



Arte sobre foto de Shutterstock/123RF

Florestan Fernandes: entre o *autodidatismo* e o *segundo nascimento*

Juliana de Souza Silva

resumo

Este texto trata da trajetória escolar e acadêmica de Florestan Fernandes (1920-1995) e de suas contribuições para a compreensão da universidade e do ensino. Reflete sobre o aluno Florestan e o processo de adequar-se à cultura letrada, distante de seu cotidiano quando criança. Seus depoimentos apontam as dificuldades de ser estudante da USP durante o processo que equivaleu a um “segundo nascimento”, quando teve que assimilar saberes e formas de ser distantes de sua classe de origem. Frente às exigências docentes, viu-se impelido a recorrer ao autodidatismo para atender às expectativas e, a despeito das limitações, foi dotando-se das condições para ocupar o espaço. Assim, enquanto se aculturava, abandonava Vicente (nome que recebeu da patroa de sua mãe) para fazer nascer Florestan, o respeitado intelectual.

Palavras-chave: Florestan Fernandes; Universidade de São Paulo; ensino universitário; autodidatismo; segundo nascimento.

abstract

This text addresses the school and academic career of Florestan Fernandes (1920-1995) and his contributions to understanding the university and teaching. It reflects on the student Florestan and the process of adapting to the literate culture, distant from his daily life as a child. His testimonies point to the difficulties of being a USP student through a process that was equivalent to a “second birth,” when he was required to assimilate knowledge and ways of being that were far from his class of origin. Faced with teaching demands, he was compelled to resort to self-education to meet expectations and, despite the limitations, endowed himself with the conditions to occupy the space. Thus, in his adaptation process, he abandoned Vicente (the name he received from his mother’s employer) to give birth to Florestan, the respected intellectual.

Keywords: Florestan Fernandes; University of São Paulo; university education; self-education; second birth.



Em suma, o Vicente que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser” (Fernandes, 1994, p. 130).

Ao tratar do funcionamento da USP, Alfredo Bosi (1982, p. 15), no prefácio da obra *A universidade da comunhão paulista*, de Irene Cardoso, ressalta que as origens institucionais não são uma determinação absoluta, mas não podem deixar de ser consideradas, pois “elas pesam e resistem no centro da instituição, na ossatura da hierarquia e na sua armação burocrática [...]”. O que sabemos sobre os modos como os alunos vivem o cotidiano das instituições de ensino superior? O que o conhecimento acerca das rotinas não documentadas, dos hábitos e das tradições pode trazer de contribuições para o entendimento sobre como os estudantes vivem uma instituição como a USP? O que a trajetória escolar e acadêmica de Florestan Fernandes, um dos maiores intelectuais brasileiros, pode nos ensinar sobre formação

e sobre as instituições de formação? Qual o caminho trilhado e as dificuldades sentidas por alguém que, advindo de classe popular, passa a integrar uma instituição pensada, em suas origens, para atender aos anseios intelectuais da elite paulista? O que sua trajetória pode nos contar sobre os modos de ensinar e de aprender praticados na universidade? Este texto buscará, por meio das experiências discentes do sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995), refletir sobre tais aspectos.

Advindo da condição de *lumpemproletariado*, como afirma em alguns de seus escritos, Florestan acabou alcançando o mais alto cargo docente no interior da estrutura universitária de sua época – o de professor catedrático – em uma instituição como a Universidade de São Paulo. Os estudos produzidos pelo autor são incontestavelmente importantes não apenas para os sociólogos, mas para todos que pretendem refletir sobre



JULIANA DE SOUZA SILVA é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

a sociedade brasileira. Contudo, aqui, interessa-me discutir um pouco mais sobre o aluno Florestan e o processo de inserir-se e adequar-se à cultura letrada, tão distante de seu cotidiano quando criança e depreciada por aqueles com quem convivia e com quem aprendeu as primeiras noções de caráter. Assim, em diálogo com as contribuições de Pierre Bourdieu e mediante entrevistas concedidas por Florestan no decorrer de sua carreira, pretendo refletir sobre sua trajetória acadêmica e sobre as dificuldades enfrentadas quando estudante da USP durante o processo que equivaleu ao que Bourdieu (2013, p. 110) denomina de “segundo nascimento”, ou seja, quando teve que assimilar saberes e formas de ser diametralmente distantes do que experienciava em sua classe de origem.

A ORIGEM MODESTA E A RESTRIÇÃO DAS ESCOLHAS

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, em 22 de julho de 1920, mas tornou-se *Vicente* logo em seguida, pois fora apelidado desse modo por sua madrinha e patroa de sua mãe – Hermínia Bresser Pereira –, que considerava o nome Florestan inadequado para alguém proveniente de origem humilde. Filho de uma empregada doméstica, estudou até a terceira série primária no Grupo Escolar Maria José, no bairro da Bela Vista, e dividia seu tempo escolar com trabalhos como o de engraxate, que desempenhava nas ruas para poder auxiliar em seu sustento e de sua mãe, uma moça analfabeta e filha de imigrantes portugueses da região do Minho (Oliveira, 2010).

Mesmo diante das dificuldades de vida e de escolarização, nos depoimentos que deu

ao longo da vida, Florestan reconhece que os professores desempenharam bem o ofício em relação a ele, pois ensinaram-lhe muitos hábitos higiênicos e o amor pela leitura, que resultou na curiosidade de ler tudo o que lhe chegava às mãos. Quando decidiu prosseguir os estudos no curso de madureza, equivalente ao que conhecemos como supletivo, enfrentou resistências de sua mãe, que acreditava que estudar afastaria o filho de sua convivência, fazendo com que tivesse vergonha dela. Além disso, virou motivo de chacota dos colegas de bairro, que ridicularizavam seu gosto pela leitura e o apego aos livros.

O apoio recebido para os estudos veio de pessoas completamente distantes de seu círculo social familiar ou de suas amizades. Alguns fregueses do restaurante onde trabalhou, percebendo o apreço de Florestan pela leitura ao observá-lo lendo nos intervalos entre o atendimento a uma mesa e outra, passaram a emprestar-lhe livros, a estimulá-lo a retomar os estudos e a prosseguir a escolarização. Foi um desses fregueses o responsável por ajudá-lo a encontrar um novo emprego, como entregador de amostras do laboratório farmacêutico da Novaterápica, ajudando-o a traçar outro caminho. Segundo o autor, a partir desta nova oportunidade, “o círculo de ferro” fora rompido, pois com o novo emprego poderia manter sua mãe e pagar os estudos (Fernandes, 1977, p. 148). Além disso, seu deslocamento profissional proporcionou a constituição de novas relações sociais e a aproximação a um novo mundo de famílias organizadas de modo muito diferente da sua, que estimulavam a educação e garantiam a segurança de seus filhos para o êxito educacional.

Com a frequência ao curso de madureza, formou, junto a alguns de seus colegas, uma

pequena comunidade de estudos, onde foi possível a instauração de um modo de companheirismo que proporcionava o enfrentamento da conciliação entre escola e trabalho. Nesse grupo, Florestan descobriu o prazer pelas discussões intelectuais que, segundo Oliveira (2010), foi um passo para a consolidação da ideia de se tornar professor.

Ao concluir os estudos e vislumbrar o ensino superior, engenharia química passou a ser sua opção inicial, mas o curso funcionava em período integral e realizá-lo era impossível a uma pessoa que precisava trabalhar. Desse modo, ao buscar por outras possibilidades com apenas meio período de duração, optou por ciências sociais, ancorando-se em seus interesses sociais e políticos e não nas questões profissionais. O referido curso foi a escolha possível, pois, assim como sustenta Pierre Bourdieu (2014, p. 17), a desvantagem escolar e social exprime-se também na *restrição da escolha dos estudos*.

Conseguir passar pelo processo de seleção e ingressar na Faculdade de Filosofia da USP foi mais um dos exercícios de superação realizados por Florestan. Contudo, tão ou mais difícil que a entrada talvez tenha sido conseguir permanecer na instituição, em uma época em que raramente pessoas como ele, pobres e provenientes de uma educação básica precária, tinham a oportunidade de integrá-la. Não raras vezes, nas entrevistas concedidas já quando docente da universidade, o sociólogo trata dos modos como viveu a instituição quando estudante e das dificuldades para conseguir aprender no interior de uma dinâmica que partia de alguns ideais de excelência distantes do que ele conseguia atender. Assim, ainda que a princípio a aprovação no processo seletivo possa ter lhe causado a impressão

de que seu atraso escolar estava superado e de que podia se comparar aos colegas que haviam seguido o percurso escolar normal de escolarização, Florestan logo percebeu que suas dificuldades estavam apenas no início, pois as deficiências dos alunos não eram consideradas. Tudo funcionava como se a base intelectual dos estudantes brasileiros fosse equivalente à que se tinha no ensino secundário europeu, sobretudo, francês (Oliveira, 2010).

A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP E O RECURSO AO AUTODIDATISMO

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, tem sua história fortemente marcada pela presença de professores estrangeiros, que constituíram a maior parte do corpo docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) durante os primeiros anos de funcionamento da instituição. A influência europeia, sobretudo francesa, marcou o início do funcionamento da instituição, que se inspirou no modelo de formação da Escola Normal Superior para estruturar-se, separando o “saber desinteressado”, encarregado pelo desenvolvimento do espírito, dos “saberes utilitários” e úteis à vida prática e profissional. A então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria o centro integrador da universidade, onde os conhecimentos de natureza pura e desinteressada seriam adquiridos por todos os estudantes do ciclo básico que, posteriormente, eram encaminhados para as escolas profissionais, de modo que a formação intelectual e a produção de conhecimentos “puros” fossem de responsabilidade da FFCL, enquanto às escolas profissionais

caberia oferecer o conhecimento prático e aplicado (Fétizon, 1986).

Florestan ingressou no curso de Ciências Sociais da USP aos 21 anos, em 1941, após ser bem-sucedido em um difícil processo seletivo em que pontos eram sorteados e os candidatos deviam comentar os temas e responder em francês às perguntas feitas pela banca, na ocasião, composta dos professores franceses Roger Bastide e Paul Bastide. Frente à sua inabilidade com a língua, Florestan pediu a ambos para responder às questões em português, o que lhes causou estranheza, mas foi aceito. O ponto sorteado exigia que comentasse as ideias de Émile Durkheim, tarefa realizada com tamanha desenvoltura que impressionou os docentes e determinou sua aprovação entre os seis estudantes selecionados (Oliveira, 2010). Solicitar responder às perguntas em sua língua materna não foi a única ocasião em que Florestan escandalizou os professores franceses. Já durante o curso de Ciências Sociais, contar para Paul Arbousse Bastide sobre modos como realizava as leituras exigidas pelo curso de graduação também causou escândalo:

“Quando chegou a minha vez, relatei constrangido o que fazia. Ao mencionar Durkheim [...] esclareci: ‘leio no bonde’. Foi um escândalo. [...] Se ele tivesse perguntado, explicaria que lia em uma viagem que começava na Praça da Sé e terminava na Penha, em horas que permitiam grande sossego no bonde... Existiam outros tipos de rusticidade e de tortura dos refinamentos da alta cultura. Inclusive havia um patamar de ignorância que brigava com o padrão sofisticado e complexo de aprendizagem” (Fétizon, 1986, pp. 472-3).

O estranhamento se dava pois os professores franceses estavam lidando com estudantes muito aquém de suas expectativas, tanto do ponto de vista comportamental quanto intelectual. Idealizavam certo tipo de aluno e optavam, assim, por cursos monográficos que exigiam conhecimentos prévios que, em sua maioria, não estavam à disposição, além de pressuporem que os estudantes tinham certos conhecimentos, para eles, elementares. Tal crença nutria a iniciativa de oferecimento de um ensino que nem sempre fornecia aos alunos as orientações mais básicas sobre como realizar as leituras e os trabalhos solicitados, o que acabava obrigando-os a um “salto no escuro” e ao autodidatismo. A esse respeito, o depoimento de Florestan é sugestivo:

“O *salto no escuro* era a regra; o jogo, no entanto, era limpo, embora o desafio fosse tremendo. Só para dar um exemplo: o meu trabalho de aproveitamento com o professor Roger Bastide, no primeiro semestre de 1941, versava sobre *a crise da explicação causal na sociologia*. Reuni como me foi possível a bibliografia acessível na Biblioteca Municipal e na Biblioteca Central da faculdade. Tirei nota quatro e meio, com um comentário piedoso do professor: o que ele esperava era uma dissertação, não uma reportagem. Essa experiência ensinou-me que ou deveria desistir, ou submeter-me a uma disciplina monástica de trabalho. Optei pela segunda solução e, aos poucos, ganhei maior elasticidade intelectual. A partir do fim do segundo ano e no terceiro ano, tinha condições para competir com qualquer colega, de tirar proveito dessa *sui generis* montagem pedagógica e de responder às exigências da situação como um aluno *aplicado* ou *talen-*

tosos. Em suma, malgrado as minhas origens, logrei vencer as barreiras intelectuais e *ter êxito* como e enquanto estudante” (Fernandes, 1994, p. 128).

Vários elementos chamam a atenção no excerto acima. Entre eles, talvez se possa destacar a ideia que Florestan tinha de que para redigir o trabalho solicitado era necessário “dar notícia” de uma grande variedade de referenciais encontrados nas bibliotecas a que teve acesso, o que fez com que seu trabalho se ordenasse por sua apresentação sem tantas articulações, discussões e reflexões sobre elas. Roger Bastide aparentemente se compadeceu do nítido esforço do aluno quando faz o comentário piedoso advertindo-o sobre ter solicitado uma “dissertação, não uma reportagem”. Mas, também aparentemente, a iniciativa de apropriar-se do “fazer” acadêmico parece ter cabido a um grande esforço feito individualmente por Florestan, que passou a dedicar-se sobremaneira a certa disciplina intelectual para poder desvendá-lo e dominá-lo, uma vez que a advertência de Bastide não parece ter vindo acompanhada de orientações muito claras sobre como elaborar trabalhos que atendessem ao esperado. Bourdieu (2014, p. 100) sugere que, geralmente, na ausência de uma explicitação metódica dos princípios e de tudo o que rege as avaliações às quais os estudantes são submetidos, os julgamentos docentes inspiram-se em critérios particulares, difusos e não totalmente compreensíveis aos que são avaliados. “Compreende-se que os estudantes sejam comumente condenados a decifrar os augúrios e a penetrar nos segredos dos deuses, com todas as chances de se equivocar.”

Segundo Florestan, a maioria dos estudantes não tinha condições de lidar com aquele tipo de universidade, pois a estrutura de ensino brasileira não oferecia as mesmas oportunidades formativas que as experiências europeias, de tal modo que, mesmo aqueles com trajetórias educacionais regulares e mais bem preparados – tanto por sua história familiar de aproximação com a cultura letrada quanto pela escolarização, para se adaptarem a um sistema de exigências difuso e nunca completamente explicitado – tinham muitas dificuldades, dada a situação cultural brasileira da época, que não correspondia ao padrão com o qual os mestres estrangeiros estavam habituados em seus países de origem:

“[...] em termos de formação intelectual, o ensino que nós recebíamos na Faculdade de Filosofia, como já escrevi, combinava um nível acadêmico muito alto, pois nós tivemos a sorte de termos professores de primeira ordem, mas, ao mesmo tempo, uma espécie de autodidatismo, que estava infiltrado no ensino. Isto não era decorrência da estrutura do ensino. Era decorrência da situação cultural brasileira. Nós não tínhamos um ponto de partida para começarmos com aquele tipo de universidade. Aquela universidade foi implantada em um meio mais ou menos agreste, exigindo uma base e uma tradição que nós não tínhamos; e a consequência foi que todos tínhamos que improvisar, uns mais, outros menos. É claro que pessoas que vinham de famílias de intelectuais e nas quais o trato com o livro era mais frequente do que pessoas que vinham de famílias pobres provavelmente tiveram menos dificuldade nesta tradição. Essa não era minha situação pessoal. Eu vinha de

uma família pobre e o trato com o livro foi adquirido às minhas próprias custas. Eu não tinha ligação com ninguém que pudesse, em termos de situação de família, me ajudar e servir de apoio” (Fernandes, 1978, p. 4).

Bourdieu e Passeron (2014) observam que a proximidade das crianças das classes sociais desfavorecidas com a cultura escolar é tão pequena que as faz experimentar de modo muito artificial os conhecimentos transmitidos a elas, pois tais conhecimentos estão muito distantes de suas realidades concretas. Desse modo, o processo de escolarização é vivido por esses estudantes, com frequência, como aculturação. A cultura da elite é tão próxima à cultura da escola que a criança originária de um meio operário só pode adquirir com muito trabalho o que é dado ao filho da classe culta naturalmente, pela simples e despreziosa experimentação do cotidiano familiar. Assim, para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista laboriosa, adquirida mediante muito esforço e pela qual se paga caro, e, para outros, “uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (Bourdieu & Passeron, 2014, pp. 41-2).

Para Florestan, estar na universidade era *aculturar-se* e, na medida em que buscava dotar-se das disposições necessárias ao trânsito confortável na instituição, abandonava *Vicente* e parte do que havia sido até aquele momento. A percepção sobre a distância entre a cultura de sua classe de origem e aquela professada pelos docentes europeus, bem como a constatação de que seu esforço deveria ser individual, visto que não tinha como recorrer à sua família, ajudam-no, contudo, a perceber que seria

preciso esforçar-se em demasia se quisesse “sobreviver” ao ensino superior.

Os indivíduos, ao longo de suas vidas, incorporam empiricamente disposições constitutivas de ambientes particulares mediante a regularidade das ações com as quais têm contato. A família e a classe de origem ofereceriam, assim, as primeiras disposições a serem incorporadas e as experiências formativas escolares e universitárias, que resultam na integração profissional, corresponderiam ao denominado por Bourdieu (2014, p. 42) de *segundo nascimento*. Tais disposições estariam na base da ação dos indivíduos, operando como estruturas interiorizadas predispostas a funcionarem como princípios geradores de práticas, ações e representações. A incorporação do mundo objetivo é a interiorização de esquemas coletivos de grupos, uma vez que aquilo que é interiorizado se nutriu de uma história pregressa de funcionamento de uma classe, de uma formação, de uma carreira profissional, de uma instituição etc. Esse movimento tende a produzir sistemas de disposições semelhantes, pelo menos parcialmente.

Apesar das dificuldades vividas durante sua trajetória como estudante da Universidade de São Paulo em função da falta de disposições para transitar tranquilamente ali, Florestan logrou êxito e modificou o destino que talvez fosse esperado para alguém que veio de condições sociais precárias como as dele. O que houve nesse processo que marcou sua trajetória de modo distinto? O que pode esclarecer o fato de que parte das pessoas que ingressam na universidade, com muita probabilidade de fracassarem ou evadirem-se, dada a história de escolarização e o distanciamento de suas experiências daquelas vividas na instituição, consegue

escapar desse risco e até mesmo ocupar os melhores lugares na estrutura universitária? Florestan é um caso de exceção e seu percurso pode auxiliar de diferentes modos a refletir sobre o cotidiano das instituições universitárias e sobre os modos como se pratica o ensino em tais estabelecimentos.

Bernard Lahire (1997, p. 18) destaca a importância de compreendermos “singularidades”, “casos particulares”, abandonando o plano de reflexão macrossociológico fundado em explicações amplas em demasia e em dados estatísticos que muito pouco dizem sobre as trajetórias dos indivíduos. Segundo o autor, se, por um lado, temos a tendência a reificar comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais esses traços se atualizam e são mobilizados. Afinal, as relações têm a marca da origem, mas não são completamente determinadas por ela.

Lahire (1997) faz tais apontamentos a partir de um estudo realizado com estudantes que, se analisados apenas sob a perspectiva socioeconômica, estariam fadados ao fracasso escolar dada a sua origem social humilde. Todavia, o autor identifica existirem crianças pobres com grande rendimento escolar e crianças oriundas das parcelas mais abastadas da população com mau desempenho escolar, demonstrando que existem razões culturais mais amplas e mais complexas que explicam o sucesso e o fracasso escolar, de modo que a variável socioeconômica não pode ser a única utilizada para que se expliquem os diferentes desempenhos dos estudantes. Tais

apontamentos fazem crer que analisar a trajetória de Florestan Fernandes apenas a partir da variável socioeconômica, que ocasionou uma vida escolar tortuosa, não se faz suficiente. O que o impulsionava a seguir tentando pertencer a um espaço que, definitivamente, não havia sido pensado e preparado para alguém como ele? Por que, mesmo se vendo tão aquém do esperado por seus professores, que lhe mostravam o tempo todo não ser ali seu lugar, ele seguia esforçando-se para aprender? O que o impulsionava a recorrer ao *autodidatismo* e tentar seguir buscando corrigir as defasagens educacionais percebidas? Por que, diante de um tipo de ensino que cobrava sua proficiência em leituras filosóficas e em outros idiomas, ele multiplicou seu tempo de estudos e de leituras e não desistiu definitivamente da universidade?

“Assim, tive que armar um programa de trabalho que envolvia no mínimo dezoito horas, e às vezes mais, de leituras intensas, todo dia. Isso era um trabalho de autodidata, montado à margem e em cima do trabalho desenvolvido pelos professores. Por que isso foi necessário? Foi necessário porque nós não tínhamos um ensino secundário que alimentasse o desenvolvimento intelectual do estudante. O estudante que chegava à USP era um estudante com deficiências muito graves. E essas deficiências eu senti logo no começo. Por exemplo: o primeiro contato que eu tive com a Filosofia foi através do professor Maugüé, em um curso sobre Hegel de um ano, dado em francês. Agora, o que é que um pobre coitado que sai de um curso de madureza, sabendo o que se sabia aqui a respeito da Filosofia, poderia fazer no quadro de um ensino destes? Eu

tinha de me meter a ler livros e fazer um esforço duplo: de um lado, o de entender o francês de meu professor; de outro, o de multiplicar as leituras para poder, independentemente da língua, entender o que ele estava ensinando. Havia, então, uma montagem autodidata paralela, que estava incrustada na atividade do estudante e que, depois, marcava a própria trajetória do intelectual formado pela Universidade de São Paulo” (Fernandes, 1978, pp. 4-5).

Florestan foi dotando-se, não sem muito esforço, da “elasticidade intelectual” necessária para ocupar aquele espaço, o que permitia seu trânsito seguro e tranquilo pelo ambiente universitário.

A BATALHA DOS DOCENTES CONTRA O ENSINO DEMASIADAMENTE “ESCOLAR”

“[...] estudar não é criar, é criar-se, não é criar uma cultura, menos ainda criar uma nova cultura, é criar-se, no melhor dos casos, como criador de cultura, ou, na maioria dos casos, como utilizador ou transmissor advertido de uma cultura criada por outros, isto é, como professor ou especialista. Geralmente, estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir” (Bourdieu, 2014, p. 76).

“[...] estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir.” Mas teriam todos as mesmas condições de “produzirem-se”? No decorrer do presente texto foi possível evidenciar, por meio da trajetória de Florestan Fernandes, que as diferenças de proximidade com a cultura

privilegiada pela universidade promovem diferentes modos de apropriação do espaço universitário. Todo o esforço feito por ele para conseguir assimilar os saberes relativos ao que era elementar para a área era feito recorrendo-se à disciplina monástica de estudos e leituras adotada para se manter no ensino superior e tentar diminuir as defasagens educacionais percebidas. Seus professores, além de aparentemente não explicitarem completamente as “regras do jogo”, rejeitavam qualquer tipo de ensino próximo do que consideravam demasiadamente elementar e “escolar”. Os desprestigiados manuais gerais, por exemplo, nos quais se poderia aprender o “ABC das ciências sociais” eram desaconselhados por eles, que incentivavam somente a leitura dos textos originais.

“O preconceito contra o ensino de tipo elementar era tão grande que, quando eu me tornei estudante da Faculdade de Filosofia, tive dificuldades de trabalhar com manuais. Os assistentes recomendavam que não se lessem manuais; que se lessem livros originais. Os professores, naturalmente, usavam vários tipos de livros, mas eles próprios também não usavam um texto fundamental, preferindo o trato simultâneo com vários autores. Tirando o professor Hugson, que usava um manual de economia, os outros preferiam trabalhar diretamente com autores fundamentais. Isso criava um problema bibliográfico complexo. Nós tínhamos a biblioteca central da faculdade e usávamos os recursos da Biblioteca Municipal e de outras instituições (as próprias livrarias também importavam intensamente). De modo que ter acesso ao livro não era difícil; o problema era a heterogeneidade e

a vastidão das bibliografias e o limite do tempo, porque cursávamos de cinco a seis matérias todo ano e uma bibliografia desta natureza criava exigências mais ou menos graves. E, de outro lado, negligenciava-se a formação básica do cientista social” (Fernandes, 1978, pp. 6-7).

Bourdieu (2011) identifica o repúdio que a universidade e seu corpo docente têm pelo que é considerado “escolar” em demasia, de tal modo que os professores universitários parecem empenhar-se para se distanciarem de características que os identifiquem com o tipo de trabalho realizado pelas escolas, seja em relação à própria prática pedagógica, seja em relação às competências que reconhecem nos alunos. É como se acreditassem “[...] dar provas de finura ao [colocarem-se] acima de tudo que possa lembrar o ensino das aulas. Cada um enfrenta esta pequena vaidade e, por aí, acredita provar que já superou sua época de pedagogia” (Renan apud Bourdieu, 2011). O depoimento de Florestan a propósito de alguns de seus professores ilustra essa afirmação:

“As falhas de formação e informação eram imensas, por assim dizer *enciclopédicas*, e claramente insanáveis. Os mestres estrangeiros, que davam suas aulas na própria língua, não tomavam tais deficiências em consideração e procediam como se nós dispuséssemos de uma base intelectual equivalente à que se poderia obter através do ensino médio francês, alemão ou italiano. Os cursos eram *monográficos* – só o professor Hugson, que me lembre, ficava no *petit a, petit b* do ensino básico e era, por isso, ridicularizado em público pelo professor Maugüé. Os professores assis-

tentes acompanhavam a toada, movendo uma guerra sem quartel aos manuais e ao *ensino geral*. Pela organização dos cursos, essa seria a função do pré, onde nós deveríamos adquirir o conhecimento básico” (Fernandes, 1994, p. 128).

A noção de “escolar” assenta-se na representação de que o tipo de transmissão de conhecimento realizado pela escola afasta-se da originalidade, sendo, portanto, mera reprodução, simplificação e vulgarização de um saber produzido externamente a ela, como se esta instituição não fosse um espaço de criação e de produção de saberes. André Chervel (1990) defende o pressuposto segundo o qual, na escola, saberes são constituídos a partir das finalidades educativas específicas, em que os saberes disciplinares são produzidos em relação à cultura escolar e em relação às diferentes faixas etárias e aos diferentes períodos históricos. Ainda segundo o autor, a concepção de ensino escolar está ligada à compreensão que se tem correntemente sobre a pedagogia, entendida como ciência menor, pois muito próxima a um conhecimento de cunho prático e às metodologias. De acordo com Bourdieu (2019), enquanto os professores de classes preparatórias, de modo geral, identificam-se com a função professoral, os docentes da universidade parecem tomar mais distância em relação às disciplinas e às exigências consideradas mais “escolares”, relegando frequentemente as atividades pedagógicas a segundo plano. Isso os impulsionaria a se recusarem, por exemplo, a controlar a assiduidade ou a pontualidade dos estudantes ou mesmo a dedicarem-se a tarefas pedagógicas que os desviem do objetivo central de seu trabalho:

a realização da pesquisa. Sua maioria dá grande liberdade aos alunos por considerar não ser obrigação sua realizar tais controles.

Ao se tornar professor do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo e tratar de suas primeiras experiências docentes, Florestan confessa que em seu início de carreira negligenciava a atividade de ensino e explorava mal as possibilidades intelectuais trazidas pela relação com os estudantes, que, muitas vezes, desistiam de seus cursos pelo nível de dificuldade das aulas. Ou seja, pelo menos a princípio, o sociólogo reproduzia junto aos seus alunos aquilo que havia vivido como estudante da universidade, como se esquecesse de que seu pertencimento àquele espaço era fruto de um processo laborioso de enfrentamento individual de suas defasagens educacionais. Contudo, o tempo foi fazendo com que a docência perdesse o caráter de fardo e a relação com os alunos passou a ser produtiva e intelectualmente estimulante. Além disso, a melhor compreensão sobre o ensino, bem como sobre a importância da tarefa didática para seu próprio desenvolvimento reflexivo, lhe permitiu assimilar melhor os conhecimentos da área e transpô-los de maneira mais acessível aos estudantes.

“Aos poucos, esse tipo de ensino conturbado e perturbado foi desaparecendo: ao digerir as minhas leituras e ao compreender melhor as minhas próprias funções docentes, tornei-me um professor mais experiente e competente. Então, já podia encarar o estudante e o ensino da sociologia de outra maneira, superando o comensalismo predatório da fase inicial. O meu campo de

escolhas se ampliava e eu encetava uma nova experiência, pela qual iria associar a exploração de vários campos da sociologia às minhas tarefas didáticas. Graças ao crescimento e ao aperfeiçoamento do próprio Departamento de Sociologia e Antropologia, tornava-se possível entender, ainda que rudimentarmente, as fronteiras do trabalho produtivo e inventivo da área das leituras e da pesquisa para a esfera do ensino. Como os cursos de introdução se tornaram *formativos*, lecioná-los significava adquirir um domínio maior sobre os conhecimentos básicos da sociologia” (Fernandes, 1994, p. 136, grifo do autor).

Mais tarde, em parceria com o professor Antonio Candido e após a percepção das potencialidades da situação de ensino e da importância do ensino básico para os alunos, houve a proposição, por parte do Departamento de Sociologia, de outro modo de trabalho, que buscava orientar melhor os estudantes naquilo que era essencial para a área:

“Só mais tarde, no caso do Departamento de Sociologia e de Antropologia, por influência minha e de Antonio Candido, é que se procurou dar mais atenção ao ensino básico, procurando instruir o estudante naquilo que é elementar, que é essencial e às vezes também é geral. O preconceito era tão grande que quando se lia um manual isso era feito escondido. Foi graças a um professor de História, francês, que esteve aqui, que uma parte desse mito foi destruída. Ele contou em público que estava se preparando para um concurso e, nesta fase, a melhor coisa que julgava poder fazer consistia em ler uma introdução elementar ao seu campo

de trabalho. Assim, refrescava a memória e se punha em contato com os problemas gerais e essenciais” (Fernandes, 1978, p. 7).

Certas aptidões são exigidas e necessárias à vida universitária, como as habilidades de falar de certo modo, de ler de certo modo e de escrever de certo modo. Aos professores cabe saber que tais aptidões estão associadas aos conteúdos de uma cultura, que a universidade ressalta e transmite. Por mais que formalmente os estudantes ocupem o mesmo espaço universitário, suas histórias pessoais e de classe permitiram aproximações diversas com certas disposições, de modo que é necessário a alguns maiores investimentos formativos pessoais e também institucionais para que as adquiram. Claro está que essas aptidões são sempre suscetíveis de serem adquiridas pelo exercício e que é preciso que as instituições de ensino superior se obriguem a fornecer a todos os meios de adquiri-las (Bourdieu & Passeron, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos de Florestan Fernandes sobre sua vida como estudante da Universidade de São Paulo, bem como sobre quando se torna professor da instituição, são profícuos, pois apresentam elementos do cotidiano no ensino superior que extrapolam a discussão sobre os conteúdos a serem

aprendidos para a inserção em uma área. Mediante seus relatos sobre as dificuldades anteriores à apropriação de saberes específicos das áreas, dos modos como os estudantes viviam as exigências docentes, das posturas dos professores e de suas expectativas sobre os alunos, dos padrões de excelência de professores, em sua maioria franceses e acostumados a certo tipo de alunado, pode-se refletir sobre aquilo que é pouco tangível e de difícil identificação e que nem sempre ocupa lugar de importância nas reflexões sobre os tipos de ensino que se praticam nas universidades.

O que estava presente na trajetória de Florestan e permanece inalterado quando pensamos sobre o ensino universitário da atualidade? Retomando os apontamentos de Alfredo Bosi (1982, p. 15), expostos no início deste texto, de que forma as tradições resistem na “ossatura” da instituição e ajudam a moldar seus agentes e seu cotidiano? Tais questões podem nos mover a desvelar um pouco mais e melhor os modos de funcionamento da cultura universitária e os modos de ensinar e de aprender dos agentes que a integram. Certa vez, ao examinar a pesquisa educacional, José Mário Pires Azanha (1992) asseverou que documentamos pouco a vida escolar cotidiana. Certamente tal afirmação estende-se à vida cotidiana universitária, sendo documentá-la um trabalho cada vez mais necessário se quisermos, de fato, garantir que nossos alunos aprendam.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo, Edusp, 1992.
- BOURDIEU, P. "Provação escolar e consagração social: as classes preparatórias para as Grandes Escolas", in I. R. Valle; C. Soulié (orgs.). *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação*. Florianópolis, Editora UFSC, 2019, pp. 73-233.
- BOURDIEU, P. "Sistemas de ensino e sistemas de pensamento", in S. Miceli (org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2013, pp. 203-230.
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras, Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Editora Unesp, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, Editora UFSC, 2014.
- CARDOSO, I. A. R. *A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo, Cortez, 1982.
- CHERVEL, A. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". *Teoria & Educação*, 2, 1990, pp. 177-229.
- FERNANDES, F. *A condição de sociólogo*. São Paulo, Hucitec, 1978.
- FERNANDES, F. "Ciências sociais: na ótica do intelectual militante". *Estudos Avançados*, vol. 8, n. 22. São Paulo, 1994, pp. 123-150.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- FÉTIZON, B. A. M. "Faculdade de Educação: antecedentes e origens". *Estudos Avançados*, vol. 8, n. 22. São Paulo, 1994, pp. 365-378.
- FÉTIZON, B. A. M. *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1986.
- GALVÃO, W. N. (org.). *Sobre os primórdios da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Humanas da USP*. São Paulo, Edusp, 2020.
- LAHIRE, B. "Patrimônios de disposições: para uma sociologia em escala individual", in R. Visser; L. Junqueira (orgs.). *Dossiê Bernard Lahire*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2017, pp. 30-76.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 1997.
- OLIVEIRA, M. M. *Florestan Fernandes*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.
- PETITJEAN, P. "As missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940)", in A. I. Hamburger; M. A. M. Dantes; M. Paty; P. Petitjean (orgs.). *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo, Edusp, 1996, pp. 89-120.
- SILVA, J. S. "De como a universidade ensina mais do que afirma ensinar: o livro *O primeiro ano – como se faz um advogado*, de Scott Turow". *Cadernos de Pesquisa da UFMA*, vol. 28, n. 4, out.-dez./2021.
- SILVA, J. S.; SILVA, K. N. "Mulheres no ensino superior: histórias de professoras na direção da Faculdade de Educação da USP". *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol. 7. Campinas, 2021, pp. 1-23.