

## A EDUCAÇÃO OMNILATERAL NA SOCIOLOGIA DE FLORESTAN FERNANDES<sup>1</sup>

### LA EDUCACIÓN OMNILATERAL EN LA SOCIOLOGÍA DE FLORESTAN FERNANDES

### OMNILATERAL EDUCATION IN THE SOCIOLOGY OF FLORESTAN FERNANDES

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i3.53246>

Elson dos Santos Gomes Junior<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar a proposta omnilateral de educação na sociologia de Florestan Fernandes. A metodologia empregada é de cunho qualitativo-bibliográfico e norteia-se a partir das obras de cunho educacional, utilizando-se do teor crítico extraído pelo sociólogo paulista de fontes marxianas e marxistas. Neste sentido, o percurso explicativo consiste na apresentação de uma perspectiva de formação humana em Florestan, em seguida a correlação entre educação, Estado e sociedade em sua sociologia e, por último, como estes elementos corroboram a necessidade de uma educação omnilateral.

**Palavras-chave:** Florestan Fernandes. Marxismo. Educação Omnilateral. Conservadorismo. Humanismo Socialista.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es presentar la propuesta omnilateral de la educación en la sociología de Florestan Fernandes. La metodología empleada es de carácter cualitativo-bibliográfico y se basa en obras de carácter educativo, utilizando el contenido crítico extraído por el sociólogo paulista de las fuentes marxianas y marxistas. En este sentido, el camino explicativo consiste en presentar la perspectiva de Florestan sobre la formación humana, después la correlación entre educación, Estado y sociedad en su sociología y, por último, cómo estos elementos corroboran la necesidad de una educación omnilateral.

**Palabras clave:** Florestan Fernandes. Marxismo. Educación Omnilateral. Conservatismo. Humanismo Socialista.

**Abstract:** The aim of this paper is to present the omnilateral proposal of education in the sociology of Florestan Fernandes. The methodology employed is of a qualitative-bibliographical nature and is based on works of an educational nature, using the critical content extracted by the São Paulo sociologist from Marxian and Marxist sources. In this sense, the explanatory path consists of presenting Florestan's perspective on human formation, then the correlation between education, state and society in his sociology and, finally, how these elements corroborate the need for an omnilateral education.

**Keywords:** Florestan Fernandes. Marxism. Omnilateral Education. Conservatism. Socialist Humanism.

### **Introdução**

Florestan Fernandes encontra-se entre os grandes expoentes das Ciências Sociais no Brasil e América Latina, sendo reconhecido por sua produção acadêmica com contribuições para os estudos das relações étnico-raciais (FERNANDES, 2008a), antropológicos e etnológicos (FERNANDES, 1958; 1963; 2006; 2007), sociológicos e políticos (FERNANDES, 2005; 2010; 2011) e, além de tangenciar outros campos, possui importante contribuição para a sociologia da educação que o legou destaques na história do pensamento educacional (MAZZA, 2003; OLIVEIRA, 2010).

Como intelectual assumidamente socialista e marxista (FERNANDES, 1976; 1989; 2005), Florestan ultrapassou o campo acadêmico e participou de greves, sindicatos de professores e manifestações em defesa da educação pública assumindo uma postura de comprometimento com as demandas sociais no estilo mannheimiano (MAZUCATO, 2014). Neste sentido, buscou aliar reflexão-ação-reflexão como proposta de produção de teoria social (FERNANDES, 1976) e, também, de uma *práxis* pedagógica politicamente comprometida em combater as estruturas sociais de exclusão que, entre outras esferas, manifestam-se historicamente no Brasil através da educação.

Foi também por conta da educação que Florestan consolidou uma virada temática e analítica em seus trabalhos onde, durante o processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1961, desempenhou com protagonismo a defesa dos recursos e da escola pública (LEHER, 2012). Como desdobramento destas ações e atividades publicou sua primeira obra de cunho estritamente educacional (FERNANDES, 1966), apresentando um importante panorama dialogicamente associado às estruturas sócio-históricas e institucionais caracterizado, principalmente, pela capacidade de exclusão do sistema escolar.

Como bem evidenciou Engels (2010) – em seu estudo sobre a classe trabalhadora inglesa –, existe uma dinâmica designada por este como assassinato social, onde as estruturas sociais capitalistas produzem e reproduzem a marginalidade através do trabalho, do sistema jurídico e também da educação. Por isso, opera desumanizando pessoas em detrimentos de uma lógica mercadológica que não atribui importância à complexidade ontológica humana, mas sim, somete a sua dimensão econômica. Na antropologia filosófica desenvolvida por Max Scheler (2008) – autor do qual Florestan também foi leitor –, esta dimensão é apenas uma dentre tantas que compõe a humanidade e, portanto, é insuficiente para qualquer perspectiva de plenitude.

A sociologia da educação de Florestan oferece assim uma interpretação da condição humana (FERNANDES, 1980a) na sociedade de capitalismo periférico cuja abordagem é crítica do modelo burguês que vê na simples aquisição material a possibilidade de realização humana. Sua análise aponta para uma complexidade que envolve o que chamou de radicalismo democrático (2011) onde, o acesso aos bens sociais – culturais, educacionais, políticos, institucionais –, são fundamentais para a construção de uma sociedade que tenha a dignidade como objetivo maior (FERNANDES, 1978).

Este trabalho, considerando esse breve panorama, analisa a proposta de formação omnilateral na sociologia de Florestan Fernandes com o fito de contribuir para o aprofundamento teórico da obra deste autor e, além disso, para uma leitura de sua perspectiva educacional como contributo crítico da educação para o capital. Como percurso explicativo iremos (I) apresentar a atenção de Florestan Fernandes dedicada à consolidação de uma sociologia para a formação humana, (II) sua crítica aos valores hegemônicos na sociedade capitalista e seus efeitos sobre a educação e, por último, (III) sua contribuição educacional baseada no que chamou de homem novo, como alternativa ontológica omnilateral.

A metodologia empregada é de cunho qualitativo-bibliográfico e, apesar de tangenciar outras obras e temáticas, privilegia as que tratam exclusivamente dos temas ensino de sociologia e educação (FERNANDES, 1958; 1966; 1975; 1976; 1980a; 1980b; 1984; 1989). Por conta da abrangência de questões trabalhadas optamos por desenvolver aspectos pouco estudados como, por exemplo, ontologia, humanismo e seus efeitos sobre a educação. Tal abordagem importa para a delimitação de uma sociologia da educação na obra de Florestan Fernandes que figure como aprofundamento necessário de uma perspectiva pouco investigada no que tange aos estudos sobre este autor.

### ***Sociologia e formação humana***

Florestan Fernandes, como intelectual dedicado às questões de seu tempo (MAZUCATO, 2014), trabalhou em prol da institucionalização de uma sociologia metodologicamente consolidada que pudesse, de acordo com sua interpretação a respeito da história desta ciência no Brasil, romper com o modelo ensaísta e pré-científico (FERNANDES, 1980b)<sup>3</sup>. Respondeu com isso a uma preocupação marcante nas décadas de 1950-1960 onde, o debate a respeito de pesquisas que refletissem cientificidade, foi característico em diversos trabalhos deste período e que, mesmo depois da criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal – no Rio de Janeiro –, ainda se temia os efeitos oriundos da sociologia de manuais, muitas vezes, desenvolvida por professores sem formação na área (MEUCCI, 2007).

Florestan aplica, ao processo de desenvolvimento da sociologia no Brasil, sua análise sócio-histórica que, apesar de ser mais explícita em trabalhos mais estudados (SOARES, 2016; FERNANDES, 2005; 2008a), não deixa de ser evidente ao tratar da constituição deste campo. Entendeu assim que, o processo histórico de desenvolvimento e modernização, também, influenciou diretamente sobre as ciências de modo a situá-las, de acordo com cada período deste processo, com patamares compatíveis em termos sociopolíticos e culturais. Neste sentido, evidenciou que no período colonial, do século XVI ao começo do século XIX:

[...] os papéis propriamente intelectuais, ligados com o saber racional, foram quase monopolizados pelo clero. Este se incumbiu, no fundo, tanto da transmissão e da propagação da fé religiosa, quanto da educação das novas gerações e da orientação espiritual dos círculos dominantes. [...] No marco dessa influência não se inseriam,

porém, inspirações intelectuais de caráter inovador. A organização do clero na sociedade brasileira colonial fazia dele uma força de conservantismo cultural tão exclusivista quanto intolerante (FERNANDES, 1980b, p.16).

O início do século XIX – marcado principalmente pela chegada da família real ao Brasil –, foi, também, influenciado pelas “condições sociais e culturais, que servem de suporte e oferecem meios favoráveis de desenvolvimento ao saber racional” e que, segue Florestan, “começam a constituir-se com ritmo regular, na sociedade brasileira” (FERNANDES, 1980b, p.17). Florestan salienta que as demandas surgidas com novas necessidades administrativas e de acomodação social, foram forças de impulsão para a criação de escolas superiores, núcleos urbanos de atividade intelectual e que, assim, uma ligação com o pensamento cultural europeu começou a impulsionar o insipiente campo cultural nacional – entendido como cultura letrada, racional e artística.

Apesar de tais mudanças, determinantes sociopolíticos atuaram constantemente na restrição dos núcleos de desenvolvimento intelectual e, entre estes, Florestan cita o foco aristocrata no ensino superior – cujo interesse se restringia na aquisição de um lugar de prestígio social, preferencialmente, na burocracia estatal. Além deste, destacou a cultura bacharelesca – que acabou associando resolução de problemas práticos e burocráticos com atividade intelectual –, o isolamento social entre as camadas sociais e, por consequência, a marginalização das ideias diferentes, a escravidão e seus efeitos sobre a degradação da condição humana e, por fim, a existência de um ideário elitista que estabeleceu o agente (FERNANDES, 2008a) que poderia tomar decisões na arena política (FERNANDES, 1980b, p.18-19).

As mudanças sociais imprescindíveis para o desenvolvimento de uma cultura científica só foram possíveis a partir do século XX, através de transformações político-econômicas que afetaram a dinâmica de produção do conhecimento e de sua importância. Mesmo assim, foram mantidas continuidades, de modo que, a constituição da sociologia como atividade científica estruturada, foi processada com questões de fundo que marcaram sua história no Brasil. Neste sentido, Florestan afirma deste período que:

[...] no decorrer de sua primeira metade, que se elabora, na sociedade brasileira, um clima de vida intelectual que possui pontos de contato e certas similaridades reais com o desenvolvimento do saber racional na Europa. A insuficiência de recursos financeiros, as limitações do sistema escolar e editorial, a escassez relativa de material humano, nos dois polos de produção e de consumo de bens intelectuais, compromete o paralelo neste ou naquele ponto (FERNANDES, 1980b, p.21).

A constituição da sociologia enquanto ciência estabelecida e estruturada enfrentou desafios sócio-históricos que tornou difícil sua realização e, também, devido aos elementos elitistas apresentados por Florestan ao longo da história (FERNANDES, 1976; 1978; 1980b), demorou para se pensar em uma relação íntima entre atividade intelectual e formação humana. Assim, considerando as transformações sofridas pelo Brasil no século XX – de cunho político, econômico, cultural e intelectual –, sua proposta de sociologia esteve longe da característica aristotélica, ou seja, a busca do conhecimento pelo conhecimento. Por isso, ele afirma que:

É deste pano de fundo que se deve apreciar a produção intelectual do sociólogo nos países novos e em crescimento. Ele não produz para o passado, para fazer jus a galardões de alto prestígio, pois não poderia ser retribuído através de “tradições acadêmicas sacrossantas” inexistentes. Muitas vezes, ele não produz se quer para alimentar o desenvolvimento teórico da sociologia, instado pelos leigos a produzir diagnósticos com dados de conhecimento de sensu comum. Ele produz, literalmente, para erguer um edifício novo. Para incorporar a sociologia na “cultura” de seu país (FERNANDES, 1976, p.16).

A sociologia, nesse processo de “incorporação”, traz em seu cerne uma nova perspectiva em termos humanos e, assim como a prática intelectual sofre influência da sociedade, também esta influi diretamente sobre os tipos humanos desejados por ela (FERNANDES, 1966). Evidencia-se nesta via uma educação que extrapola a sua vertente formal para, assim, ser entendida como parte de relações sociais estabelecidas historicamente. Com isso, fica claro que:

Existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e a sociedade, em consequência da qual: 1.º) a educação forma o homem. 2.º) o homem define o valor social da educação. É preciso ter sempre em mira esses dois polos do problema; os estudiosos tendem a dar muita importância ao primeiro, negligenciando mais ou menos o segundo. No entanto, a importância da educação como técnica social e as funções que ela chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estreitamente do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas percepções do mundo e das suas condições de existência, as relações que devem se estabelecer entre a educação e a vida humana (FERNANDES, 1966, p.71).

Estes elementos demonstram o significado de uma sociologia pré-científica ou ensaísta para Florestan (FERNANDES, 1958; 1980b), que a entende como desconexa das necessidades histórico-sociais (auto)impostas ao campo e ao pesquisador, assim como descomprometida com a difusão de uma nova racionalidade culturalmente estabelecida (FERNANDES, 1976). Além disso, mesmo percebida de forma estruturada e metodologicamente madura, salienta que esta ainda é desempenhada de acordo com fatores culturais que, por um lado, podem ser evidenciados através do processo de socialização acadêmica e, por outro, dialogicamente através de uma formação humana. Distingue assim duas formas que não são, necessariamente, mutuamente excludentes, por isso, ele afirma que:

No entanto, eu próprio não perfilho essa concepção intelectualista de “formação”. Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi, através das duras lições da vida. Para o bem e para o mal – sem invocar-se a questão do *ressentimento*, que a crítica conservadora lançou contra mim – a minha formação acadêmica superpôs-se a uma formação humana que ela não conseguiu destorcer nem esterilizar. Portanto, ainda que isso pareça pouco ortodoxo e anti-intelectualista, afirmo que iniciei a minha *aprendizagem* – sociológica – aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a *convivência humana* e a *sociedade*, em uma cidade na qual não prevalecia a “ordem das bicadas”, mas a “relação de presa”, pela qual o *homem se alimentava do homem*, do mesmo modo que o tubarão come a sardinha ou o gavião devora os animais de pequeno porte (FERNANDES, 1980b, p.142)<sup>4</sup>.

A relação entre sociologia e formação humana é uma “sobreposição” indispensável para Florestan (FERNANDES, 1980b), principalmente, quando se deseja fugir do “intelectualismo” e atentar para uma existência que, para milhões de pessoas, é difícil, dura e sofrida – como bem nos

confidenciou a respeito de sua infância. Assim, a sociologia para a formação humana, busca compreender os processos que ameaçam e degradam a condição humana e, além disso, fortalecer a capacidade crítica – e em alguns casos militante – de lutar por melhores situações de existência em um mundo marcado por fatores distintivos que atribuem, de acordo com a relação sujeito-classe social, a condição ou não de gente (FERNANDES, 2008a).

Por último, vale ressaltar que Florestan evidencia que, em sociedades cuja gramática política – no sentido apresentado por Nunes (2004) – é fortemente influenciada pelos costumes e pela tradição, a sociologia encontra dificuldades de reconhecimento social de sua importância científica e humanista (FERNANDES, 1958; 1980b). Essa equação é relevante para pensarmos o quanto, tratando-se de frações elitistas alinhadas ao (ultra)conservadorismo (FERNANDES, 2005), os ataques à formação humana crítica, histórica e complexa, se tornam mais comuns. Isso também pode ser um indício da instabilidade enfrentada pelas ciências humanas<sup>5</sup> – em especial, a sociologia –, como conhecimento indispensável à formação cidadã integrada aos currículos escolares e universitários e que, como se pode evidenciar, sofreu muitos dos documentados ataques em momentos de virada ditatorial e/ou ultraconservadora (FERNANDES, 1976; 1980a; 1980b).

### ***Sociedade, Estado e educação***

Existe uma íntima e imbricada relação entre sociedade, Estado e educação, onde as dinâmicas de classe acarretam consequências diretas para o tratamento direcionado para esta última. Florestan salienta que as sociedades de capitalismo periférico possuem, como uma de suas características, o limitado dinamismo econômico (FERNANDES, 2008b). Isso não significa ausência de modernização ou permanências preponderantes de períodos históricos anteriores, mas sim, o não protagonismo no sentido de ditar os direcionamentos e as necessidades das atividades econômicas. Assim, sabiamente, diferencia o desenvolvimento de relações socioeconômicas modernas, de um lado, de capacidade de ditar os rumos tecnológicos e de inovação no âmbito do capitalismo global.

Marcada por limitações econômicas, as classes dirigentes e influentes destas sociedades, direcionam seus esforços para a apropriação do aparelho estatal como alternativa viável para a consolidação de seus interesses (FERNANDES, 2008b). É assim, através de uma dinâmica interna e externa, que as frações burguesas dominantes conseguem conciliar suas limitações econômicas – para fora – com capacidade organizativa de conciliação de interesses – para dentro (FERNANDES, 2005). Esse é um dos principais motivos pelo qual o campo político encontra-se tão afetado por interesses econômicos nestas sociedades, a ponto de serem identificados – no caso da educação –, como um dos grandes financiadores de campanhas de políticos patrocinados pelos interesses privatistas (FERNANDES, 1966).

Estas sociedades, apesar de modernas em instâncias e campos como o jurídico, político e econômico, por exemplo, são marcadas pelo determinismo economicista e o deslocamento de sua



lógica para as demais esferas da sociedade. A educação, como uma das principais, encontra-se afetada através de uma relação de subordinação que, entre outros fatores, negligencia a condição humana em prol da lógica associada de propriedade e acumulação. Assim, Florestan entende que as forças conservantistas que não desejam um campo humanista crítico e inconformado com as desigualdades (FERNANDES, 1980a) são, na verdade, a mais clara evidência da existência de uma gramática política (NUNES, 2004) que, na busca pela operacionalização de seus interesses, encontra na apropriação do aparelho estatal – via formalismo democrático (FERNANDES, 2011) –, o caminho de conciliar protagonismo interno com marginalidade externa (FERNANDES, 2005).

A educação nesta lógica é entendida como um dispêndio que, para forças conservadoras e conservantistas (FERNANDES, 1958; 1980a; 1980b), destoa da lógica naturalista do conservadorismo, uma vez que interpreta as desigualdades como intrínsecas à sociedade e que, neste sentido, nem todos são aptos para ocupar posições de poder político, econômico e deliberativo. Essa lógica presente no pensamento político conservador (TOCQUEVILLE, 1998; BURKE, 2012; KIRK, 2021a; MOREIRA, 2019; COUTINHO, 2014) é totalmente combatida por Florestan através de uma crítica ácida e direta a qualquer forma de naturalizar as desigualdades e a exclusão.

Por isso, no que tange a educação, Florestan chama atenção ao fato de que existem determinantes que são sociais (FERNANDES, 1966; 1989), que impõem uma dinâmica que está aquém do necessário para o desenvolvimento humano pleno. A lógica mercadológica estabelece em sua constituição que alguém precisa perder para que se efetue o lucro, ou seja, as relações sociais desiguais são a tônica que orientam todas as atividades e perspectivas (MARX, 1996). Por isso, quando estes determinantes são deslocados para o campo educacional, as atrocidades ganham tons de pseudo explicações, como se a evasão escolar e todo o histórico de exclusão resultasse de uma falta de vontade – atribuindo ao sujeito toda responsabilidade – ou de uma negociação mal sucedida.

Florestan (FERNANDES, 1966; 1989), assim como Engels (2010) e Mészáros (2008), entende que existe uma determinação social que afeta a cultura, a política, as relações econômicas e, também, a educação enquanto projeto de sociedade. Evidencia assim a existência de um dilema que, entre tantos e em sociedades das mais diversas, explicita a contradição entre o formalismo e o que chamou Wallerstein (2001) de efetividade histórica. Segundo ele:

Os sociólogos entendem por “dilema” um tipo de inconsistência estrutural e dinâmica que nasce da oposição entre o comportamento social concreto e os valores morais básicos de determinada ordem social. Assim, para mencionar só dois exemplos clássicos: o tratamento dispensado aos negros e a distribuição das oportunidades educacionais colidem frontalmente, nos Estados Unidos, com os valores morais em que se fundam a ordem social democrática. [...] O que tem maior importância é a natureza do dilema e o contexto dentro do qual ele é reconhecido explicitamente pelos homens. Existem dilemas que afetam o padrão de integração social das civilizações; o que Marx chamava de mistificação e Nordau de “mentira convencional” caem nessa categoria” (FERNANDES, 1976, p.208).

Nestes termos, os determinantes do “comportamento social concreto”, configuram o lócus da lógica educacional desumana, identificada historicamente como ações oriundas dos empresários da

educação (FERNANDES, 1966) e sua atuação no campo político com finalidade estritamente econômica ou de racionalidade econômica. Vale ressaltar que a crítica de Florestan não se resume a qualquer tipo de demonização da atividade econômica, mas sim, de uma forma particularmente predatória, onde, as classes econômicas, preocupadas apenas com a realização de seus interesses, abdicam de participar de forma integrada de um amplo e dialógico projeto de sociedade (FERNANDES, 2005). Por isso a necessidade de parasitarem o aparelho estatal como forma de garantir, além do controle das dinâmicas econômicas, influência com desdobramentos jurídicos e políticos na maximização de sua capacidade de concentração de riquezas e de sobrevivência enquanto classe (FERNANDES, 2008b; FERNANDES, 2014).

Nestes termos que Florestan atribui aos estudantes e a comunidade em geral o papel de protagonismo em uma possível revolução educacional (FERNANDES, 1975), onde as transformações não devem ser esperadas apenas com a instituição de dispositivos jurídicos ou legais. A preocupação de ampliar as necessidades educacionais para além dos muros escolares e universitários é presente em sua sociologia e também em suas atividades como cidadão e intelectual (FERNANDES, 1984), justamente, por entender que o começo de qualquer mudança se inicia com o estabelecimento de uma necessidade socialmente reconhecida.

O que temos acompanhado por quase seis décadas desde a publicação da primeira obra de cunho educacional de Florestan (FERNANDES, 1966) é que, os determinantes sociais de exclusão, os marcadores de classe, cor e gênero, não foram combatidos em sua gênese. Nestes termos, tem-se perpetuado o modelo de alto índice de matrículas na educação infantil que, por outro lado, configura o oposto proporcional em termos de conclusão do ensino médio e do acesso ao ensino superior. Certamente essa engrenagem desproporcional é operada por fatores sociais necropolíticos que, segundo Engels (2010), provocam em larga escala o histórico assassinato social que afeta a vida escolar de milhões de pessoas.

Essa é a interpretação da relação sociedade, Estado e educação em Florestan (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989) e que, nestes termos, para que a educação seja compreendida e tenha suas fissuras amenizadas e humanizadas, torna-se necessário o entendimento de uma lógica não só para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), como também, para além do conservadorismo. Isso implica no reconhecimento de uma ontologia que não seja dual (HONDERICH, 1993; BURKE, 2012; KIRK, 2021b) – como defendem os conservadores, corpo e espírito –, mas sim, omnilateral, como nos termos da antropologia filosófica de Scheler (2008) e, principalmente, da pedagogia crítica cujo cerne repousa no pensamento marxiano e marxista (FRIGOTTO, 2012; MACIEL, 2015).

Essa perspectiva realinha o desafio educacional, evidenciando que as necessidades humanas estão além das apregoadas pelas classes dirigentes, economicistas e empresários da educação (FERNANDES, 1989; 1966). A ontologia proposta por Florestan, que possui seus fundamentos no humanismo socialista (FERNANDES, 1978), amplia a percepção da constituição humana e demonstra,



não apenas sua complexidade, como também a necessidade de ultrapassar o horizonte mercadológico (MÉSZÁROS, 2008) e conservador (KIRK, 2021b; BURKE, 2012).

### ***Uma proposta omnilateral de educação***

Embora Florestan não tenha se apropriado do termo “*omnilateral*”, sua sociologia da educação desenvolveu profundamente o seu conteúdo, evidenciando o largo emprego de seu significado e de sua relação com o desenvolvimento histórico dos povos. Em sentido literal, o conceito se conecta a ideia de amplitude, multiplicidade e complexidade, mostrando uma perspectiva ontológica muito distinta da defendida pelos ideólogos e defensores do conservadorismo. Segundo Frigotto:

*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “*todos os lados ou dimensões*”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação e de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza* (FRIGOTTO, 2012, p.267).

Esse conceito, ao se distanciar completamente da constituição ontológica conservadora centrada nas dimensões corpo e espírito, considera uma infinidade de elementos necessários para o desenvolvimento humano pleno e, além disso, não estabelece nenhum deles como preponderante sobre os demais. Neste quadro, até mesmo “o caráter inerentemente ativo da relação entre sentimento, sofrimento e paixão” (MÉSZÁROS, 2006, p.181) é considerado como indispensável para o desenvolvimento humano, assim como a ativa participação no processo histórico.

A perspectiva educativa omnilateral busca maximizar a dialogicidade entre as mais diversas dimensões, com o fito de habilitar os sujeitos aos embates da vida cívica em condição de igualdade e, assim, proporcionar uma perspectiva efetivamente democrática em termos de participação e disputa pelos bens socialmente produzidos (FERNANDES, 1966; 1989). Por isso, seus propagadores não se contentam com o simples diagnóstico ou, como chamei anteriormente, uma postura aristotélica em relação ao conhecimento. Ela é, essencialmente, comprometida com a diversidade e a transformação, com o objetivo e o subjetivo, com o múltiplo e complexo, manifestando assim total descontentamento diante de estruturas sociais de exclusão (FRIGOTTO, 2012; MÉSZÁROS, 2006; MACIEL, 2015).

Florestan, assim como os autores supracitados, possui uma sociologia da educação dedicada ao rompimento e ampliação da ontologia conservadora, desenvolvida através do pensamento marxiano e marxista e que o levou a pensar no humanismo socialista (FERNANDES, 1978). Neste trabalho, ao analisar a revolução Cubana, realizou uma crítica desconectando os possíveis sucessos da revolução do protagonismo econômico. Neste sentido, evidenciou que a revolução não seria vitoriosa pela conquista de qualquer forma de protagonismo no cenário global do capitalismo, mas sim, pela capacidade de proporcionar a dignidade aos excluídos pela lógica e dinâmica do capital. A pobreza, segundo ele, vai

continuar existindo, contudo, as condições necessárias para o desenvolvimento humano é que devem ser priorizadas, e isso ultrapassa em muito a ideia de que uma economia forte seja representativa de uma população plenamente desenvolvida – é pensar: economia forte para quem?

Por isso Florestan apresenta uma ontologia nova, de natureza diversa, com dimensões até então pouco consideradas pelos estratos dominantes, reforçando a necessidade de um homem novo (FERNANDES, 1989), de uma educação que seja capaz de ultrapassar a perspectiva instrumental de simples socialização da técnica em direção à participação efetiva na história. Neste sentido, sua proposta vislumbra uma ruptura historicamente estabelecida e que claramente elegeu aqueles que são gente e os que não são, por isso:

Aquilo que se poderia chamar de “educação para uma nova era” ou “educação para o século XXI” é, literalmente, uma educação que lança suas raízes em nosso presente, ou seja, nas necessidades psicológicas, culturais e políticas das classes trabalhadoras. O *homem novo* que devemos formar e a *humanidade* que deve ser o produto do sistema de ensino que teremos de montar, daqui para frente, se configura em termos da situação de interesses de classes do operário, do trabalhador agrícola, do homem pobre. Essas figuras poderiam ser atendidas e suas necessidades humanas satisfeitas por uma educação que estabelecesse como mira o cidadão. O cidadão, entretanto, foi circunscrito, pela política educacional “republicana”, às fronteiras históricas das classes burguesas (FERNANDES, 1989, p.18).

Florestan considera assim que a sociedade baseada no trabalho deve, para o sujeito que o desenvolve, proporcionar uma educação que atenda suas necessidades e, estendendo esse atendimento às demais dimensões humanas, o habilite para uma existência humanizada na vida cívica. No entanto, a forma republicana e legítima, apesar de possuir no trabalho os fundamentos de sua produção e reprodução, torna os trabalhadores excluídos dos bens produzidos socialmente. As necessidades culturais destes, além de não excluírem os interesses das classes privilegiadas e dominantes, não colidem “[...] com o aparecimento de uma sociedade civil aberta e com o padrão de homem, de humanidade e de democracia, que decorra de uma pedagogia fundada no trabalho como valor central” (FERNANDES, 1989, p.18). Então, por que essa educação multidimensional e transformadora não é desenvolvida?

Florestan, a respeito dessa questão, defende que “[...] o êxito das inovações educacionais fica dependendo do aparecimento e da consolidação de condições especiais, a serem forjadas paulatinamente, pelos sucessos do crescimento demográfico, da prosperidade econômica e do desenvolvimento social” (FERNANDES, 1966, p.75). No entanto, enquanto a escola representar uma forma de educação “introduzida artificialmente no meio social ambiente”, tais necessidades não ganharão a arena pública com o objetivo de serem implementados, tornando-se parte indissociável da cultura educacional (FERNANDES, 1976; 1980b).

A preponderância de uma educação centrada na dimensão intelectual, defendida e propagada pela ideologia conservadora-liberal meritocrática (SANDEL, 2020), reifica a necessidade social de uma proposta de educação que é, na verdade, uma imposição das elites dirigentes (FERNANDES, 1989; 1980b). Por isso, desde a construção de uma sociologia que teve como um de seus contrapontos o

conservadorismo, Florestan caminhou para uma perspectiva educacional inclusiva e multidimensional, justamente, por acreditar que somente assim seria possível uma sociedade historicamente democrática e não, como ele mesmo diz, como manifestação de um formalismo que, neste caso, remete à um ideal distorcido de República (FERNANDES, 1966).

Essa distorção pode ser identificada através de uma educação humana complexa que, ao ultrapassar a ontologia conservadora, evidencia que a forma das instituições modernas, nem sempre, correspondem ao seu real conteúdo (MÉSZÁROS, 2006). Este discurso ganhou fôlego na modernidade burguesa, contudo, a classe que até então se mostrou revolucionária acabou se acomodando através de novas manifestações de conservadorismo (MARX, 1987). Assim, apesar dos avanços e da modernização de setores e instituições, a burguesia busca resguardar seus interesses através da defesa de modelos institucionais democráticos e inclusivos, mas que, na verdade, possuem sua efetividade associada proporcionalmente a condição de classe. Por isso, apesar da “República” (FERNANDES, 1966), muita coisa precisa ser feita para que sua forma ganhe capilaridade e, por conseguinte, conteúdo democraticamente experimentado socio-historicamente.

Entre as dimensões abordadas por Florestan, a psicológica, é correntemente mencionada, principalmente, pelos efeitos das necessidades socialmente construídas sobre os sujeitos. Nesta via, alerta sobre a existência de conflitos internos intensificados pela tensão entre o que chamou de “profissionalismo” e “vocaçãõ” (FERNANDES, 1989). Resumidamente, isso significa que existe um fluxo de escolhas que são direcionados para a busca da realização material, antes mesmo, de qualquer disposição ontológica. Neste sentido, uma corrente de afetações resignadas é estabelecida onde:

A medida consiste em uma combinação medíocre de vocação e profissionalismo, consagrada por padrões de tolerância intelectual muito flexíveis. *Não se espera o máximo de ninguém.* O desajustamento mental não fica à vista por causa de formas extremamente árduas de dedicação autopunitiva à criação intelectual. Ele resulta da rotina de vida, da neurotização das pessoas em uma sociedade que fabrica neuróticos como uma espécie de personalidade básica. Os que remam contra a corrente e acabam no divã por essa razão já partem de uma realidade psicossocial dramaticamente desajustadora e punitiva (FERNANDES, 1989, p.70).

Sobre a dimensão racional, Florestan não nega sua importância, mas sim, argumenta que não pode ser desenvolvida através do simples e puro esforço individual. As fissuras, como bem demonstrou Engels (2010) e Mézáros (2008), são sociais e, portanto, estas abatem a possibilidade histórica de igualdade tornando-a um fator inexistente, por isso, os pressupostos meritocráticos perdem fundamento e razão de ser. Florestan mostra que, à maneira racional, a sociedade estabelece formas de reconhecimento individuais que, na verdade, nunca dependeram unicamente de esforço pessoal. Ele argumenta que:

A distribuição das oportunidades educacionais (e, portanto, a seleção dos talentos) é feita de acordo com a situação de classe das famílias. Os talentos que chegam ao tope, mesmo em uma sociedade capitalista tão “aberta” e “democrática”, devem ter a seu favor certas condições econômicas e culturais herdadas. Sem elas, a competição se tornaria efetivamente igualitária e racional (FERNANDES, 1989, p.69).

O desenvolvimento intelectual é, assim, pautado sobre necessidades múltiplas e, por isso, não pode ter o mérito como justificativa de “sucesso”. Florestan evidencia, no modo de produção capitalista dirigido pela classe burguesa, a relação entre outras formas de capital como requisitos indispensáveis para o desenvolvimento da dimensão racional. Assim, mostra que a relação entre educação e sociedade se distanciaria do que chamou de formalismo republicano (FERNANDES, 1966) se, além de acessar a escola – e nem vamos falar da estratificação social materializada nos diversos tipos e condições escolares – as crianças pudessem acessar os requisitos indispensáveis para a plenitude humana. Neste sentido, enfatiza a existência de uma estrutura que, regida pela dinâmica do capital, não considera que “a escola não retém o estudante, mas o expulsa. Por que? Porque ele tem que trabalhar. Não pode ficar em uma escola que não lhe dê comida, assistência, que não seja fator de correção das desigualdades econômicas, sociais e culturais” (FERNANDES, 1989, p.126).

Neste sentido, Florestan aponta para o desenvolvimento de uma educação que seja transformadora e, considerando a característica do conservadorismo de classe burguês, revolucionária, ou seja, incompatível com os pilares legitimadores do aparato institucional e cultural estabelecido pela modernidade burguesa (FERNANDES, 1989). Além disso, aponta para uma perspectiva que ultrapassa o simples racionalismo ou uma frágil margem de segurança material para as crianças e jovens em idade escolar, uma vez que, o formalismo republicano e democrático, convive bem com este paliativo. Por outro lado, a educação transformadora e omnilateral, tomando o desenvolvimento multidimensional como requisito indispensável para a plenitude do sujeito histórico, requer muito mais através de:

[...] uma escola pública, com compromissos com a civilização, com a sociedade civil civilizada, com o padrão de vida dos trabalhadores, com a preservação dos recursos naturais, e, principalmente, com a eliminação das iniquidades sociais, econômicas, políticas. O desenvolvimento desigual é a pior praga que pode atingir uma coletividade humana. E nós vivemos sob o desenvolvimento desigual, como se ele fosse uma bênção. Naturalmente, nós dispomos de um padrão de vida inegavelmente superior ao de milhões de brasileiros (FERNANDES, 1989, p.244).

Em síntese, a educação omnilateral de Florestan aponta para a necessidade de desenvolvimento humano baseado em sua constituição multidimensional que, entre outras, considere as dimensões econômica, política, ambiental, biológica, cultural e educacional. Este conjunto forma o verdadeiro desafio educacional (RISSO et al., 2012; FRIGOTTO, 2020), cujo fim se encontra no desenvolvimento de uma educação transformadora, revolucionária e que, enquanto não altera completamente as bases e estruturas sociais em vigor, preocupa-se em ser o cerne de uma sociedade civil civilizada.

Isto significa lutar por uma democracia que aceite a presença direta dos deserdados da terra e que, também, combata “[...]as iniquidades econômicas, culturais e políticas do capitalismo selvagem da periferia” (FERNANDES, 2011, p.36). Assim, seja pela revolução – em conjunturas históricas favoráveis – ou pela democracia – que de tão plena, respeite, também, a livre organização política com fins revolucionários –, a educação omnilateral em Florestan é definitivamente inconformada e radical,

principalmente, quando comparamos o conteúdo dos discursos republicanos, democráticos e burgueses com “comportamento social concreto” (FERNANDES, 1976, p.208). Disto, entende-se que, se ainda não virou história, os excluídos devem tomar esse conteúdo como – os já citados – meros “[...] valores morais básicos de determinada ordem social” (FERNANDES, 1976, p.206).

### **Considerações finais**

Acreditamos que o presente trabalho conseguiu apresentar a perspectiva da educação omnilateral na sociologia de Florestan Fernandes, evidenciando sua oposição à educação burguesa e conservadora. O quadro crítico evidenciado por esta perspectiva nos coloca diante de um cenário histórico inconcluso, cheio de necessidades e, por isso, como grande desafio para a construção de uma sociedade de efetiva igualdade. Assim, traz a discussão a respeito das práticas, instituições e da efetiva realidade da condição humana, como princípios que se fazem, primeiramente, na constituição plena da humanidade em suas diversas dimensões.

Isso contribui para uma releitura do quadro educacional, principalmente em termos históricos e sociais, evidenciando que ainda temos muito para realizar e que, neste sentido, não vale repousarmos sobre discursos de cunho conservador ou de ideologias meritocráticas. Assim, a educação omnilateral entende que o processo educacional se realiza efetivamente quando identificamos a atuamos pela erradicação da fome, miséria, marginalidade política, preconceito racial ou de gênero e, de modo geral, quando, além das relações humanas, a comunidade estabelece estruturas de equilíbrio entre os sujeitos e destes com o ambiente.

Florestan corrobora em sua sociologia da educação uma perspectiva complexa que, diante das estruturas socioeconômicas que marginalizam pessoas e toda forma de vida de modo geral, enquanto não se faz revolucionária, luta cotidianamente por cada pedaço de “terreno” (FERNANDES, 2011, p.36). É justamente nessa busca que se realiza sua educação omnilateral, como prática de inconformismo, reflexão e ação em prol de uma humanidade nova que, para ele, seria baseada no humanismo socialista (FERNANDES, 1978; 1989).

### **Referências:**

- ANDERSON, Perry. **Espectro: da direita à esquerda no mundo das ideias**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução na França**. Rio de Janeiro: Top´books, 2012.
- COUTINHO, João Pereira. **As ideias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- FERNANDES, Florestan. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo: Editora ANHAMBI, 1958.
- FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008a.
- FERNANDES, Florestan. **A Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.



- FERNANDES, Florestan. **A natureza sociológica da Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980a.
- FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949; 2.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.
- FERNANDES, Florestan. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980b.
- FERNANDES, Florestan. **A Sociologia numa era de revolução social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera – pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. São Paulo: Globo, 2010.
- FERNANDES, Florestan. **Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1978.
- FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes na Constituinte: leituras para a reforma política**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Expressão Popular, 2014.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008b.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART at al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O Desafio Educacional de Florestan Fernandes. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v.1, n.2, p. 25-35, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/56728/36400>. Acesso em 25/02/2023.
- HABERMAS, Jürgen. **A nova obscuridade**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- HONDERICH, Ted. **El conservadurismo: un analisis de la tradición anglosajona**. Barcelona: Península, 1993.
- KIRK, Russel. **A mentalidade conservadora: de Edmund Burke a T. S. Eliot**. São Paulo: É Realizações Editora, 2021a.
- KIRK, Russel. **Breve manual de conservadorismo**. São Paulo: Trinitas, 2021b.
- LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400013>. Acesso em: 25/02/2023.
- LYNCH, Christian Edward Cyril. Por que pensamento e não teoria?: a imaginação político-social brasileira e o fantasma da condição periférica (1880-1970). **Dados** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 56, p. 727-767, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000400001>. Acesso em: 25/02/2023.
- MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Educação Integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, p.405-426, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2220/2293>. Acesso em: 25/02/2023.

- MAIA, J. M. E. Ao sul da teoria: a atualidade teórica do pensamento social brasileiro. **Sociedade e Estado**, v. 26, n.2, p. 71-94, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000200005>. Acesso em: 25/02/2023.
- MARX, Karl. **A Burguesia e a Contra-Revolução**. São Paulo: Editora Ensaio, 1987.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Volume I, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MAZUCATO, Thiago. **Ideologia e utopia de Karl Mannheim: o autor e a obra**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.
- MAZZA, Débora. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, v.12, n.1, pp.31-66, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3386>. Acesso em: 25/02/2023.
- MOREIRA, Ivone. **A filosofia política de Edmund Burke**. São Paulo: É Realizações Editora, 2019.
- MOREIRA, Marcelo Sevyabricker. O debate teórico-metodológico na Ciência Política e o Pensamento Social e Político Brasileiro. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, v. 21, p. 73-89, 2012. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/283/206>. Acesso em: 25/02/2023.
- NUNES, E. **Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático**. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes** (Coleção Educadores). Brasília, DF / Recife, PE: MEC, FNDE / Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- RIBEIRO, M. A. F.; MARTINS, M. L.; TORRES JUNIOR, R. D. Para além do atraso e singularidade: a atualidade do pensamento social e político brasileiro. **Terceiro Milênio – Revista Crítica de Sociologia e Política**, v. 18, p. 7-28, 2022. Disponível em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/222/209>. Acesso em: 25/02/2023.
- RISSO, Antônio Luís et al. O desafio educacional, de Florestan Fernandes. **Ciências da Educação**, v. 26, p. 7-15, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230078814.pdf>. Acesso em: 25/02/2023.
- SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- SCHELER, Max. **A situação do homem no cosmo**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.
- SILVA, Lucas Trindade da. Um Florestan para além da “tese da singularidade brasileira”. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, vol.18, n.1, p.81-111, 2022. Acesso em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/217/206>. Acesso em: 25/02/2023.
- SOARES, Eliane Veras. A perspectiva sociológica de Florestan Fernandes em A Revolução Burguesa no Brasil. In: RIBEIRO, Maria Thereza Rosa et al. (Orgs.). **Dimensão Histórica da Sociologia: dilemas e complexidade**. Curitiba: Appris, 2016. p. 101-121.
- TAVOLARO, Sergio Barreira de Faria. Retratos não-modelares da modernidade: hegemonia e contra-hegemonia no pensamento brasileiro. **Civitas** (Porto Alegre), v. 17, p. 115-141, 2017. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/civitas/v17n3/1519-6089-civitas-17-03-e115.pdf>. Acesso em: 25/02/2023.
- TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

---

### Notas

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>2</sup> Doutorando em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia Política pela mesma instituição. Professor EBIT - Sociologia - do Instituto Federal Fluminense (IFF). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5016117362424484>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7222-8288>. E-mail: [elsonuenf@yahoo.com.br](mailto:elsonuenf@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Atualmente muitos estudiosos importantes no campo denominado de “Pensamento Social Brasileiro” combatem esta perspectiva defendida por Florestan, uma vez que enfatizam a importância analítica e teórica dos autores e trabalhos que antecederam a sociologia acadêmica que foi inaugurada a partir da década de 1930. Entre estes, podemos destacar Lynch (2013), Moreira (2012), Ribeiro, Dutra e Martins (2022), Tavoraro (2017), Maia (2011) e Silva (2022).

<sup>4</sup> Grifos aplicados pelo autor.

<sup>5</sup> Trabalhos evidenciam que, não apenas no Brasil, mas em diversos países essas forças (ultra)conservadoras investem contra as ciências humanas (HABERMAS, 2015; ANDERSON, 2012).

Recebido em: 9 de mar. 2023

Aprovado em: 4 de dez. 2023