de saúde pública, projetos de reconstrução econômica” (FERNANDES, 2004, p. 178). A crença na ciência como motor do planejamento capaz de colocar a sociedade rumo a uma rota segura sendo o sociólogo como timoneiro desse processo, parece patente no discurso de Florestan.

Por outro lado, Matui afirma que apesar de a ciência aplicada nunca abandonar o rigor do método, com previsão e controle, garante que é o “professor quem irá realizar a educação como fator de mudança social provocada. Se o cidadão é o agente histórico preparado com técnicas democráticas, o professor é o agente de formação desse professor” (MATUI, 2001, p.89).

Ademais, cabe-nos pesquisar quais são as matrizes e as condições desse modelo racional proposto por Florestan visando adaptar a ciência e educação. A primazia dada ao rigor metodológico e a construção de uma linguagem capaz de expressar essa exigência foram o alicerce para o surgimento de um discurso essencialmente acadêmico.

As questões teórico-metodológicas são o curso da interpretação, além de evidenciar grande erudição. Sua tentativa é de procurar conciliar teoria e pesquisa, como destaca o próprio Florestan:

Os fins empíricos específicos, os alvos teóricos mais gerais e as possibilidades práticas de cada investigação precisam ser postos em relevo, examinados pacientemente e ponderados como objetivos igualmente essenciais (FERNANDES, 1958, p.229)

Essas orientações teóricas seriam as exigências necessárias para desenvolver um padrão científico plenamente adequado ao conhecimento científico. Os fins empíricos permitem o levantamento de dados e material necessários à reconstrução dos fenômenos sociais e ao conhecimento do objeto de pesquisa.

O trabalho teórico de investigação consiste em ter um arcabouço capaz de dissecar as informações obtidas pelos dados empíricos, transformando os modelos de explicação para uma “nova concepção das relações da pesquisa sociológica com a reconstrução de totalidades empíricas, com as construções teóricas e com a intervenção racional no curso dos processos sociais” (FERNANDES, 1958, p.228).

A intervenção racional na realidade relega ao conceito de planejamento que induz o cientista social a conhecer novas técnicas de controle e previsão.

A ciência aplicada e a educação nela operaram como polarizadores de tendências dinâmicas. A ciência aplicada, como fonte de conhecimentos e de técnicas de exploração prática imediata na solução de problemas novos, a educação, como mecanismo de preservação ou de difusão de tais conhecimentos e técnicas, ou principalmente, como influência formativa do horizonte cultural, que fez da mudança provocada um recurso adaptativo essencial da civilização científica e tecnológica (FERNANDES, 1959, P.37).

A ciência aplicada está alicerçada em induzir o cientista social a diminuir a temática de análise, predeterminando o objeto de estudo nuclear, delimitando o objeto de estudo a fim de projetar resultados mais precisos e eficazes nas soluções dos problemas educacionais. Esse modelo de conhecimento tem como critério regular de descoberta a verdade e a prova.

O planejamento racional, por sua vez, adquire um sentido de intencionalidade, objetividade, previsibilidade e racionalidade que confere aos cientistas sociais através da ótica da ciência interferir e escolher os fins alternativos a que se almeja alcançar. É a tentativa controlada de conduzir a história e a realidade social sob a segurança dos métodos científicos modernos, traçando a priori as diretrizes no devir histórico. Como define Freitag (1987, p.165): “Florestan Fernandes deixa transparecer nesses trabalhos⁴² sua fé na capacidade da razão e da ciência de captar a dinâmica do processo histórico e nele interferir, atribuindo aos intelectuais e cientistas um papel social preponderante”.

Tendo como parâmetros esse modelo científico, os cientistas sociais iriam colaborar traçando os fins e os meios necessários para o equacionamento dos problemas ocorridos no interior do processo educacional, escolhendo racionalmente os métodos eficazes para as

⁴² A autora refere-se às obras: *Ensaio de Sociologia Geral e aplicada* de 1960, *A sociologia numa era de revolução social* de 1963, *Fundamentos empíricos da explicação sociológica* de 1965 e outros de artigos e ensaios publicados entre as décadas de 1950 e 1960.

pesquisas, interpretando seus dados e executando projetos viáveis para solucionar os problemas educacionais.

O cientista social de Florestan é aquele intelectual orientador, que estabelece parâmetros para uma prática educativa eficaz, ele é elo entre a ciência e os saberes do cotidiano, assumindo uma função de colaboração com os educadores, mas, ao mesmo tempo, o resultado final depende de suas iniciativas e realizações.

Cunha (2004), em artigo sobre a ciência e educação nos anos 1950, utilizando a metáfora do percurso, faz uma comparação entre o discurso de Anísio Teixeira, que entendia a educação como arte, pressupondo a metáfora do percurso indeterminado, e Florestan Fernandes que adotara o discurso da racionalidade, garantindo certamente na educação o percurso determinado, seguro e previamente definido. Em sua ótica, o percurso determinado aliado a uma “fixação de padrões universais de trabalho científico”, promove a maioria das ciências sociais no Brasil.

O modelo elaborado por Florestan Fernandes é um manual de procedimento científico, um artesanato intelectual. Sua visão de ciência e educação está embasada em entender a mudança social provocada, onde se planeja e determina o curso futuro do processo histórico e social. O cientista social que seguir corretamente o procedimento científico solucionará os problemas educacionais de modo seguro e, de forma objetiva.

Capítulo 4

Das rupturas paradigmáticas à análise retórica do discurso produzido

por Florestan Fernandes

A ideia, neste capítulo, é articular dois aspectos que entendemos serem fundamentais para analisar o processo de consolidação do modelo científico constituído por Florestan Fernandes. Nos capítulos precedentes, observamos que há modificações paradigmáticas no olhar de nossos autores à luz dos problemas educacionais e sociais.

Essas mudanças de orientação teórica podem ser relacionadas a diversos fatores: conjuntura histórica, grau de desenvolvimento da ciência em determinado período e adesão dos membros de determinada comunidade às teses que lhes são expostas. Dessa forma, procuramos destacar, no decorrer deste trabalho, que as modificações no modelo de ciência ocorreram a partir de mudanças paradigmáticas, de rupturas de modelos teóricos. A utilização de apenas um instrumento metodológico seria insuficiente para averiguar o grau de consolidação da hegemonia do modelo de ciência idealizado por Florestan Fernandes.

Contudo, retomando a ideia principal deste capítulo, nossa pesquisa procurou evidenciar duas possibilidades de análise do modelo de ciência, as modificações teóricas, que aqui denominamos de rupturas de paradigmas e os seus respectivos modelos explicativos, que tem a pretensão de convencer e persuadir a comunidade científica. Este segundo aspecto é justamente a análise retórica.

Do ponto de vista histórico, observamos que o modelo de ciência passa por um processo de acúmulo de conhecimentos e ruptura de paradigmas, passando de um modelo ancorado no positivismo organicista de matriz empírica, para o modelo de contemplação teórica, que procurava oferecer os fundamentos de uma ciência ainda em formação, até o modelo de Florestan, o modelo empírico-indutivo com finalidades práticas.

Aliado a esse modelo, o discurso produzido por Florestan tem como característica o aniquilamento de toda produção científica anterior. Florestan classifica o desenvolvimento da sociologia em três etapas: a dos estudos extra-científicos, que são os estudos mais generalizados e simples, que fazem da sociologia um campo de reflexão sistemática sobre temas ou problemas 'sociais' do país. A segunda etapa seria caracterizada pelo pensamento racional como forma de consciência e de explicação das condições teórico-sociais e a terceira pela preocupação dominante de subordinar o labor intelectual aos estudos dos fenômenos sociais e aos padrões de trabalho científico sistemático.

4.1 – As rupturas paradigmáticas e a consolidação de uma interpretação

A noção de paradigma foi desenvolvida por Thomas Kuhn, nos anos 1960, em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Para ele, paradigma é um modelo ou padrão aceito por determinada comunidade científica e está estritamente atrelado à ciência normal:

O estudo dos paradigmas, muito dos quais bem mais especializados do que os indicados acima⁴³, é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez que ali o estudante reúne-se a homens que apreenderam as bases de seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais (KUHN, 2007, p.30)

Os paradigmas são os alicerces de determinado campo do conhecimento, fornecem os ensinamentos básicos aos estudantes que queiram ser membros de determinada comunidade científica. Os paradigmas atrelam-se aos estudos das teorias clássicas, aquelas que, mesmo com as mudanças históricas, fornecem elementos para análises presentes e futuras, dando um sólido referencial aos estudantes.

Neste caso, a ciência normal é caracterizada por teorias já consolidadas, que tiveram no passado descobertas reconhecidas e serviram de fundamentação para a prática posterior. Os paradigmas são ideias compartilhadas pela comunidade científica, uma espécie de consenso entre determinada teoria que daria início aos pré-requisitos da ciência normal, ou seja, a partir das ideias de Kuhn, podemos afirmar que cada comunidade científica é identificada pelos seus paradigmas.

Ademais, cabe salientar que a ciência normal está preocupada em realizar as premissas dos paradigmas, determinando, confrontando com os fatos e dados da teoria, articulando conceitos e ampliando os campos de utilização da mesma, conforme explica Kuhn (2007, p.

⁴³ Kuhn estava se referindo as tradições científicas copernicana, dinâmica aristotélica e a óptica corpuscular.

44-5): “A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômenos, na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites dos paradigmas frequentemente nem são vistos”

Kuhn salienta que cada comunidade científica, ao determinar seu paradigma, delimita parâmetros a respeito de conceitos, procedimentos, linguagem, limitando o campo de visão e atuação do pesquisador, deixando problemas e dificuldades inerentes a cada comunidade científica, “que compartilha seus princípios, métodos e valores” (CUNHA, 1998b, p.53).

Neste aspecto, o pesquisador que se defronta com a ciência está preocupado em resolver o que Kuhn denomina de quebra-cabeça – os problemas definidos pelos paradigmas, que emergem ou se inserem no próprio paradigma. Explica Kuhn: “ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, podem ser considerados como dotados de uma solução possível” (KUHN, 2007, p.60).

A ciência como quebra-cabeça delimita o campo de visão do pesquisador para fins específicos, relacionando a solução de problemas dentro do campo de abrangência do paradigma. Assim, um paradigma poderá levar o pesquisador a não se interessar por problemas, digamos, mais relevantes, que fogem do horizonte do quebra-cabeça, dos enunciados compatíveis com os instrumentos oferecidos pelo paradigma. “O cientista normal, portanto, é aquele que, conquistado por um paradigma, empenha-se em aprimorá-lo” (CUNHA, 1998b, p.54).

Por sua vez, os insucessos que emergem diante dos problemas apresentados não são insucessos do paradigma, mas do pesquisador que não usou corretamente ou não soube resolver o problema à luz do paradigma, utilizou a peça errada do quebra-cabeça. A ciência normal funciona cumulativamente, buscando ajustar a teoria, aumentar seu grau de precisão e o cientista normal não procura a novidade.

Uma análise apressada dessa visão de ciência de Kuhn poderá nos levar ao entendimento de uma noção estática de ciência, sem mudanças significativas que provoquem revoluções nos quadros paradigmáticos. Porém, a busca do ajuste entre a teoria e os dados empíricos aumenta o conteúdo informativo do paradigma e o expõe a questionamentos, induz o pesquisador a enfrentar novos desafios e problemas.

Esse aspecto leva a comunidade científica a explicar as anomalias e a “perder sua fé e a considerar outras alternativas, não renunciando ao paradigma que os conduziu à crise” (KUHN, 2007, 107). Embora a comunidade científica não renuncie imediatamente ao paradigma posto em dúvida, torna-se inevitável os questionamentos dos dogmas e dos valores trazidos por ele. Em suma, a comunidade científica começa a perder a confiança no paradigma em questão.

Nosso exame da rejeição de um paradigma revelará de uma maneira mais clara e completa: uma teoria científica, após ter atingido o status de paradigma, somente é considerada invalidada quando existe alternativa disponível para substituí-la (KUHN, 2007, p.107-8)

O que Kuhn denomina de revolução científica é justamente esse momento de mudança, de passagem e/ou substituição de um paradigma por outro. Para o nosso trabalho, ao invés de tomar emprestada a denominação utilizada por Kuhn de revolução científica, entendemos ser mais adequado a utilização do termo ruptura. O termo revolução científica implica mudanças profundas, que abalaram valores e estremeceram as estruturas científicas constituídas de uma determinada época, como a revolução copernicana, que demonstrou a falsidade da explicação geocêntrica e a substituiu pela heliocêntrica.

Mediante essas considerações, pudemos observar que o modelo de ciência que se desenvolveu no pensamento educacional brasileiro passou por esse processo de acúmulo e ruptura de paradigma. Os modelos científicos escolhidos por Torres, Azevedo e Florestan estão em consonância com os valores e ideais de suas respectivas épocas.

Alberto Torres procurou conciliar uma noção de ciência que estivesse em conformidade com sua época e com as diretrizes do Brasil no mesmo período. Diante de uma nascente República, liderada e dirigida pelos positivistas, Torres não se furtou em adotar o positivismo como modelo explicativo, mas adaptando-o à realidade brasileira.

O positivismo de Torres era muito mais abrangente que uma análise simplista do todo maior que as partes. Sua concepção envolvia uma visão da realidade econômico social do país, vista sob o ângulo da observação empírica. As bases empíricas forneciam ao precursor da sociologia os elementos suficientes de conhecimento da realidade para a ação racional.

Com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e a vinda da missão estrangeira, esse modelo passa por uma mudança, ele começa a ser questionado, seus valores e dogmas passam a ser postos à prova e Fernando de Azevedo é um dos arautos dessas transformações. Em sua ótica, a sociologia estava pouco desenvolvida no Brasil e era necessário fornecer as bases do desenvolvimento científico no país.

A ciência produzida por Alberto Torres trouxe inúmeras contribuições descritivas, mas faltava-lhe o domínio da ciência, da racionalidade, do conhecimento teórico. Azevedo busca em Durkheim e mais precisamente em seu conceito de fatos sociais elementos para a produção de um novo conhecimento científico no país.

A ciência produzida é fundamentalmente teórica e não tem a intenção de intervenção prática. A sociologia e as ciências humanas não teriam essa capacidade de intervenção, pois a previsão e o controle estariam longe de circunscrever os fenômenos sociais, irregulares, relativos e imprevisíveis. Azevedo argumentava que era necessário consolidar os estudos desinteressados, que são os estudos teóricos. A partir deles é que seria possível intervir nos processos sociais.

Do modelo de ciência construído por Torres, ao modelo de Fernando de Azevedo, percebemos a primeira ruptura paradigmática, ou seja, de um modelo calcado no empirismo, carregado de soluções práticas, para um modelo de contemplação teórica, em que se observa os fenômenos sociais com cautela antes da intervenção social. A diferença que se evidencia nestes modelos são as finalidades, entre uma ciência que requer uma aplicação prática e uma ciência que necessita de estudos para posterior aplicação.

Por outro lado, Florestan Fernandes procura remodelar e diferenciar-se dos modelos de Torres e Azevedo. O modelo empírico-indutivo contemplava uma associação das bases empíricas com os alvos teóricos, para uma posterior intervenção, sólida e segura, planejada na realidade. Além de uma consistente formulação teórica, “Florestan Fernandes estava mais afinado com os novos tempos, que exigiam que nosso relógio acadêmico fosse acertado com os imperativos do saber internacional” (ORTIZ, 1990, p.168).

Florestan amplia o referencial metodológico com uma bibliografia especializada, modifica o modo de pensar e de fazer ciência e cria um divisor de águas, “as Ciências Sociais brasileiras não podiam olhar para o presente, elas tinham ainda que divisar o presente. Neste caso, a figura de Florestan Fernandes é paradigmática, ela condensa a evolução de todo um pensamento acadêmico que floresceu em São Paulo” (ORTIZ, 1990, p.167).

A posição de Florestan⁴⁴ revela uma novidade epistemológica, pautada nas normas, no conhecimento científico como necessidade de implantar uma disciplina específica, mais que isso, Florestan é referência da chamada escola paulista de Sociologia. Ao constituir uma escola, Florestan rompe paradigmaticamente e inaugura uma nova forma de pensar, devido ao insuficiente desenvolvimento da sociologia:

⁴⁴ Ianni destaca a importância de Florestan para o desenvolvimento da sociologia: “A sociologia de Florestan Fernandes inaugura uma nova época na história da Sociologia brasileira. Não só descortina novos horizontes para a reflexão teórica e a interpretação da realidade social, como permite reler criticamente muito do que tem sido a Sociologia brasileira passada e presente” (IANNI, 1996, p.25)

O período pré-paradigmático, em particular, é regularmente marcado por debates frequentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrões de soluções legítimos – embora esses debates sirvam mais para definir escolas do que para produzir acordo (KUHN, 2007, p.73)

A grande diferença entre Florestan, Torres e Azevedo reside na necessidade de Florestan em produzir um determinado padrão científico e um instrumento metodológico diferenciado. Aliado a essa produção, Florestan procurou disseminar esse conhecimento formando uma geração com esses ideais, diferentemente de Torres e Azevedo.

O depoimento de Eunice Durham, dado na Jornada de Marília,⁴⁵ é representativo dessa posição e indica a importância do autor para “a formação de toda uma geração de cientistas sociais que, bem ou mal, estão tentando continuar a obra que ele iniciou” (DURHAM, 1987, p.19). Outro depoimento importante é de José de Souza Martins, em entrevista a Revista da FAPESP. Comentando a cassação de Florestan pelo regime militar, Martins explica que Florestan foi enfático ao impedir que José de Souza Martins e outros se demitissem em solidariedade a ele, pois era necessário dar continuidade à missão iniciada por Lévi-Strauss e Bastide. Dias depois da sua cassação foram também cassados Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, comenta Martins: “a partir daí ficamos quebrando a cara, com muita dificuldade, muita tensão dentro do grupo, porque estávamos relativamente desamparados” (MARTINS, 2008, p.12).

Discutindo a questão da civilização e da ciência, Florestan dá indícios da importância do trabalho coletivo e da formação de uma escola de pensamento: “não se pode conceber o ‘progresso da ciência’ como um processo intelectual autônomo, isolado e auto-suficiente” (FERNANDES, 2004, p. 176). A condição coletiva de construção da ciência aliada a fatores institucionais, a modernização da tecnologia e da educação, sem isso “torna-se impossível dissociar a ciência de determinado padrão de civilização” (idem, p.176)

⁴⁵ Nesta mesma Jornada, outro depoimento importante foi de Fernando Henrique Cardoso, que ao comentar as aulas “pesadas”, destacou a importância da formação de uma escola de pensamento: “O que importa era que havia ali uma escola” (CARDOSO, 1987, p.24).

Esses dois depoimentos de discípulos de Florestan e a fala do próprio Florestan revelam sua preocupação em formar e fortalecer um grupo, de transformar suas teorias em ideias coletivas. Enquanto Florestan procura constituir uma escola de pensamento, Torres e Azevedo formam um movimento de ideias em busca de consolidar suas teorias como paradigmas da ciência.

A distinção entre a noção de escola de pensamento e movimento de ideias fica nítida ao retomarmos a definição de movimento de Aristóteles. Ao discutir as mudanças do ser, Aristóteles retoma uma velha polêmica entre dois filósofos pré-socráticos Heráclito e Parmênides. Heráclito defende a tese do mobilismo, que se ampara na noção dinâmica e de permanente transformação do ser, impulsionada por forças contrárias. Parmênides, pelo contrário, defende o princípio da identidade e da não contradição do ser, onde o ser é único, imóvel e ilimitado.

Para esse impasse, Aristóteles salienta que devemos distinguir a essência do ser a partir do ato e da potência. O ato é a manifestação atual do ser e a potência são as possibilidades do ser, aquilo que ainda não é, mas pode vir a ser. Como podemos observar, o movimento não está inteiramente em ato e nem inteiramente em potência, mas parcialmente em ato e potência, “Aristóteles também define o movimento como ‘ato imperfeito’, para significar que há um ser atual ou real, mas que esse ser está ou é incompleto ou inacabado” (CHAUI, 2002, p. 410).

O movimento de ideias produzido por Azevedo e Torres significou um ato inacabado. Não conseguiu produzir e disseminar seguidores de suas propostas científicas. Marcou determinada época pelas contribuições ao período, mas não produziram uma escola de pensamento. Por outro lado, Florestan constitui uma escola de pensamento, a escola de sociologia paulista.

Desde a Grécia antiga, os grandes debates filosóficos são feitos e disseminados pelas escolas filosóficas, da Academia de Platão ao Liceu de Aristóteles. Talvez o grande exemplo de escola de pensamento venha da Idade Média com a escolástica.

O termo, como ficou conhecido, designava todos aqueles que se vinculavam a uma determinada escola de pensamento e ensino e compartilhavam certos princípios e dogmas do cristianismo. O desenvolvimento da filosofia na Idade Média deve-se à difusão e consolidação dessas escolas nos mosteiros, dedicados à formação do clero, de filósofos e teólogos.

Isso demonstra que a construção da hegemonia no campo do conhecimento científico não está ligada a noção de verdade que cada corrente procura estabelecer, mas sim no número de adeptos e disseminadores que determinada corrente consegue angariar. Os estudantes são o alvo “privilegiado do debate entre os paradigmas científicos, sendo vitorioso aquele que conquistar mais adeptos, e não necessariamente aquele que contiver maior número de ‘verdades’” (CUNHA, 1998b, p.68).

Apesar de Florestan não concordar com o rótulo de escola, “O professor Florestan nunca concordou que o notável grupo de sua geração, em especial o grupo que ele mesmo constitui e dirigiu pudesse ser classificado como uma escola sociológica” (MARTINS, 1998, p.36). A recusa de Florestan de classificar seu grupo como uma escola de pensamento deve-se ao fato de não ter uma coesão teórica, como a escola de Chicago. A coesão do grupo verificava-se na escolha do método científico, nas formulações e indagações científicas que Florestan e seu grupo edificam, constituindo de fato uma escola de pensamento como referência para as gerações posteriores:

Há sim uma ‘escola sociológica de São Paulo’ no que se refere às indagações mais ou menos comuns que orientaram os trabalhos de seus pesquisadores e orientam ainda investigações de seus alunos e continuadores. A grande obra dessa escola vai além dos trabalhos notáveis que produziu. Ela está nas questões formuladas, nas perguntas que nortearam suas pesquisas e suas interpretações do Brasil. Ela está no modo como a realidade foi problematizada pela interpretação sociológica, está nos temas de

investigação que foram definidos. O trabalho científico não expressa sua qualidade apenas pelas respostas que dá, mas sobretudo pelas perguntas que faz, pelos problemas que formula. (MARTINS, 1998, p.36).

Para Martins, a escola sociológica de São Paulo inaugura uma nova era de pensar o Brasil, de pensar a ciência, cria um novo método, um novo modo de indagar a realidade, que orienta “a pesquisa sociológica consistente em nosso país. Quem foge delas, na verdade tende a mergulhar num estilo de trabalho próximo do ensaísmo pré-sociológico ou no diletantismo interpretativo.” (MARTINS, 1998, p.37). Florestan Fernandes é o ícone da chamada escola de sociologia paulista.

Dessa forma, Florestan consegue estabelecer uma concepção de ciência no campo educacional, aliando-a a uma modificação teórico-metodológica indispensável para construção de um determinado paradigma. Todavia, a constituição de uma escola, e o fato de conquistar adeptos, foram fatores fundamentais para prevalência de sua concepção de ciência, já nas seções posteriores observaremos como esse discurso é construído no intuito de ganhar a batalha das ideias.

4.2 – Da filosofia analítica a análise retórica: Aspectos da análise do discurso.

Na introdução desse trabalho optamos pela análise retórica como instrumento analítico-metodológico dos textos de Florestan Fernandes. É de suma importância refazer o percurso histórico de formação dessa corrente de pensamento, trazendo à tona os estudos da filosofia analítica e da corrente de atos de fala, que foram fundamentais para a retomada dos estudos filosóficos no campo da linguagem.

A filosofia analítica é uma corrente de profunda influência na filosofia contemporânea. Propunha uma ruptura com a tradição inglesa tendo duas características comuns: a postura anti-metafísica e a virada linguística. A virada linguística é o que mais chama atenção nesta corrente de pensamento, embora não seja a única a estudar a linguagem, pois várias correntes de pensamento dentre elas o estruturalismo de Levi-Strauss e a antropologia de Malinowski, estudaram os fenômenos da linguagem.

A virada linguística proposta pela filosofia analítica tem como eixo central a ideia de que a filosofia pode se realizar pela análise da linguagem, discutindo por intermédio dos significados o ponto norteador da linguagem: “Como uma proposição tem significação?”. É nesse sentido que, nessa concepção de filosofia, o problema da linguagem ocupa um lugar central” (MARCONDES, 2004, p. 12).

Ao buscar a significação, a filosofia analítica debruça-se sobre os estudos da passagem das linguagens imprecisas para as lógicas, as ambiguidades do discurso, a decomposição, elucidação, a análise do conceito, da proposição e do discurso.

A filosofia analítica desenvolve-se em Cambridge e Oxford. Em Cambridge os principais expoentes são Russel, Moore, Wittgenstein. Em que pese às divergências,

sustentam que a filosofia é a análise e clarificação da linguagem e do pensamento. Mas é em Oxford que a filosofia ganha corpo, dominada por Ryle e Austin que relacionavam os problemas filosóficos com a linguagem.

Austin, principal expoente dessa corrente, acredita “que parte dos problemas filosóficos origina-se de mal-entendidos terminológicos e de falta de clareza quanto à definição dos conceitos empregados” (MARCONDES, 2004, p.35). Na visão de Austin, os problemas ocorridos na filosofia são resultantes do mal uso da linguagem e sendo a linguagem nossa principal ferramenta, é necessário produzir uma análise da linguagem com o intuito de esclarecer o significado das expressões envolvidas nos problemas filosóficos.

O que acontece, como procurei mostrar, é que as palavras correntes são muito mais sutis em seus usos, e marcam muito mais distinções do que as vislumbradas pelos filósofos, e que os fatos da percepção, tal como descobertos, por exemplo, pelos psicólogos, mas também pelo comum dos mortais, são muito mais diversos e complexos do que se tem pensado. (AUSTIN, 2004, p.3)

Austin procura demonstrar que a filosofia não deve ter como meta fazer uma análise linguística, isso deve ficar a cargo dos linguístas, mas a filosofia deve fazer uma análise através da linguagem, pois a linguagem evidencia fatos da realidade e, ao estudar a linguagem da realidade, estará necessariamente examinando a própria realidade.

Dessa forma, Austin considera que a linguagem comum deve ser tomada no sentido literal, em si mesma, pois ela é recheada de expressões que indicam gradações de responsabilidades. Neste contexto é que o autor de Oxford desenvolve a diferença entre os enunciados indicativos e executivos.

O enunciado indicativo pode ser falso ou verdadeiro, mas essa diferença entre ambos vai se diluindo. Austin salienta que esse aspecto indica uma ação por condições de verdade e sucesso. A partir disso, o autor divide a análise em três níveis principais, ilocutório, locutório e o perlocutório. O ato locutório é utilização das palavras de um determinado vocabulário para

formar uma frase, “amanhã vou para Piracicaba”. O segundo ato é ilocutório, que é ato de prometer, comprometer-se diante de alguém, e a realização dessa ação é o ato perlocutório. Segundo Reale, Antiseri: “essas distinções já constituem patrimônio comum da filosofia analítica, assim como seu apelo à linguagem comum e à visão da finalidade da análise” (2005, 674).

A grande contribuição de Austin reside no fato de que os enunciados objetam uma ação, não são apenas proposições. O ato ilocutório está condicionado ao sucesso e às determinações de verdade, dando uma nova perspectiva aos estudos no campo da linguagem, conforme explica Salzedas:

Essa forma lingüística, modelada por recursos retóricos, levanta dúvidas quanto à natureza pragmática do texto, quem tem em vista não só significações internas, mas relaciona-se com a externa, pois à medida em que o círculo semântico se abre, dilata seu quadro externo significativo e seu processo estruturador se volta para essa amplitude (SALZEDAS, p.258, 1983).

O ato ilocutório na visão de Salzedas, funciona como o trabalho do artesão quanto as categorias gramaticais, pois ele se volta ao contexto adotando uma forte carga significativa. Desse modo que Searle, discípulo de Austin, procurou fazer uma nova classificação dos atos ilocutórios. Como relata o próprio autor, “o propósito deste artigo é avaliar a classificação de Austin” (SEARLE, 2002, p.1). Através do verbo prometer, Searle identifica nove condições de sucesso do ato ilocutório, o que faz o autor concluir que o ato ilocutório não tem um número infinito ou indefinido de usos da linguagem.

Se adotamos o propósito ilocutório como a noção básica para a classificação dos usos da linguagem, há então um número bem limitado de coisas básicas que fazemos com a linguagem: dizemos às pessoas como as coisas são, tentamos levá-las a fazer coisas, comprometemo-nos a fazer coisas, expressamos nossos sentimentos por meio de nossas emissões. Frequentemente, fazemos mais do que essas coisas de uma só vez, com a mesma emissão (SEARLE, 2002, p.46).

O que Austin e Searle procuram demonstrar é que a teoria dos atos de fala não é apenas uma reflexão sobre a linguagem, mas uma teoria do significado, e o ato ilocutório procura comprovar essa hipótese, pois demonstra a intencionalidade da linguagem.

Por outro lado, continuando no campo da análise da linguagem, a teoria da argumentação ou a nova retórica ocupa um espaço privilegiado ao situar-se no âmbito do discurso persuasivo. Nesse âmbito, a teoria da argumentação ocupa diversos espaços, desde os discursos emotivos, das deduções matemáticas até o âmbito jurídico e das ciências em geral.

A teoria da argumentação tem como premissa “uma ruptura com uma concepção de razão e de raciocínio, oriunda de Descartes” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.1), atuando no campo do verossímil, do provável e do plausível, articulando a velha tradição da retórica e da dialética grega.

Perelman e Olbrechts-Tyteca procuram resgatar a tradição grega da retórica, não apenas das técnicas da argumentação, mas no âmbito da filosofia, buscando entender o discurso não apenas emotivamente, mas sua construção racional. A construção desse discurso está ligada ao razoável, ao plausível, onde se encontram os valores éticos, políticos e religiosos. A nova retórica situa sua análise na estrutura, função e limites do discurso persuasivo, cumprindo uma tarefa de delimitar o campo entre o discurso irracional e o racional.

A retomada da tradição grega e a relevância filosófica da nova retórica estão em demonstrar que a prova racional tem como referência o auditório: “o que conservamos da retórica tradicional é a ideia de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.7). A prova e a própria validade do discurso têm um caráter relativo, dependem do tempo, lugar e do auditório que se quer persuadir.

Apesar de Perelman e Olbrechts-Tyteca relacionarem a prova com Aristóteles, o que leva a retórica ao campo da dialética, isso não leva os autores a sair do campo do provável e do verossímil. Esse aspecto é importante, pois a dialética na história da filosofia estava ligada à lógica, com Hegel e Marx. Por sua vez, os autores da teoria da argumentação retomam novamente a tradição grega de retórica e a colocam no campo do raciocínio analítico, que trata do verossímil. “O raciocínio dialético é considerado paralelo ao raciocínio analítico, mas trata do verossímil em vez de tratar proposições necessárias. A própria ideia de que a dialética concerne a opiniões, ou seja, a teses às quais se adere com uma intensidade variável, não foi aproveitada” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.5-6).

Dentro da retomada da retórica como tradição grega, Meyer comenta as grandes definições do discurso retórico como sendo o “*éthos*, o *páthos* e o *lógos* que devem estar em pé de igualdade” (MEYER, 2007b, p.25). Essas três grandes definições do discurso retórico significam o orador, o auditório e a linguagem que são essenciais ao discurso retórico.

O *éthos* está ligado ao orador, é a imagem tipificada do orador, a escolha dos fins, da capacidade de articular do orador, que “é alguém que deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debate e que é aquilo sobre o que negociamos” (MEYER, 2007b, p.34).

O *éthos* representa o princípio da autoridade moral e intelectual do orador “criação de um bom *éthos* consiste, em parte, em apresentar uma boa imagem ou impressão de nós mesmos” (SKINNER, 1999, p.177). Ao lograr uma imagem atraente de si, o orador pode despertar as expectativas dos seus ouvintes, despertando paixões e sentimentos de benevolência e afabilidade.

Para estabelecer um bom *éthos*, o orador deve proceder a um levantamento da invenção de argumentos, “decorre daí que esse deve ser o lugar apropriado para discutir a

questão do éthos, muito embora ele reconheça⁴⁶ que a meta do orador, ao criar seu éthos, não é inventar argumentos, mas embarcar na tarefa de manipular as emoções de sua platéia” (idem). O bom orador ao estabelecer seu éthos deve ter como premissas a utilização de bons argumentos, caso contrário seu rol de convencimento pode ser efêmero e sem maior densidade.

Outro fator importante no estabelecimento do éthos é identidade com o auditório, “o éthos se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas repostas sobre a questão sejam aceitas” (MEYER, 2007b, p.35). O éthos é o domínio, uma estrutura, que representa segurança, remete às repostas do discurso, das finalidades e dos objetivos em questão.

O páthos é o auditório, que é a fonte das questões, das quais dão a prova e as paixões, as emoções, os sentimentos e opiniões. A paixão, diferentemente da emoção, não diferencia o problema posto e a resposta subjetiva, ela atua preferencialmente no efeito, nos resultados, não diferencia qualidades. Quando se está apaixonado por alguma pessoa, por exemplo, apenas se enxerga as qualidades, suas propriedades positivas, ela transfere a problemática no campo das repostas.

Dessa forma, Meyer define a paixão como retórica “por enterrar nas repostas que fazem crer que elas estão resolvidas” (MEYER, 2007b, p.38). A paixão é um poderoso instrumento para mobilizar o auditório em favor de uma tese, através da paixão cria-se uma identidade entre orador e auditório, uma aproximação que resulta na perda do questionamento do auditório, deixando-o passivo, separando o problema da resposta.

Assim Meyer (2007, p.39 – grifos do autor) define o páthos: “*o páthos é o conjunto de valores implícitos das repostas fora da questão, que alimentam as indagações que um indivíduo considera pertinentes*”. O orador deve levar em consideração as paixões do

⁴⁶ O autor refere-se a Quintiliano retórico romano.

auditório, pois as elas tendem a obscurecer as problemáticas que se apresentam ao discurso do orador.

Utilizando os retóricos romanos, Skinner demonstra a importância do páthos para esses retóricos, “a tarefa essencial do orador é deslocar ou despertar sua platéia, de modo que ela passe para seu ponto de vista. Mas o meio mais seguro de realizar essa tarefa é falar de maneira que a platéia seja não apenas convencida, porém ‘grandemente comovida’” (SKINNER, 1999, p.172).

A importância do páthos para os retóricos romanos residia na possibilidade de mover e comover uma platéia, as provas de um argumento ficavam em segundo plano e as emoções eram tidas como fator primordial no convencimento. “Para conseguirmos mobilizar ou mover um juiz hostil a se convencer de nosso ponto de vista, devemos estar preparados, se possível, para comovê-lo até as lágrimas” (SKINNER, 1999, p.172).

Por sua vez, o lógos expressa as perguntas e respostas de um discurso, ele é o objetivo, o julgamento, a unidade do pensamento e do discurso, “o lógos é tudo aquilo que está em questão. Todo julgamento é uma resposta a uma questão que se coloca e é composto de termos que formados como aderidos a questões que não mais se colocam e graças às quais é possível comunicar.” (MEYER, 2007b, p.45). O lógos é a consecução do argumento, é a finalização e a articulação do pensamento ao discurso.

Refizemos o percurso do discurso retórico, que se desenvolve a partir da articulação dessas três etapas fundamentais:

O éthos se apresenta ao auditório e visa captar sua atenção a respeito de uma questão, em seguida ele expõe o lógos próprio dessa questão, eventualmente apresentando o pró e o contra. E o orador conclui pelo páthos, pois dessa vez se trata de atuar no coração e no corpo do auditório, se possível agindo sobre suas paixões, em todo caso sobre seus sentimentos, e mesmo sobre suas emoções (MEYER, 2007b, p.48)

Assim, após essas considerações, julgamos que o discurso produzido por Florestan é representativo desse modelo em que se articulam e desenvolvem o éthos, o páthos e o lógos. Florestan se apresenta e apresenta ao seu auditório o lógos, que é um novo modelo de ciência à sociologia e à educação. A partir dessa proposição, o autor esboça seus argumentos na tentativa de conseguir adesão dos membros da comunidade científica.

O páthos é a comunidade científica a quem Florestan destina seu discurso, os estudantes e os professores da Universidade de São Paulo. A paixão reside na possibilidade daquela geração marcar a história com uma nova concepção de ciência, a paixão pelo saber e o fortalecimento da universidade é onde se inserem as paixões do auditório. O éthos é a própria figura de Florestan, emblemática, (poucos intelectuais brasileiros tiveram sua obra discutida de modo tão caloroso). Poucos dedicaram-se tanto quanto ele a buscar, de modo tão sistemático, o sentido de seus próprios trabalhos. Esse é o sentido do lógos representado por Florestan.

Apesar disso, o discurso de Florestan é um discurso completo, em que articula e desenvolve esses três elementos fundamentais: éthos, páthos e lógos. Conforme explica Mazzotti (2006, p.545): “a situação retórica, no sentido de sua recuperação por Perelman, envolve o orador (éthos), o auditório (páthos) e o discurso (lógos) e não pode prescindir de nenhum deles”. Para Mazzotti (2006) o discurso não pode se fixar em nenhum dos âmbitos, caso isso ocorra, se o discurso fixar-se no lógos recai em um exame estrutural e no páthos ou éthos mergulharia em uma psicologia individual ou coletiva. A partir desses elementos, discutiremos na seção posterior as técnicas utilizadas por Florestan na elaboração do seu discurso.

4.3 – O páthos, o lógos e a dissociação de noções

Nesta seção utilizaremos a retórica como instrumento metodológico de análise dos textos redigidos por Florestan Fernandes. O autor que lançou as bases de uma nova interpretação sobre o desenvolvimento da sociologia e do padrão científico que o sociólogo deve seguir, utiliza técnicas persuasivas para convencer e aumentar o número de partidários de suas teses.

Em seu discurso, Florestan estabelece critérios para um padrão científico do sociólogo brasileiro. Constrói um novo modo de fazer ciência, que é uma linguagem adaptada ao discurso científico.

Para iniciarmos a análise desse discurso, utilizaremos a dissociação de noções proposta por Perelman. A dissociação de noções consiste em uma técnica de ruptura, que afirma invariavelmente que determinados conceitos devem ficar separados e independentes, “a dissociação pressupõe a unidade primitiva dos elementos confundidos no seio de uma mesma concepção, designados por uma mesma noção” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.468).

A dissociação de noções faz um remanejamento profundo dos dados para a argumentação, rompe ligações, modificando a estrutura de conceitos e ideias. A história de determinada ciência deve ser observada dentro da sua característica real, das modificações produzidas em determinadas situações e condições conjunturais. Perelman e Olbrechts-Tyteca explicam essa relação, afirmando que quando se trata de “ciências, o exame isolado de certas variáveis, poderão servir para provar a falta de ligação” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 467).

O que os autores procuram demonstrar é que a ciência não pode ser observada isoladamente. A dissociação de noções isola as condições temporais e dissocia a relação

conjuntural da consecução final do trabalho em momentos independentes e deslocados. Isso pode ser observado no discurso de Florestan. Ao comentar o desenvolvimento da sociologia no Brasil, Florestan é enfático ao afirmar que o saber teórico resultante da reflexão filosófica não foi suficiente para modificar os padrões da sociedade patriarcalista, considerando:

Os fatores descritos sugerem que o desenvolvimento da sociedade brasileira, durante o século XIX, foi insuficiente pra criar as condições que são indispensáveis à formação de um saber racional autônomo, capaz de evoluir como esfera especializada de atividades intelectuais (FERNANDES, 1958, p.183)

Sobre os fatores do desenvolvimento científico, Florestan destaca que as contradições e as tensões vinculadas a fatores irracionais do conhecimento oferecem um obstáculo ao desenvolvimento da ciência no país:

Parece provável que os obstáculos à livre expansão do conhecimento científico tenderão a aumentar de intensidade, na medida em que se tornar cada vez mais claro qual será a alternativa: formas de saber obsoletas, herdadas do *passado tradicionalista e pré-científico são condenadas ao abandono*, convertendo-se em relíquias sem função (FERNANDES, 2004, p.182- grifos nossos).

Florestan está se referindo ao desenvolvimento da ciência de modo geral e da própria sociologia como disciplina científica. O estabelecimento da relação ciência e sociedade são nítidos no pensamento do autor, o grau de desenvolvimento da ciência é medido pelos vínculos que o pensamento científico estabelece com o seu tempo, quanto maior o grau de vinculação da ciência ao passado, menos desenvolvida ela estará. Assim, Florestan estabelece que o desenvolvimento da reflexão sociológica deve ser observada por períodos até a sua maturidade como disciplina científica.

A sociologia, neste contexto, não é propriamente uma obra racional, de investigação sociológica. Suas análises estão focadas em estabelecer relações, considerar os fatores sociais e “a interessar-se por conexões entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto social, o

estado e a organização social, etc., muito parecidas com as que foram elaboradas na Europa pelo pensamento racional pré-científico” (FERNANDES, 1958, p.190). Essas seriam as características patentes do primeiro período, da fase pré-científica.

O segundo período, na visão de Florestan, teria uma fundamentação mais racional de pesquisa e pensamento sociológico, caracterizam-se como formas tanto “de análise histórico-geográfica e sociográfica do presente, quanto sob a inspiração de um modelo mais análise histórico-pragmática, em que a interpretação do se associa a disposições de intervenção racional no processo social” (FERNANDES, 1958, p.190). Esse modelo, apesar de obras pioneiras, não apresentava orientações sistemáticas de investigação sociológica.

Apenas o terceiro período, ao qual pertence o próprio Florestan “se caracteriza pela preocupação dominante de subordinar o labor intelectual, no estudo dos fenômenos sociais, aos padrões de trabalho científico sistemático” (FERNANDES, 1958, p.190). É o período de consolidação da investigação empírico-indutiva, que forma as aspirações da sociologia como disciplina científica.

Dentro desse panorama, Florestan nitidamente separa a produção sociológica anterior do período histórico que a ela pertence, rompendo uma ligação histórica e criando uma dissociação de elementos naturais. O que Florestan argumenta é que as relações históricas anteriores e a produção científica anterior indicam a presença da recusa de uma ligação, indicando a presença de uma dissociação de noções. Em suma, a argumentação de Florestan estabelece que toda a produção anterior deve ser recusada para a formação de um saber sólido e racional.

Não menos diferente é a visão de Florestan com relação ao desenvolvimento do caráter científico na educação, enquanto setores como a física e a sociologia caminhavam rumo ao progresso científico, rompendo uma lacuna entre saber científico e proceder prático pela via do planejamento. Na educação faltava aos educadores uma formação mais sólida,

“em regra, falta-lhes domínio autêntico do ponto de vista científico” (FERNANDES, 1959, p.34), o que levava o educador a uma “capacidade de situar os problemas em ângulos práticos *muito pobre*” (idem, grifos nossos). Isso ocorria em virtude do modelo científico adotado pelos educadores, que dariam “proeminência a modelos *pré-científicos de aproveitamento do raciocínio prático e das descobertas da ciência*” (idem, grifos nossos).

A colaboração dos cientistas sociais serviria para equacionar os problemas educacionais atuando no planejamento racional, adequando a educação aos ditames dos modernos padrões científicos:

A questão do alcance das contribuições dos cientistas sociais, no nível prático em que ela se coloca em virtude da colaboração com os educadores, apresenta duas polarizações. Uma, ‘teórica’, que permite calcular a importância relativa das contribuições dos cientistas sociais tendo em vista os tipos das de controle, requeridos pelos problemas educacionais. Outras, ‘instrumental’, que deriva dos recursos institucionais, disponíveis regularmente pelos educadores para a utilização, de forma produtiva, das contribuições dos cientistas sociais na elaboração e na execução dos planos educacionais (FERNANDES, 1959, p. 76)

A colaboração dos cientistas sociais na educação, na realidade, é muito mais que uma simples cooperação, ela é uma intervenção decisiva na esfera educacional, na medida em que os educadores não têm condições de solucionar racionalmente os problemas educacionais. Florestan cria dois tipos de profissionais, o cientista social que terá uma visão global do processo educacional e atuará no sentido de resolver distorções e traçar as diretrizes e o educador que será um mero executor das diretrizes propostas pelo cientista social.

A hierarquia e o grau de desenvolvimento da educação podem ser observados nos comentários de Florestan acerca do sistema escolar do Estado de São Paulo:

Seria inútil, portanto, negar a interferência patente e benéfica do crescimento econômico na expansão escolar. Mas, o que choca, em São Paulo, é que as escolas ainda colidem de maneira decisiva com os avanços realizados ou em processo. Elas ignoram as alterações do meio circundante, não se

organizando para preparar os homens para as novas condições de existência, seja para era da industrialização (FERNANDES, 1966, p.87)

Florestan destaca a importância da industrialização para todo o conjunto da sociedade, mas a educação não acompanhou esse ritmo de mudança, ficou alheia a modernização e ao desenvolvimento econômico. Novamente o discurso de Florestan estabelece uma distinção contraditória e incompatível entre duas visões. Os problemas gerados na educação são obra da falta de desenvolvimento da educação, que não acompanhou o ritmo de mudanças da sociedade.

Além da incompatibilidade observada no discurso de Florestan, o argumento é sustentado em um silogismo, que pode ser verificado através de uma premissa maior, premissa menor, portanto conclusão. Essa forma é elaborada tendo como argumento que a educação, não tendo um caráter científico, pois os modelos utilizados são pré-científicos, necessita da colaboração dos cientistas sociais. Esse modelo pode ser exemplificado da seguinte maneira:

Educação sem caráter científico (A) → (C) necessidade de colaboração dos cientistas sociais

↓

Utilização de modelos pré-científicos (B)

Tringali, ao relacionar o discurso científico e retórico, explica as diferenças e semelhanças entre ambos: o discurso retórico é persuasivo e está na esfera da opinião, enquanto o científico é expositivo e pertence ao âmbito da razão. Apesar dessas diferenças, Tringali salienta existir semelhanças entre ambos que “provém do fato de que o discurso retórico se desenvolve há muitos milênios antes do discurso científico e o discurso retórico serve de modelo para o discurso científico” (TRINGALI, 1988, p.177).

O discurso de Florestan é expositivo e tem como base o silogismo científico: “o instrumento do conhecimento científico é uma espécie de silogismo que se manifesta no mesmo fato de identificar-se sua posse com o conhecimento científico” (PEREIRA, 2001, p.68). Na realidade, o silogismo demonstrativo é um instrumento da efetivação do discurso científico e esse discurso, em sua estrutura, caminha para transcrever relações causais e necessárias que conhece.

Dentro dessa linha de raciocínio, o discurso científico assume a forma da demonstração silogística tendo em suas bases a premissa, a conclusão e o termo médio, segundo Pereira (2001, p.75): “o resultado do conhecimento científico nos dará, necessariamente sob a forma de conclusões dos silogismos ou de cadeias de silogismos”.

Esse silogismo é ampliado na acepção de Toulmin, introduzindo a garantia de que é “num certo sentido, incidental e explanatória, com a única tarefa de registrar, explicitamente, a legitimidade” (2001, p.143). A garantia é fundamental no argumento, pois permite observar como Florestan sustenta seu argumento rumo à conclusão, considerando que a garantia pode estar relacionada a uma das premissas do argumento. Explica Toulmin (idem, 144): “há garantias de vários tipos, e elas podem conferir diferentes graus de força às conclusões que justificam”.

As garantias fazem o auditório aceitar uma alegação, elas qualificam a conclusão e identificam os dados com a conclusão através de advérbios como “necessariamente”, “certamente”, ou seja, a garantia induz o auditório a uma conclusão. Assim, o argumento não necessariamente terá apenas um dado, uma garantia e uma alegação, podendo acrescentar um qualificador.

Recorrendo ao layout traçado por Toulmin (2001), ele nos permite verificar qual é a garantia (W) utilizada por Florestan em seu texto argumentativo. No silogismo acima elaborado, pode-se tomar uma das premissas como garantia do argumento, relacionada à

conclusão que se quer legitimar. Portanto, o enunciado que atuava como premissa menor constitui o dado (D), ao passo que a premissa maior é a garantia (W) que busca legitimar a conclusão (C):

D – A educação sem caráter científico

W – Pois a educação utiliza modelos pré-científicos.

Q – Já que, torna-se necessário

C – A participação dos cientistas sociais na educação.

Utilizando o layout de Toulmin (2001), é possível coligar a estrutura do argumento de Florestan e as bases nas quais o autor está amparado. Denota-se que a principal causa do problema educacional está relacionada ao fato de utilizar modelos pré-científicos. O discurso de Florestan desconsidera a noção de tempo e espaço dentro do horizonte educacional e limita-se para uma visão estrutural dentro do seu auditório. O discurso de Florestan é aceito pelo seu auditório, pois ele é composto de cientistas sociais que buscam formar um novo padrão científico nas Ciências Sociais e, conseqüentemente, na educação.

No layout montado acima, a passagem do dado (D) à conclusão (C) se faz presente pela garantia (W) e pelo qualificador modal (Q), que visa reforçar o discurso para se chegar a conclusão. A garantia funciona como um elo quase imperceptível entre o dado e a conclusão, fazendo uma passagem quase direta de um a outro. O qualificador modal ingressa no discurso através do advérbio necessário, reforçando a ideia de participação dos cientistas sociais nos processos educacionais.

Ao adotar esse modelo de argumentação, o autor utiliza a petição de princípio⁴⁷, que

⁴⁷ Segundo Mazzotti (2006, p.545), compreender a petição de princípio como um erro retórico significa “uma revisão profunda no que se propõe ser a base da racionalidade. Considera-se que certos enunciados são admissíveis para alguns auditórios e inadmissíveis para outros, sem que se tenha um modo automático para decidir quem tem razão nos conduz a repensar as bases das epistemologias correntes”.

consiste em uma demonstração da verdade, que deveria estar na conclusão do raciocínio. Por sua vez, ela é adotada na própria premissa, a verdade já é pré-estabelecida. “É preciso que as duas proposições, o princípio e as conclusões, que nunca são exatamente os mesmos, estejam suficientemente próximas uma da outra para que a acusação de petição de princípio seja justificada” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.127), configurando-se no esquema argumentativo conclusão-premissa-conclusão.

Em comentários sobre o desenvolvimento da ciência nos países da América Latina, Florestan deixa evidente o esquema argumentativo acima: “o que gostaríamos de deixar claro é que os cientistas desses países, quaisquer que sejam suas áreas de investigação que possam ser enfrentadas de acordo com os requisitos estritos do saber científico” (FERNANDES, 1958, p.225).

Podemos observar que a conclusão do discurso de Florestan apenas reafirma o que foi dito na premissa. Apesar de perfeitamente válido, o argumento de Florestan é incapaz de estabelecer a verdade, justamente, porque a conclusão reafirma a premissa. O argumento utilizado por Florestan é realizado como uma tentativa de fixar e determinar a conclusão: são necessários procedimentos científicos para todas as especialidades de ciência. Assim, o argumento de Florestan é visto como “um raciocínio circular que incorre na falácia de petição de princípio” (COPI, 1978, p.84).

Outro aspecto importante da petição de princípio é que “supõe que o interlocutor já aderiu à tese que o orador justamente se esforça por fazê-lo admitir” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.127). Florestan está argumentando em sua premissa o valor da ciência para a educação. Sendo um público de cientistas sociais, a aceitação é afirmada sem necessidade de discussão, pois é uma premissa supostamente aceita pelo auditório.

O auditório a que Florestan (1959) se dirigiu e redigiu o texto em análise, foi um Simpósio realizado pelo Centro Regional de Pesquisas em Educacionais de São Paulo que teve

como finalidade discutir os problemas educacionais. Ali se reuniram personalidades do campo educacional, intelectuais, sociólogos e demais pesquisadores.

Os discursos ali produzidos tinham como alvo a racionalidade e a busca de alternativas para solucionar os problemas educacionais, “o que tornava as críticas dos participantes do Simpósio centralizadas nas estratégias empregadas para modernizar a escola brasileira: faltava maior objetividade no aproveitamento da ciência” (CUNHA, 1998a, p.183). Esse aspecto do discurso de Florestan denota a petição de princípio, o auditório em questão estava eivado da ideia de ciência como único fator de solução da questão educacional brasileira.

Retomando o discurso de Florestan, um aspecto fundamental é a distinção estabelecida pelo autor entre desenvolvimento-científico *versus* não-desenvolvimento na educação, cientista social *versus* educador. Entendemos que a dissociação promovida por Florestan, estabelece uma recusa da ligação. A nosso ver, o desenvolvimento da sociologia, com algumas modificações, segue uma linha identificada com seu tempo e espaço, as condições de produção da ciência em cada época são determinantes para o seu enquadramento teórico.

As técnicas de análise podem modificar-se historicamente. Não afirmamos que a ciência segue um caminho retilíneo, porém, não há revoluções que indiquem uma drástica cisão. O que ocorre são associações dissociadas, que ao erigir um edifício são destruídas para todo um recomeço. Sobre esse processo explica Perelman:

A dissociação de noções, como a concebemos, consiste num remanejamento mais profundo, sempre provocado pelo desejo de remover uma incompatibilidade, nascida do cotejo de uma tese com outras, trata-se de normas, de fatos ou de verdades (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.469).

A dissociação de noções opera do ponto de vista prático, evitando incompatibilidades e se dilui no tempo impedindo que valores entrem em conflito. Do ponto de vista teórico, ela reestrutura a concepção do real e elimina as divergências. As concepções surgidas desses

embates adquirem uma consistência, tornando-se inclusive hegemônicas em determinado ramo do conhecimento:

As noções novas, resultantes da dissociação, podem adquirir tamanha consistência, ser tão bem elaboradas e parecer tão indissolúvelmente vinculadas a incompatibilidade que elas permitem resolver, que apresentar esta em toda a sua força parece uma outra forma de colocar a dissociação (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 469)

Do ponto de vista de nossa interpretação, Florestan imprime uma nova forma de classificar o desenvolvimento da sociologia e da ciência, gerando uma incompatibilidade e colocando o seu modelo como racional e científico. Florestan faz uso de uma técnica da dissociação muito comumente utilizada que é o par aparência-realidade.

Essa técnica pode ser descrita aproveitando a metáfora do bastão na água. Quando colocamos um bastão reto na água ele parece encurvado, mas, quando retiramos da água e observamos atentamente ele retoma o seu sentido original, ou seja, ele é reto. Como então poderia ser o bastão reto e encurvado ao mesmo tempo? Na realidade as aparências opõem-se ao real, o real é o correto, verdadeiro, enquanto as aparências são enganosas.

Essa técnica pode ser observada quando Florestan traça comentário a respeito da cultura, e das incompatibilidades da explicação de um mundo racional em detrimento das concepções seculares da existência e do comportamento humano. Diz o autor; “A civilização emergente é uma civilização industrial e urbana. Seus componentes nucleares mais ativos são a tecnologia e a ciência” (FERNANDES, 1958, p.198). Referente ao desenvolvimento da sociologia o autor é taxativo, quanto ao seu desenvolvimento: “o desenvolvimento da sociologia deve seguir à luz do padrão de civilização que se faz através da ciência, da tecnologia e da educação baseada na ciência, nos fulcros da filosofia do homem moderno” (FERNANDES, 2004, p.177-8).

Sobre a ciência, a temática continua: “é recente o desenvolvimento da ciência no Brasil. Apesar de parecer fácil a transplantação de instituições científicas, na prática o

processo é dos mais complicados e lentos” (FERNANDES, 1958, p.205). Em outro texto, Florestan destaca que uma das obrigações dos cientistas sociais é estreitar as relações entre ciência e sociedade, para haver necessariamente o combate ao atraso cultural do país. Comenta Florestan: “O horizonte cultural predominante é sufocante, não contendo um mínimo de noções que permitam estabelecer um intercâmbio ativo entre o leigo e o cientista”

Florestan trabalha a relação entre um período de desenvolvimento e um período de subdesenvolvimento, a relação entre o leigo e o cientista, criando pares filosóficos. Para ilustrar sua explicação utilizaremos D’Incao. Ao comentar o trabalho de Florestan Fernandes constata que a sociologia seria o eixo norteador da mudança social, dentro do quadro da explicação dos pares filosóficos. Destaca a autora:

Ao se posicionar no contexto social brasileiro nas décadas de 50 e 60 do lado da ciência e do desenvolvimento, Florestan tende a opor os pares subdesenvolvimento x desenvolvimento, irracionalidade x racionalidade, tradicional x moderno, estagnação x progresso. Ele todavia, nos oferece uma análise da sociedade brasileira que, em geral, não é nem estanque nem simplificada. Apesar de que, algumas vezes, esses pares, pela sua própria natureza, o tenham levado a um certo tipo de simplificação. (D’INCAO, 1987, p.65)

Os pares destacados por D’Incao, são denominados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 479) de “pares antitéticos, nos quais o segundo termo é sempre o inverso do primeiro”, podem ser demonstrados e exemplificados da seguinte forma:

aparência ,

realidade

ou, de uma forma mais geral,

termo I ,

termo II

O termo I se apresenta em primeiro lugar, o termo II fornece um critério que o distingue do termo I, o que permite hierarquizá-los em determinados aspectos, qualificando-os de efêmeros, permitindo por ocasião da dissociação, “valorizar ou desqualificar determinados aspectos sob os quais se apresenta o termo I. Esse ponto é de suma importância na argumentação, “a dissociação em termos I e II valorizará os aspectos conformes ao termo II e desvalorizará os aspectos que se lhe opõem: o termo I, a aparência” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.473).

Os pares antitéticos de Florestan não fogem à regra da dissociação. Pretendem criar uma visão de mundo hierarquizada e classificatória, com o intuito de aumentar a adesão de suas teses. Florestan salienta em seus argumentos que existe uma hierarquia de procedimentos e métodos científicos. Dessa forma, seu discurso está estruturado em pares filosóficos hierarquizados que só podem ser entendidos à luz do acúmulo de conhecimento produzido pela ciência. Florestan trabalha os pares filosóficos que são a expressão do período de desenvolvimento vivido pela sociologia em determinada época:

<u>pré-científico</u>	<u>teórico</u>	<u>saber abstrato</u>	<u>subdesenvolvimento</u>
científico	empírico	saber racional	desenvolvimento

A dissociação de noções é uma técnica retórica que exprime uma visão de mundo, estabelece hierarquias e procura modificar as realidades que separa. Neste caso, Florestan elabora um modelo, qualificando-o como científico e verdadeiro e os demais como meras abstrações da realidade.

Esse discurso elaborado por Florestan oculta a construção do discurso anterior e de seu auditório, pois toda a produção do discurso do orador tende a ser mais próxima possível de sua realidade. Porém, as condições históricas da produção dos discursos anteriores são desconsideradas por Florestan e sedimentadas a partir da metáfora hierarquizada aparência/realidade.

A definição de auditório é o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 1996, p.22). É em função do auditório que toda argumentação se desenvolve e por definição esse auditório é particular. Quando se fala em ciência, o orador parte do conhecimento de seu auditório, procurando estabelecer vínculos e ser ouvido pelos seus pares. “Toda argumentação visa a adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, P.16).

O conceito de audiência é fundamental para entendermos essa relação na estrutura da retórica. O orador deve distinguir o auditório e estar ciente de que ele muda o tempo todo. Além do próprio auditório em mudança, a verdade concebida pelo auditório sempre está em constante processo de mutação, conforme define Maneli: “A argumentação retórica nunca dá conclusões; é como o rio de Heráclito: você não pode entrar no mesmo rio duas vezes” (2004, p.36).

Ao comentar sobre a importância do auditório no processo argumentativo, Perelman é taxativo: “O que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 1996, p.7).

O discurso produzido pelo orador tem como alvo a recepção de seus ouvintes. O discurso pode ser definido em três gêneros ou classes dependendo do auditório a que é destinado, Segundo Gaião Filho os três gêneros do discurso são:

- a) Deliberativos: refere-se ao discurso dirigido a uma determinada assembléia, aconselhando ou desaconselhando a tomada de medidas futuras. Nele, as medidas aconselhadas ou desaconselhadas são avaliadas em termos conveniente/prejudicial ou melhor/pior
- b) Judiciário: é o discurso dirigido ao Juiz ou Tribunal. Refere-se aos eventos do passado, que são classificados como justos ou injustos;

c) Epidíctico: discurso dirigido ao espectador, em que, por meio do elogio e da censura, busca-se qualificar os eventos do presente como belo ou feio. (GAINO FILHO, 2004, p.77)

O auditório de Florestan era o grupo de cientistas sociais. O autor tinha como perspectiva formar no âmbito do labor da ciência, de “contribuir para o progresso da Sociologia como ciência e de intensificar a sua renovação ou expansão no Brasil”. (FERNANDES, 1971, p.8). Sobre a relação entre ciência e ética no trabalho, Cardoso explica “que não era qualquer trabalho, mas um trabalho rigoroso a partir de um conjunto de hipóteses e de um conjunto de métodos, aquilo era a paixão da vida de Florestan Fernandes e ele transmitiu-a a nós” (CARDOSO, 1987, p.24)

Florestan situa seu discurso no plano deliberativo e epidíctico onde ele dispõe seu discurso segundo as funções do auditório em questão. Florestan procura modificar o auditório admitindo o mérito e o valor científico de suas realizações no campo da ciência, ou seja, a argumentação de Florestan é eficaz porque ao mesmo tempo em que se adapta ao auditório, também o modifica, adequando-se ao comportamento do auditório, às suas características e modificando sua linguagem, “Florestan criou uma linguagem. Linguagem que foi terrível em certa época. Que todos nós tentamos imitar com desespero” (CARDOSO, 1987, p.29).

O fato de Florestan conhecer seu auditório contribuiu decisivamente para poder influenciá-lo, “conhecer o auditório é também saber, de um lado, como é possível assegurar seu condicionamento, do outro, qual é, a cada instante do discurso, o condicionamento que foi realizado” (PERELAMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.26). Dessa forma, Florestan modifica a cultura do seu auditório condicionando-o através do seu discurso. O autor conhecia os meios e valores intrínsecos para influenciar o auditório: a possibilidade de fazer ciência, de fazer a história da sociologia como ciência era o grande fator de persuasão utilizado por Florestan, o que fez esse auditório assumir uma nova função, assumir uma personalidade nova.

Referente ao gênero epidíctico no discurso de Florestan, conforme o Aristóteles retomado na acepção de Gaino Filho (2004), esse discurso é dirigido ao auditório tendo a finalidade de elogiar ou censurar alguém. O orador dirige-se ao auditório para travar uma disputa com seu oponente. Neste caso, Florestan dirige seu discurso ao auditório com o intuito de demonstrar a ineficácia das teses científicas antecedentes.

Porém, o discurso epidíctico não apenas tem a intenção de travar uma batalha com o seu oponente, conforme explica o filósofo de Estagira:

“o orador exibicional⁴⁸ está, propriamente falando, referindo-se ao presente, visto que todos os homens elogiam ou humilham em vista de afirmações dos estados de coisas existentes no momento, ainda que eles, muitas vezes considerem-no útil para recordar o passado e prever o futuro” (ARISTÓTELES, 2007, p.30).

Aristóteles destaca a finalidade do discurso epidíctico não tendo apenas como horizonte o presente, a crítica ou elogio como alvo primordial. A meta pode ser deslocada para a previsão do futuro. Além de Aristóteles, os retóricos romanos retomados por Skinner também utilizam o discurso epidíctico para mexer com as paixões do páthos procurando “despertar sentimentos de amor e compaixão favoráveis àqueles a quem tentamos defender; de outro, devemos procurar desacreditar nossos adversários, despertando contra eles sentimentos de raiva, ódio e desprezo” (SKINNER, 1999, p.174).

O discurso de Florestan tece uma ácida crítica às gerações anteriores, mas não deixa de estabelecer parâmetros para previsões futuras. Sua sociologia tem o intuito de prever os acontecimentos futuros, de traçar diretrizes. Esse discurso e a pretensão de uma escola de pensamento inscrever seu nome na história certamente fora um fator persuasivo no discurso de Florestan.

⁴⁸ O filósofo grego considera o gênero e o discurso epidíctico como exibicional (ARISTÓTELES, 2007).

No decorrer deste trabalho, pudemos observar que a produção científica está entrelaçada com a conjuntura histórica de sua época, exemplo disso é o positivismo temperado de Alberto Torres. A ciência do precursor da sociologia está ligada às condições de pesquisa e em especial a hegemonia que o positivismo exercia em sua época, tendo influência, desde a Proclamação da República, nos círculos intelectuais e nos projetos educacionais.

Por sua vez, Azevedo entendia que a sociologia ainda havia pouco se desenvolvido e prepara uma gama de estudos teóricos, desinteressados, pois seria através desses estudos teóricos que posteriormente poderiam ser feitas intervenções na realidade.

Neste caso, Florestan não considera o auditório, que são conjunturas históricas de seu tempo. A classificação feita por Florestan não leva em consideração que o positivismo era, no início da República, considerado algo de mais moderno na ciência. O mesmo caso ocorre com Fernando de Azevedo.

O discurso de Florestan, amparado nas relações entre o subdesenvolvimento, o conhecimento teórico, o saber abstrato, o pré-científico, expostos como dados objetivos, integram o rol dos correlativos da aparência, da opinião, do entendimento, das coisas efêmeras. O desenvolvimento, o empírico, o saber racional, o científico, pilares da construção de Fernandes, erguem-se como norma racional, como ordem, como realidade. A ciência, ponto mais alto da razão, tem a finalidade de conscientizar, iluminar e apontar como modelo de padrão científico aquele construído e solidificado pelo próprio Florestan.

Assim no discurso de Florestan está embutido a argumentação e a retórica, que colocam em paralelo as noções para compará-las e para opô-las. Essa argumentação sugere o efeito retórico devido a sua relação com valores, que no caso de Florestan se encontram em situações opostas, levando o auditório à adesão de um desses valores.

Essa visão não equivale a destacar uma formalização no discurso de Florestan, pois ao utilizar tais técnicas para o assentimento do auditório, não é imediata a aceitação de tais teses

“deixamos aos interlocutores, logo ao auditório, o cuidado de decidir” (MEYER, p.119, 1982). Não pretendemos ainda relacionar a lógica formal e a linguagem e engendrar para um caminho onde o discurso não autorize ambiguidades, univocidades. Pelo contrário, utilizamos a noção de audiência, do contexto. Pois, a linguagem não se formaliza pela simples leitura como se fosse evidente, mas dentro de sua própria estrutura que a linguagem e o discurso atingem sua inteligibilidade.

Compreendemos, dessa forma, que o discurso de Florestan responde a um objetivo preciso, os elos estabelecidos entre premissas e conclusões, entre técnicas retóricas, sugere “que esteja aqui um objetivo para o discurso científico. Em termos de Austin e de Searle, dir-se-ia que a formalização é um ato ilocutório” (MEYER, 1982, p.120). A premissa, o enunciado do discurso de Florestan é lógico e propõe um conteúdo, porém o assentimento que lhe suscita é transcendente, dependendo dos seus ouvintes, da avaliação do seu auditório.

Ao chegar ao final deste capítulo, observamos que as rupturas paradigmáticas e a própria ciência não podem ser analisadas sob apenas um enfoque. Existe uma conjunção de fatores que operam sobre a ciência, fatores múltiplos, diversos, que abrem a perspectiva de análise para diversos campos do conhecimento e instrumentos metodológicos.

Observamos que a ciência modifica-se historicamente, busca novas teorias, interpretações de mundo, soluções para diversos problemas, e, a partir dessas inquietações é que surgem as rupturas paradigmáticas. A necessidade de mudança surge quando as fontes explicativas se esgotam, ou como preferia Kuhn, quanto mais discutimos, mais questionamentos surgem e será testada a viabilidade de explicação de cada teoria.

Dentro desse contexto, surge a emergência de novas explicações, novas teorias e novas formas de interpretar, planejar e interferir na realidade. No caso da educação não foi diferente. O surgimento da Universidade fez florescer um questionamento sobre o modelo adotado por Torres. O mesmo ocorreu com Fernando de Azevedo, que teve seu modelo interrogado no

interior da universidade por Florestan. Talvez o ponto de grande diferença entre esses dois modelos esteja na forma de sua disseminação. Florestan cria uma escola de pensamento: a escola de sociologia paulista. Por sua vez, Torres e Azevedo pairam no movimento das ideias, insuficiente para deixar um legado na história.

Justamente, neste contexto, a retórica auxilia na análise do discurso científico. Florestan não apenas modifica teoricamente, cria um novo modelo empírico-indutivo, lança as bases de um novo padrão científico do sociólogo brasileiro. Para avaliar a mudança científica provocada por Florestan Fernandes, pensamos que apenas essa hipótese metodológica de análise é insuficiente. A mudança proposta tem um discurso articulado com a perspectiva do convencimento, de ganhar adeptos, de trazer para si, ao seu lado, um número maior de pessoas falando do mesmo modelo científico, do mesmo padrão de ciência.

Ao mesmo tempo, o discurso de Florestan não é vazio de conteúdo, não é efêmero, propõe mudanças de conteúdos, de teorias, propõe um novo modelo de ciência, distinto das gerações anteriores, o discurso de Florestan rompe paradigmas e opera uma ruptura paradigmática. Dessa forma, através das rupturas paradigmáticas e da retórica conseguimos estudar aspectos das mudanças provocadas pelo discurso de Florestan.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como finalidade estudar a consolidação dos estudos científicos na área da educação enfocando o papel de Florestan Fernandes, de um padrão de ciência que deixou um legado no campo educacional e nas ciências sociais. Para viabilizar essa análise retomamos o processo histórico que contribuiu para solidificar os conceitos e os métodos do padrão científico em questão.

Dessa maneira, procuramos reconstituir o cenário de construção dessas teorias, estudando os discursos científicos de Alberto Torres, Fernando de Azevedo, chegando a Florestan Fernandes. Observamos que Florestan cria uma nova concepção de ciência, modifica conceitos, teorias e métodos, mas também procura convencer, persuadir, atrair para seu lado, ganhar adeptos de sua visão de mundo e de ciência. Dentro desse contexto, no decorrer do trabalho tornou-se necessário a observação de dois processos: a ruptura paradigmática e a retórica.

Retomando o processo histórico de consolidação da ciência, Alberto Torres é a inflexão da conjuntura histórica de sua época, a inflexão do paradigma republicano brasileiro em seu processo de gestação. A grande preocupação de Torres estava relacionada com o desenvolvimento do Brasil como nação.

O país estava sem rumo, com uma elite dirigente incapaz de resolver os grandes desafios da nação, uma intelectualidade gestada na tradição européia, preocupada em importar teorias sem adaptá-las aos problemas sociais do país, não havia organização capaz de traçar diretrizes futuras e estabelecer o país como uma nação soberana.

Diante desse quadro de inércia vivida pela sociedade brasileira, Alberto Torres lança-se como uma voz para corrigir os rumos do país e constituir-lo como nação. A nascente República sofria com os frágeis processos decisórios e a inerente instabilidade do sistema

político. O primeiro passo desse processo era organizar a nação. A educação adquiriu um status fundamental nesse processo, pois era necessário incorporar o povo à nação, povo que não tinha condições de exercer a cidadania. A educação seria um instrumento corretor dessas falhas, ao mesmo tempo em que serviria para organizar a nação.

A educação deveria organizar a nação tendo em vista a fatalidade geográfica e a vocação agrícola do país, uma educação rural, que pudesse proporcionar ao homem do campo conhecer as vicissitudes do país, uma educação voltada para o conhecimento da realidade nacional, da geografia pátria, da história do Brasil, que tivesse como meta a manutenção do homem no campo, visando a paz social e ao desenvolvimento econômico e social do país.

Alberto Torres é um pensador fruto de sua época, período de profunda influência positivista na República. Adota os métodos e valores da filosofia comteana. Todo o processo descrito acima não teria validade senão estivesse ancorado em um Estado forte, rompante, capaz de intervir decisivamente e direcionar os rumos do país.

Porém, nosso autor em questão não adere de forma acrítica à filosofia de Comte. Torres propõe um modelo pragmático de intervenção na realidade nacional, longe das contemplações teóricas do positivismo. Para ele a ciência estava ligada à sua aplicabilidade, à capacidade de resolver os problemas.

Neste aspecto, Torres procura fundar um novo modelo de conhecimento que tenha como premissa as bases da realidade nacional, incluindo a experiência, a observação, que não recaia no intuitismo grosseiro, nem na incapacidade de prever acontecimentos futuros. Torres constrói um método científico denominado de empírico-sensitivo.

Por sua vez, Fernando de Azevedo estava engajado em estabelecer moldes científicos na educação e na sociologia. A fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, e a consequente missão francesa contribuíram decisivamente para esse processo. A ideia de

criação de uma Universidade formada nos arranjos dos altos estudos livres e desinteressados determinou o modelo de ciência azevediano.

Fernando de Azevedo considerava o desenvolvimento da sociologia aquém das necessidades de uma disciplina científica. Autores como Alberto Torres, haviam dado uma contribuição decisiva, mas seu modelo tinha pouco de ciência, exibia uma excelente descrição do país, importante ponto de partida para qualquer estudo sobre os problemas da nação, mas incapaz de uma análise crítica e uma contribuição científica para solucionar os problemas da nação.

O desenvolvimento da sociologia como ciência só viria a ocorrer em conjunto com o desenvolvimento institucional, com a produção de pesquisa e a sua vinculação com a Universidade. Na Universidade é possível desenvolver os princípios que a sociologia poderia adquirir para constituir-se como uma ciência madura.

Azevedo embrenha-se no desenvolvimento desse processo, publica dois manuais de caráter didático-acadêmico *Princípios de Sociologia* e *Sociologia Educacional*. Nestes dois livros, estão a base de um modelo científico que o autor procura estabelecer. A ciência proposta não é empírica. Antes de buscar os dados da realidade, torna-se necessário ter um amplo referencial capaz de dissecar, interpretar os dados, pois eles não falam por si só, é fundamental a análise.

Faltava à sociologia brasileira a maturidade como ciência, a autonomia necessária. O autor em questão busca em Durkheim os procedimentos e métodos necessários para elaborar uma sociologia teórica, capaz de estudar os fatos sociais com objetividade. Seguindo os passos de Alberto Torres, a apropriação de Durkheim é feita mediante uma recontextualização, que incluía uma redefinição na visão dos fatos sociais.

Os fatos sociais, na visão de Durkheim, são coletivos e exercem uma pressão sobre o indivíduo, determinando os modos de agir e pensar. Durkheim impõe um imperativo coletivo

aos fatos sociais, que delimita o indivíduo a mera condição de reprodução da ordem social vigente. Azevedo não nega esse fato, mas alega que os fatos sociais se manifestam dentro do grupo social ao qual o indivíduo está inserido, dependendo da cultura local, da localização geográfica. Azevedo, já nos anos 1930, salienta a necessidade de se considerar algo muito em voga atualmente, a diversidade dos fatos sociais.

Os fatos sociais e os fenômenos humanos são múltiplos e diversos, não podem ser delimitados por um único fator determinante. A realidade é deveras complexa. Isso equivale a dizer que nas ciências humanas o grau de cientificidade não está calcado na previsão dos fenômenos, mas na comparação e no estabelecimento de conexões entre os dados da realidade. Fernando de Azevedo cria um novo modelo de ciência, flexível, moderno, adaptando o objeto de estudo às reflexões analíticas, lançando as bases de um novo procedimento científico.

Florestan Fernandes é o autor mais representativo no âmbito da redefinição dos padrões de fazer ciência. Denominado por um de seus assistentes na cadeira de sociologia da Universidade de São Paulo como “o ‘pai’” (CARDOSO, 1987, p.28) da sociologia. José de Souza Martins, outro discípulo de Florestan, destaca a importância do mestre para a consolidação da sociologia como disciplina científica no Brasil. “Ele foi, sem dúvida, o maior sociólogo brasileiro, um dos grandes responsáveis pela consolidação do pensamento científico no estudo dos temas sociais no Brasil. Dificilmente teremos tão cedo no Brasil um cientista social com seu talento e sua competência. (MARTINS, 1998, p. 13).

Florestan acreditava que a ciência possibilitaria o controle racional dos objetos e dos métodos de investigação, traçando os caminhos possíveis de uma mudança social provocada.

Florestan lança as bases de um procedimento científico em que o planejamento racional, a intencionalidade e a previsibilidade são os objetivos desse modelo de ciência.

Florestan modifica completamente os ditames de um padrão de ciência, desde a profissionalização das atividades de pesquisa até a inauguração de uma nova linguagem.

Ao compor esse modelo, Florestan não poupa críticas às gerações antecessoras que fizeram da sociologia uma ciência de laboratório, incorrendo em limitações e distorções que pouco contribuíam para o desenvolvimento da sociedade e da educação.

Florestan propõe o modelo empírico-indutivo, capaz de aliar os fins empíricos com os alvos teóricos. Esse modelo propunha ao pesquisador explicar os fenômenos sociais em toda sua complexidade e intervir, determinar o seu vir a ser.

Pudemos vislumbrar ao longo deste trabalho, as mudanças de ordem teórica, metodológica e conceitual em cada autor, em cada período. De uma visão positivista, com o desígnio de organizar a nação, em Alberto Torres, para um modelo de Fernando de Azevedo, que procurou observar e desenvolver a sociologia do ponto de vista teórico. Ambos usaram modelos positivistas, de Comte a Durkheim. Em que pesem as diferenças dos autores, cada qual, a sua maneira, tentou dar sua contribuição aos estudos da educação e da sociedade.

Essas mudanças, que são realizadas mediante conflitos, tensões, e que marcam uma geração, denominemos neste trabalho de rupturas paradigmáticas. As explicações de cada teoria, de cada autor, são fruto de determinada época, de determinada concepção hegemônica vigente. Alberto Torres e Fernando de Azevedo pensaram a sociedade e a educação de sua época, suas teorias estiveram presentes como um movimento de ideias dentro do horizonte intelectual do período.

Florestan opera a ruptura paradigmática mais marcante, modifica os modos de fazer ciência vigentes até então, mas modifica também o modo de disseminar a ciência. Sua visão do procedimento científico não é individual, mas de um grupo, ela é coletiva, conforme explica Cardoso (1987, p.24): “o modo como se transmitia aquela paixão pela vida intelectual, aquele esforço de rigor, e como se mostrava que o trabalho era realmente coletivo”. Talvez

resida neste aspecto a grande ruptura paradigmática, a mudança de orientação intelectual: de um visão mais individualizada da ciência, a uma produção coletiva, à formação de uma escola de pensamento.

Mas a ciência produzida por Florestan, para tornar-se hegemônica, teve de persuadir e convencer um determinado auditório acerca de suas teses. A produção do discurso científico de Florestan Fernandes pode ser analisada pela retórica. Técnicas retóricas com o intuito de obscurecer o debate, estabelecendo hierarquias entre padrões de ciência X padrões pré-científicos.

A dissociação de noções, conforme vimos em Perelman e realizada por Florestan, estabelece uma hierarquia que aniquila toda produção científica anterior, desconsiderando-a. A idéia do novo e do fato de produzir um conhecimento, que viria a remodelar a ciência e servir de modelo para as gerações subsequentes, é a força motriz para modificar um auditório sedento de ser sujeito neste processo histórico.

A produção sobre o pensamento de Florestan Fernandes, em especial na área educacional, enfatiza demasiadamente a influência marxista, de lutador pela escola pública, de sociólogo indignado perante as injustiças sociais, todos esses aspectos presentes na obra e na vida do sociólogo. Nossa pequena contribuição com esse trabalho está em observar outros aspectos não menos relevantes, de um Florestan produtor de uma determinada concepção de ciência, racional, planejada, com o intuito de intervir e determinar o devir histórico.

O que pretendemos é ampliar o debate sobre o pensamento educacional para além de figuras míticas e romper com o chamado argumento de autoridade, que se baseia no prestígio e “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.348).

Outro fator relevante que ressaltamos no decorrer deste trabalho é a análise metodológica. Observamos que modificações na construção de um modelo de ciência ou

teórico não deve ser analisado apenas partindo de um único instrumento de análise. Mostramos que as mudanças ocorridas são de ordem teóricas, mas também de linguagem, e o fator convencimento é fundamental para a hegemonia de determinada teoria dentro da comunidade científica.

Pretendemos, dessa forma, contribuir para mais um olhar (uma outra via de ver as coisas) sobre os estudos em torno do pensamento de Florestan Fernandes. Do ponto de vista metodológico, nosso objetivo foi ampliar a discussão e mostrar a relação indissociável entre a retórica (a retórica da persuasão) e as mudanças paradigmáticas.

Referências Bibliográficas:

ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Rui Guimarães de. A política de educação de Alberto Torres. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 212-220, nov. 1944.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Rideel, 2007.

ASSIS, Jesus de Paula. Kuhn e as ciências sociais. *Estudos Avançados*. São Paulo, volume 7, número 19, dez. de 1993.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A Sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a “escola paulista”. In: MICELI, S. *História das Ciências Sociais no Brasil/volume 2*. São Paulo: Editora Sumaré, Fapesp, 1995.

AUSTIN, John Langshaw. *Sentido e percepção*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. *A Reconstrução educacional no Brasil*. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando. *Sociologia educacional*. Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 2ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1951.

AZEVEDO, Fernando. *A educação e seus problemas*. 3ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. 2ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª edição, Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral*. 11ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

AZEVEDO, Fernando de. A antropologia e a sociologia no Brasil. In. AZEVEDO, Fernando de (org.) *As ciências no Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. v.II.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARIANI JUNIOR, Edison. *A sociologia no Brasil: uma batalha duas trajetórias* (Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2003. Apresentado originalmente como dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, 2003.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. 4º edição, São Paulo: Difel, 1984.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTTOMORE. T. B. *As elites e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

CARDOSO, Fernando Henrique. A paixão pelo saber. In: D'INCAO, M. A. (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

CARDOSO, Irene de Arruda. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Sociologia Educacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p.29-35, nov. 1989.

CERQUEIRA, Laurez. *Florestan Fernandes: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*. Dos pré-socráticos a Aristóteles. 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COHN, Gabriel. O ecletismo bem temperado. In: D'INCAO, M. A. (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2ª edição, São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. O ensino superior, da colônia à era Vargas. 3ª edição, São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930 – 1960): Um estudo sobre as relações entre escola e família*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998. Apresentado originalmente como tese de Livre-Docência, Universidade Estadual Paulista, 1998a.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.2, p.51-80, jul/dez, 1998b.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n.25, p.116 - 126, 2004

D'INCAO, M. A. Mudança social e sociologia libertadora. In: D'INCAO, M. A. (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

DURHAM, Eunice R. Formando gerações. In: D'INCAO, M. A. (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

DURKHEIM, Émile. *A Evolução pedagógica*. 2º reimpressão, Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp; Imprensa oficial, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A etnologia e a sociologia no Brasil*. São Paulo: Anhembi, 1958

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.

FERNANDES, Florestan. O homem e a cidade-metrópole. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, ano IV, v.5, n.11, agosto de 1959.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, Editora da USP, 1966.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 2ª edição, São Paulo: Livraria Pioneira, 1971.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2ª edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

FERNANDES, Florestan. A sociologia como afirmação. In: IANNI, Octavio. *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade, revolução. In: D'INCAO, M. A. (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Uma introdução. 2ª reimpressão, São Paulo: Boitempo Editorial; Editora da Unesp, 1997.

GAINO FILHO, Itamar. *Positivismo e retórica*. Uma visão de complementaridade entre o positivismo jurídico de Hans Kelsen e a nova retórica de Chaim Perelman. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

IANNI, Octávio. A sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos Avançados*, São Paulo: n.10, volume 26, 1996.

IANNI, Octávio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru: Edusc, 2004.

KUHN, Thomas S. Lógica da descoberta ou psicologia da pesquisa?. In: LAKATOS, Imre (org.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix; Editora da USP, 1979.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9ª edição, São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAHUERTA, Milton. *Intelectuais e transição: entre a política e a profissão*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1999. Apresentado originalmente como tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 1999.

LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 5ª edição, São Paulo :Alfa-Omega,1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Anhembi, 1957.

LIMONGI, Fernando. Mentores e clientela da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sérgio. *História das Ciências Sociais no Brasil/volume 1*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; Idesp, 1989.

MALUFE, José Roberto. *A retórica da ciência: uma leitura de Goffman*. São Paulo: Educ, 1992

MANELI, Mieczyslaw. *A nova retórica de Perelman*. Filosofia e metodologia para o século XXI. Barueri: Manole, 2004.

MANNHEIM, Karl. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARCONDES, Danilo. *Filosofia analítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MARSON, Adalberto. *A ideologia nacionalista em Alberto Torres*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

MARTINI, Renato Ramos. *Alberto Torres e a organização da nação*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2002. Apresentado originalmente como dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, 2002.

MARTINS, José de Souza. A sociologia que examina as margens, os sonhos e a esperança. *PESQUISA FAPESP*, São Paulo, n.147, p.8-15, maio, 2008.

MARTINS, José de Souza. *Florestan*. Sociologia e consciência social no Brasil. São Paulo: Edusp, 1998.

MASSI, Fernanda. Franceses e norte-americanos nas ciências sociais brasileiras 1930-1960. In: MICELI, Sérgio. *História das Ciências Sociais no Brasil/volume 1*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; Idesp, 1989.

MATUI, Jiron. *Cidadão e professor em Florestan Fernandes*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZA, Débora. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ciências da educação em questão. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p.539-550, set./dez., 2006.

MEYER, Michel. *Lógica, linguagem e argumentação*. Lisboa: Teorema, 1982.

MEYER, Michel. *Questões de retórica*. Linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 2007a.

MEYER, Michel. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007b.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A sistematização da política educacional dos “liberais reformadores”: o Inquérito de 1926. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 20, n. 1 e 2, p.81-106, jan/dez. 1994.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *O ideário republicano e a educação: uma contribuição a história das instituições*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. *Pedagogia e educação: A construção de um campo científico*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Apresentado originalmente como tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

ORTIZ, Renato. Notas sobre as ciências sociais no Brasil. *Novos Estudos*, n.27, p.163-175, julho, 1990.

PAGNI, Pedro Ângelo. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo: Educação e Transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaim. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLEBE, Armando; EMANUELE, Pietro. *Manual de retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POPPER, Karl. A ciência normal e seus perigos. In: LAKATOS, Imre (org.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix; Editora da USP, 1979.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2007.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: Do romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulus, 1991.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REZENDE, Maria José. Organização, coordenação e mudança social em Alberto Torres. *Estudos de Sociologia*, n.8, p.35-58, 2000.

REZENDE, Maria José. As dificuldades de construção de uma sociedade democrática no Brasil: os elementos extrapolíticos nas análises dos processos sociais em Fernando de Azevedo. *Sociedade e Cultura*, v.11, n.2, p.363 a p.374, jan/dez. 2008.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

SALZEDAS, Nelyse Melro Aparecida. *O leitor e o ato da leitura* (Análises da carta ao Sr. Mollinet). Assis: Unesp, 1983. Apresentado originalmente como tese de Livre-Docência, Universidade Estadual Paulista, 1983.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Roteiro bibliográfico do pensamento político-social brasileiro (1870-1965)*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2002.

SEARLE, John R. *Expressão e significado*. Estudo da teoria dos atos de fala. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação: Caminhos e desafios de um policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

SKINNER, Quentin. *Razão e retórica na filosofia de Hobbes*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

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

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. *Elite, circulação de elites e educação: um enfoque destes temas na obra de Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo*. São Paulo: Faculdade de Educação, 1983. Apresentado originalmente como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 1983.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos escolares no Brasil. In: ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Nacionalismo e autoritarismo em Alberto Torres. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun, 2005.

TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TORRES, Alberto. *A organização nacional*. 3ª edição, São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TORRES, Alberto. *O problema nacional brasileiro*. 4ª edição, São Paulo: Editora nacional; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

TRINGALI, Dante. *Introdução à retórica*. A retórica como crítica literária. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório*. Educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

WERNECK VIANNA, Luiz. *A Revolução Passiva*. Iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: IUPERJ; Revan, 1997.

VAIDERGORN, José. *As seis irmãs: As FFCL do interior paulista*. Araraquara: Unesp, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.
