



fflch

[Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kömmt drauf an, sie zu verändern.](#)

[GMARX](#)



Ano 01 nº 59/ 2020: Florestan Fernandes, a Sociologia e a Educação Pública - Carmen Moraes

ISSN: 2675-4983

EM QUARENTENA
MARIA ANTONIA

Boletim do GMARX-USP | São Paulo | Ano 1 nº 59 | 16 dez 2020



Odeio os indiferentes.
Viver é tomar partido.

Mundo acadêmico ...

FLORESTAN FERNANDES, A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Professora Titular da Faculdade de Educação - USP

A comemoração dos cem anos de nascimento do professor Florestan Fernandes convida a refletir sobre aspectos relacionados à sua importante contribuição teórica aos estudos educacionais e à militância aguerrida em defesa da escola pública, dimensões inseparáveis de sua trajetória intelectual. E, em particular, a examinar os motivos de tais aspectos serem pouco mencionados ou valorizados nos debates e análises que cercam sua obra.



Infelizmente, não fui aluna do professor Florestan, não me foi possível usufruir de suas aulas. Pertencço a uma geração intermediária que entrou na universidade após o Ato Institucional nº 5, de 1969, e vivenciou o cerceamento de algumas das vozes críticas mais representativas, de maior consistência teórica e combatividade política, entre elas a do professor Florestan Fernandes.

Pertencço a uma geração que trilhou, nas elipses do silêncio, após a aposentadoria compulsória e o exílio de vários professores, os caminhos da resistência à ditadura empresarial militar percorridos por aqueles outros mestres que ficaram na FFLCH da USP, que romperam pouco a pouco a barreira do medo mantendo o vigor na pesquisa, na elaboração teórica, e a cujo destemor e luta se deve a continuidade do fértil legado teórico e político do professor Florestan e seus alunos, do grupo de pesquisadores que ele orientou e formou.

Cito, particularmente, dois deles: os professores Celso de Rui Beisiegel e Luiz Pereira, orientados pelo professor Florestan, com os quais mantive convivência intelectual e, também, afetiva, pois foram meus orientadores. Fui também aluna, entre outros, dos professores Heloisa Fernandes, Paulo Silveira, Brasília Sallum (que substituiu Luís Pereira, após sua morte precoce, na orientação do meu doutorado), e ainda, na pós-graduação, por indicação de Luís Pereira, cursei – por alguns anos – os seminários sobre a obra de Marx e de Henri Lefebvre, ministrados pelo professor José de Souza Martins. Todos eles, por sua vez, foram orientandos de Luiz Pereira e se tornaram docentes do departamento de Sociologia da FFLCH-USP.

Foi dessa maneira que os escritos do professor Florestan e suas orientações teóricas, partilhados por meus orientadores, fizeram parte de minha formação. Como afirma os saudoso professor Celso Beisiegel,

Não obstante a atual multiplicação dos campos de interesse, a diversificação das filiações intelectuais e o crescente aprofundamento das especialidades, as marcas de origem na Faculdade de Filosofia continuam presentes nos hábitos de trabalho e na permanente exigência de rigor nas investigações (BEISIEGEL, 2003, p. 364).

No convívio intelectual com os meus orientadores conheci a grande contribuição de Florestan Fernandes ao desenvolvimento do campo da pesquisa sociológica no Brasil, a relevância de suas interpretações sobre as especificidades do desenvolvimento capitalista no país, e, principalmente, aprendi a fazer pesquisa, escolhendo o campo educacional como área de estudos. Por meio de meus orientadores descobri a centralidade assumida pela educação na obra de Florestan, aprendi a valorizar a importância fundamental da escola pública no processo de “transformação social da sociedade brasileira”, tal como Florestan Fernandes afirmava nos anos 1950, transformação que, mais tarde, após o golpe de 1964 e suas implicações funestas, será por ele adjetivada como o processo de ruptura da sociedade brasileira com sua condição capitalista dependente, em direção à democracia, ao socialismo.

No percurso de meu aprendizado, de amadurecimento teórico e político, fui reconhecendo no exemplo e dignidade intelectual e moral desses mestres a minha própria identidade acadêmica, minhas responsabilidades e compromisso, como intelectual e como educadora, com as classes trabalhadoras, os explorados, os “humilhados e ofendidos”, com “os de baixo”, como os designava com simplicidade o professor Florestan. Aprendi que a realização desse compromisso teria de passar pelo desafio – enfatizado por ele – de superar a “heteronomia” cultural a que somos levados a desenvolver na vida social, em particular na vida acadêmica, como resultado dos processos de imposição de representações e práticas dominantes, as quais naturalizamos, e a construir – enquanto pesquisadora e docente universitária – a autonomia

intelectual imprescindível no esforço de atualização das interpretações históricas e sociológicas a respeito da situação educacional nos quadros específicos da sociedade capitalista brasileira em seu desenvolvimento desigual e combinado, caminho trilhado por meus orientadores, os quais escolheram – não coincidentemente – a área da educação como foco de suas atividades militantes.

Coerentemente, a construção do conhecimento se dava, para eles, por meio da pesquisa e da intervenção social – reeditando também aqui as orientações do professor Florestan e sua “sociologia da práxis”, definida, por isso mesmo, como uma “sociologia da esperança”. E o conteúdo inovador da práxis, como reitera José de Souza Martins (1998, p. 15 e 102), passa em primeiro lugar pela educação democrática.

Em Florestan, a sociologia se afirma, ao mesmo tempo, como sociologia do conhecimento, uma “forma de consciência social da sociedade brasileira”, aspecto que, para Martins (1998, p. 15), definiria também a obra de seus orientandos e colaboradores, constituindo-os no que denomina “escola sociológica de São Paulo”. Embora o professor Florestan recusasse tal caracterização, enfatizando a liberdade intelectual de seus assistentes e alunos, considerada essencial ao desenvolvimento de uma produção científica autônoma e criativa, tendo a concordar com Martins. Ressalvadas a diversidade de temas e interpretações assumidas pelos membros desse grupo, é possível afirmar que os trabalhos constituem uma *escola* na medida em que se definem pela “construção de uma perspectiva sociológica enraizada nas singularidades históricas, sociais e culturais da sociedade brasileira”, crítica às orientações interpretativas produzidas nos países dominantes, “cuja realidade sociológica é em grande parte outra” (MARTINS, 1998, p. 18).

Essa digressão pessoal, um pouco longa, tem por objetivo introduzir e justificar a escolha da direção dos apontamentos aqui delineados. A demarcação da importância da educação na obra de Florestan Fernandes implica em dois pontos essenciais e inseparáveis: a incidência de sua elaboração teórica na produção da pesquisa no campo educacional e a sua contribuição para as políticas públicas de educação. E ambos passam pela questão difícil e complexa do apagamento da memória, ou melhor, do esquecimento a que são submetidas circunstâncias, pessoas e situações no decorrer da história.

Os vários livros publicados, após a morte de Florestan, em 1995, e, agora, em homenagem aos 100 anos de seu nascimento, deixaram visível a omissão dos sociólogos, mesmo os da FFLCH-USP, ao não tratarem da questão educacional nas análises do conjunto da obra do autor. Apenas os livros e artigos de pesquisadores e professores da área da educação o fizeram ¹.

Da mesma maneira, ao rememorar os anos fundadores da Faculdade de Filosofia da rua Maria Antônia e o legado do professor Florestan Fernandes e seu grupo de alunos, assistentes e colaboradores, dos professores que compuseram os quadros docentes da instituição, raramente foram lembrados dois nomes, dois assistentes do professor Florestan, que assumiram o ensino na cadeira de Sociologia I na FFLCH, e que são ambos – por coincidência – protagonistas na criação e desenvolvimento da sociologia da educação no Brasil – os professores Luiz Pereira e Celso de Rui Beisiegel. O que causa estranhamento, pois, como se sabe, a questão educacional é constitutiva da análise do capitalismo dependente, ou seja, o professor Florestan formulou interpretações fundamentais sobre aspectos da sociedade brasileira que ampliam a possibilidade de compreensão teórica da educação como processo social inclusivo e dos impasses da educação pública no Brasil.

Por fim, e por outro lado, como observa o professor Osmar Fávero, a inserção de Florestan Fernandes no campo do pensamento educacional não é de “todo consensual”, talvez “por ele não ter uma produção e uma interlocução dedicadas à sociologia da educação”, embora tenha formado excelentes sociólogos da educação, ou talvez pela interpretação mais corrente de que seu pensamento sobre educação é mais “político” do que “acadêmico”. Fato é que as referências que lhe são feitas nas discussões no campo educacional “são normalmente desproporcionais à qualidade de seus trabalhos, à potencialidade de suas análises e à importância de sua atuação na esfera das questões e lutas educacionais” (FÁVERO, 2005, p.3).

Compartilho o posicionamento de estudos que afirmam a atualidade de Florestan para compreender as transformações e os dilemas vividos pela educação pública até hoje. Suas análises são indispensáveis para fundamentar a proposição de que é o capitalismo dependente que aproxima o presente do passado imediato, isto é, que a linha de continuidade que une mercantilização da educação do presente à do período ditatorial civil militar é a condição capitalista dependente (LEHER, 2005, p. 212-213).

Por isso, não compactuando com esse relativo silêncio ou apagamento da memória, o objetivo da intervenção é o de

explicitar a contribuição do pensamento de Florestan Fernandes e sua importância seminal no trabalho fundador daqueles que, sob sua orientação, contribuíram para a consolidação da sociologia da educação no país.

Florestan Fernandes, a FFCL–USP e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais/CRPE

Não se trata, assim, de apenas lamentar o esquecimento, mas de trazer à memória circunstâncias/acontecimentos que podem nos ajudar a recompor a análise histórica da educação brasileira no período, e a preencher algumas lacunas de entendimento para a apreensão dos temas arrolados. Movimento que consideramos imprescindível nos tempos atuais de apagamento da memória e destruição cultural pelos governos de ultradireita.

Seguindo os ensinamentos de meu orientador, tenho a convicção de que a história de uma instituição é importante na formação intelectual e moral de seus professores, alunos e funcionários (BEISIEGEL, 2003, p. 357). E que, de acordo com nosso propósito, tal contextualização contribuirá para o entendimento da definição das primeiras orientações do professor Florestan a seus alunos, assistentes e colaboradores no campo da pesquisa educacional, cujo legado – do qual ele foi o guardião – imprimiu os caminhos da sociologia da educação no Brasil.

Ao revisitar a história da USP e de minha unidade de trabalho, a FEUSP, é possível observar que algumas instituições contribuíram para a definição das primeiras orientações da pesquisa educacional. Cronologicamente, aparece em primeiro lugar o antigo e efêmero Instituto de Educação, que por sua vez aponta para suas origens na Escola Normal Secundária da Praça da República. Depois, registra-se a presença decisiva da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1934, no âmbito do processo de fundação da Universidade de São Paulo, para constituir-se na espinha dorsal da nova universidade. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo, organizado em 1956, e o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras², criado no ano seguinte, completam a relação das mais importantes.

O Decreto de fundação da Universidade de São Paulo (Decreto estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934) criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e determinou que fossem incorporados à nova universidade, a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, a Faculdade de Medicina e o Instituto de Educação (ANTUNHA, 1974, p. 85).

Em estudo sobre a fundação e a reforma da Universidade de São Paulo, o professor Heládio Antunha (1974, p. 98-99) informa que o Instituto de Educação realizava parcialmente antigo projeto de criação de uma faculdade de educação em São Paulo. Datava dos primeiros anos da segunda década do século a discussão sobre a conveniência e a possibilidade de criação de uma escola superior de estudos pedagógicos especializados e de aperfeiçoamento para professores e administradores escolares, ou de “aperfeiçoamento pedagógico dos professores e disseminação da cultura geral”.

O autor acompanha o percurso do Instituto de Educação desde suas origens, ainda como curso de nível médio na Escola Normal da praça, até o nível superior. Em 1931, foi criado por decreto estadual, na antiga Escola Normal da praça, o Instituto Pedagógico, um Curso de Aperfeiçoamento, como órgão de preparação técnica para inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal. Esse Instituto Pedagógico, transformado, em 1933, no Instituto de Educação, seria incorporado, no ano seguinte, à Universidade de São Paulo. O processo é finalizado com a extinção do Instituto de Educação e sua conversão, em 1938, na Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, transformada em Seção de Pedagogia, depois Departamento de Educação, que funcionou na FFCL como responsável pelo curso de Pedagogia e pela formação pedagógica dos cursos de licenciatura, até a reforma de 1970.

Os primeiros ocupantes dos cargos docentes do Instituto de Educação eram antigos professores do curso normal na Escola Normal da praça. Entre eles encontravam-se, nas palavras de Antunha, “algumas das figuras mais expressivas e mais respeitáveis da educação paulista”. Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Noemy da Silveira Rudolfer, Roldão Lopes de Barros, Milton da Silva Rodrigues, entre outros, vinculavam as preocupações e os estudos educacionais agora realizados na Faculdade de Filosofia à tradição de estudos e reflexões que marcaram as primeiras décadas do século na Escola Normal da praça. Cabe destacar, como expressões pioneiras na definição dessa tradição de estudos, as contribuições de Antonio Sampaio Dória, Manuel Bergstrom Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, todos eles

caracterizados como “educadores da renovação educacional” e diretores da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Quando o Instituto de Educação foi incorporado à Universidade de São Paulo, Fernando de Azevedo já era um dos educadores mais prestigiados do país. Fora o responsável pelas reformas do ensino no estado de São Paulo e no Distrito Federal, e redigira, ao lado de Anísio Teixeira e outros educadores, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Logo em seguida, teria importante participação na fundação da Universidade de São Paulo, onde iria atuar na definição das orientações das pesquisas educacionais, ocupando a cadeira de Sociologia I, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual o professor Florestan Fernandes foi seu assistente, sem ter sido, no entanto, seu aluno. Posteriormente, Florestan passará a ser assistente do professor Roger Bastide, de quem também foi aluno, e irá substituí-lo na regência da cadeira, após conclusão de sua livre-docência e o retorno de Bastide à França.

Nos estudos sobre as concepções que orientaram a criação da nova universidade, atribui-se especial importância à ideia de construir a Universidade de São Paulo com base em uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, encarregada do cultivo de todos os ramos do saber, da promoção do ensino das disciplinas de caráter não-utilitário, da realização de pesquisas científicas e altos estudos “de caráter desinteressado”, de realizar cursos básicos de disciplinas comuns a outros institutos universitários e de colaborar na formação de professores. Como observa Heladio Antunha (1974, p. 87), nesses momentos iniciais de implantação, “a peculiar concepção dos objetivos e das funções integradoras da Faculdade de Filosofia é que dava ao modelo paulista a sua característica própria e inconfundível”.

A esse respeito, em seus escritos críticos sobre a universidade, Florestan Fernandes por várias vezes aponta como um dos problemas centrais as dificuldades advindas das faculdades profissionais ou escolas superiores isoladas, lamentando não haver “na herança intelectual brasileira um esforço de criação de universidades integradas, coisa que ocorreu na América Espanhola”³.

Segundo Florestan Fernandes, quando surge a ideia de universidade no Brasil, ela remete a esta escola superior isolada a partir da qual se faz ativa resistência à criação de uma universidade autêntica, impedindo a primeira tentativa de criação de uma universidade no Distrito Federal na década de 1920. Por outro lado, irá “deteriorar a tentativa de implantação da USP, tornando muito difícil o aparecimento de uma autêntica universidade” que permanecerá “nominal e meramente legal” por vários anos, passando a existir só através da FFCL, “o que é uma anomalia e ocorre na maior escola superior que o Brasil já teve”. Essa circunstância pode ter retardado a criação e reforma posterior da universidade no Brasil, reforma que ocorreu na década de 1920 nos países ibéricos, mas que só ocorrerá entre nós na década de 1950, “como movimento interno, dos professores, isto é, de alguns professores da USP, principalmente da Florestan Fernandes, que naturalmente eram impotentes para levar o projeto avante no conflito” (FERNANDES, 2020, p. 273).

Sob o ponto de vista da formação das orientações da pesquisa, talvez a mais importante das decisões sobre a organização da nova escola tenha sido a de contratar professores estrangeiros para iniciar, na Faculdade de Filosofia, “sem os impedimentos do regime de cátedras, o estudo das disciplinas ainda não consolidadas no país” (ANTUNHA, 1974, p. 45). O legado da missão universitária francesa tornou possível, assim, aprofundar na universidade a construção de uma tradição de pesquisas e de altos estudos, com a consequente formação de um novo quadro de intelectuais e de especialistas.

Como enfatiza Martins (1998, p. 35), a fundação da USP e a contratação de professores franceses favoreceram, contraditoriamente, a criação de ambiente propício à pesquisa, ao debate sobre os rumos assumidos pela sociedade brasileira e seus dilemas. A educação era concebida, desde o início, como instrumento maior de difusão de uma consciência científica e crítica da sociedade, instrumento de mudança social por meio da ação dos educadores. O vigor da ideia “da educação como missão principal” está em obras de Fernando de Azevedo, de Antônio Candido, de Florestan Fernandes e de pesquisadores docentes que os sucederam, como Luís Pereira, Maria Alice Foracchi, e Celso Beisiegel, entre outros.

A centralidade da educação nos estudos desenvolvidos naquele período deve-se, em grande parte, à criação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), em 1956, como parte de um ambicioso projeto de Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), com a intenção explícita de colocar as ciências sociais a serviço da reconstrução educacional do país. Além de um Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), foram criados cinco centros regionais, nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. O Centro Regional de São Paulo foi instalado mediante convênio celebrado entre o INEP e a USP,

representada pelos departamentos de Pedagogia, Sociologia e Antropologia da FFCL⁴. No âmbito do convênio, competia aos departamentos a indicação do diretor e dos membros do Conselho Administrativo. Na prática, quase todos os pesquisadores eram ou haviam sido vinculados à Faculdade de Filosofia. Sob a perspectiva dos agentes e das instituições então envolvidos, o Centro podia ser visto como uma extensão da Faculdade de Filosofia (FERREIRA, 2001).

Em artigo sobre a produção do conhecimento em sociologia da educação, Celso Beisiegel lembra que o CRPE/SP, comprometido acima de tudo com a reconstrução da escola pública no país, contribuiu em muitos sentidos para a expansão da pesquisa educacional: intensificou as relações entre os pesquisadores de São Paulo e de outros estados, sobretudo aqueles igualmente contemplados com a instalação dos centros regionais de pesquisa, ampliou o campo de atuação de intelectuais e pesquisadores já então vinculados ao campo educacional e, ao mesmo tempo, foi importante canal de inserção das questões da educação entre os pesquisadores de outros departamentos da Universidade (BEISEIGEL, 2013, p. 596).

Cabe ainda observar que, por ser inicialmente constituído por jovens, quase todos recém-egressos ou ainda estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais da FFCL, o CRPE funcionou como campo de formação e posterior recrutamento de pesquisadores para outras escolas de ensino superior na área educacional. Um bom exemplo está no próprio envolvimento de Florestan Fernandes com as questões da educação, explicável em grande parte pela intensa participação do sociólogo nas discussões que precederam a criação dos centros de pesquisa educacional. Os trabalhos apresentados no Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, coordenado por Fernando de Azevedo, o primeiro diretor do CRPE/SP, e por Anísio Teixeira, presidente do INEP, exemplificam a afirmação: envolveu-se na discussão sobre a educação e seus problemas na sociedade brasileira um expressivo contingente de intelectuais da Universidade (FERREIRA, 2001).

As repetidas afirmações de Anísio a propósito dos centros de pesquisa como instrumentos da renovação educacional do país reencontravam, cerca de vinte anos depois, os ideais já advogados pelo educador ao lado dos “Pioneiros da Educação Nova” no Manifesto de 1932. O Manifesto continha posições inegavelmente avançadas. Para os educadores empenhados na construção de um sistema de ensino mais justo, respeitadas as diferenças de época e de conjuntura, muito do que defendia continua tendo validade, ou como afirmação de valores e objetivos a serem alcançados ou como orientações para a realização da pesquisa educacional (BEISIEGEL, 2003, p.359).

O próprio relator o entendia como um divisor de águas da opinião pública e dos educadores entre duas correntes, “a do pensamento conservador, se não reacionário, e a dos renovadores” (AZEVEDO, 1958, p. 55). Essa orientação renovadora estava presente, entre muitos outros itens, na afirmação das finalidades da educação nova, como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional [...]”, uma educação nova que,

deixando de servir aos interesses de classes a que tem servido, [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO, 1958, p. 64).

Como decorrência da defesa desse direito de cada indivíduo à sua educação integral, impunha-se ao Estado o dever de considerar a educação como atribuição social eminentemente pública, que deve realizar com a colaboração de todas as instituições sociais (AZEVEDO, *op. cit.*, p. 66). Essa concepção de educação, defendia a laicidade no ensino, a gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais e a obrigatoriedade, que deveria estender-se progressivamente até os 18 anos, uma idade conciliável com o trabalho produtor.

Entre muitos outros aspectos de grande interesse para a reflexão e a pesquisa educacional, o Manifesto, como assinala Beisiegel (2003, p.360), tratava da questão central do planejamento da reconstrução educacional, que significava promover a continuidade e integração do ensino em todos os graus e etapas de ensino. A escola primária deveria articular-se com uma escola secundária unificada, sem dualismos, com base comum de três anos, “deixando de ser a velha escola de um grupo social”. Complementarmente, defendia uma reforma ampla, integral, da organização e dos métodos de ensino em toda a educação nacional, desde o jardim de infância à universidade, que apontasse como nuclear a atividade criadora do aluno.

As concepções seminais sobre educação debatidas e defendidas por Florestan Fernandes no desenvolvimento do Centro

Regional de Pesquisas Educacionais orientarão sua atuação decisiva na Campanha em defesa da escola pública, na elaboração da primeira LDB, em 1961, e sua inserção política como deputado federal, na luta pela Constituição Cidadã de 1988, e a elaboração da LDB, em 1996, cuja versão final não chegaria a ver aprovada.

Em seu depoimento ao programa “Memória Viva da Educação Brasileira”, iniciativa do INEP em 1989, publicada posteriormente sob o título “Os dilemas educacionais. Passado e Presente em perspectiva”, Florestan Fernandes homenageia publicamente Anísio Teixeira “como o maior pedagogo” do grupo dos renovadores, “pioneiros das reformas educacionais”:

Ele era o maior e único pedagogo e tentou transferir para cá o pragmatismo na educação, que não era um pecado venial, porque os discípulos de Dewey, nos EUA, puseram a educação a serviço da transformação das comunidades. E o que Anísio Teixeira pretendia era criar no Brasil um tipo de escola que expressasse a nossa realidade humana, que fosse capaz de funcionar como um dínamo na criação de um processo civilizatório que rompesse de vez com o passado.

Em outra passagem relevante de seu depoimento, Florestan argumenta:

Devo dizer que a importância do Inep e a importância de Anísio Teixeira são duas coisas tão associadas que o passado anterior do Inep desapareceu, ele se esfumou em nossa memória histórica. O Inep se identificou com o próprio Anísio Teixeira. Ele encarnou os ideais de transformação da educação que Anísio Teixeira defendeu. E, devo dizer, que Anísio Teixeira via o problema da educação em perspectiva muito ampla. Ele não pensava a educação em termos estritos, de uma atividade segregada, isolada do mundo, mas ele e outros companheiros de geração pensavam na Pedagogia, na Filosofia, que são matérias por assim dizer intrínsecas à própria natureza do ato educacional. Mas eles pensavam na Sociologia, pensavam na Biologia, na Psicologia. Portanto, eles possuíam uma percepção arquitetônica, grandiosa, que tentaram implantar, por exemplo, no Instituto de Educação em São Paulo, na organização do curso de Didática da FFLCH e, ao mesmo tempo, e isto é muito importante ressaltar, eu fiz esta análise com relação à Sociologia Educacional, obra de Fernando de Azevedo, mas que se pode fazer em relação à Anísio Teixeira com maior pertinência.

E será ainda mais enfático:

Então, o significado do Inep é tão importante quanto foi o do desenvolvimento da Semana de Arte Moderna ou quanto a fundação da Universidade de São Paulo. É uma inovação que tinha raízes dentro de nossas realidades mais profundas, que ia até às contradições insolúveis, dentro de uma sociedade capitalista, dos problemas brasileiros e que, portanto, poderia desencadear dentro do país um processo de mudança de um alcance incomensurável.

Conclui, no entanto, com uma advertência:

Mas, o que alimenta mudança e a resistência à mudança é sempre uma posição política nas relações de classe. O que uma classe pretende conservar na sua situação de interesses e em seu sistema de valores? O que quer modificar...? É preciso equacionar e responder a essa pergunta que se coloca acima de uma transformação que se daria dentro do espaço da ordem social capitalista. [...] Para Fernando de Azevedo como para Anísio Teixeira, em virtude das influências de Dewey, a mudança seria progressiva, porque ela desencadearia as potencialidades da civilização moderna, que as classes burguesas não difundiram, não aceleraram, ao contrário, abafaram. E isso aconteceu não só no Brasil, mas em toda a AL... E só onde houve pressão externa, de baixo para cima, é que as classes burguesas se abriram para as grandes reformas históricas

Tais considerações estão de acordo com a análise do capitalismo dependente, refinada nas lutas contra a ditadura. É possível perceber que a reflexão de Florestan Fernandes tende a qualificar a questão do desenvolvimento, questionando no seu próprio fundamento, as supostas soluções desenvolvimentistas para o subdesenvolvimento. Florestan discute e nega a proposta desenvolvimentista da necessidade da “união nacional” para viabilizar a aceleração do desenvolvimento, desenvolvimento que, afinal, ele entendia como sendo internacionalizado e reprodutor das relações capitalistas dependentes, causadoras do próprio subdesenvolvimento. Sua reflexão tende, assim, como nos indica Cardoso (2005, p. 33), a qualificar a questão do desenvolvimento em termos mais amplos e aparentemente mais fluidos da mudança social, apontando para a necessidade de distinguir entre qualquer mudança social e mudanças estruturais. Desloca, assim, a discussão do campo privilegiadamente econômico em que a ideologia do desenvolvimento preferencialmente se situa

para o campo das relações sociais e políticas. Como se viu, na passagem citada, passa a ser crucial identificar a quem interessa ou não tal ou qual mudança, tal ou qual “desenvolvimento”. Nesse movimento, Florestan coloca no núcleo sólido de seu conceito o problema das classes e das lutas das classes, e como não poderia deixar de acontecer discute o terreno em que essas lutas são travadas, quando o problema dos intelectuais é colocado.

Em um dos seminários sobre os problemas educacionais brasileiros, realizado no CRPE em 1959, e depois publicado em seus ensaios sobre sociologia geral e aplicada sob o título de “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”, Florestan Fernandes analisa detalhadamente as atribuições dos cientistas sociais na sociedade e defende sua participação ao lado dos educadores – tal como denomina os professores das escolas públicas de educação básica – para desenvolver modalidades práticas racionais de tratamento dos problemas educacionais.

Para Florestan, era de fundamental interesse

associar educadores e cientistas sociais em projetos que contribuam, definidamente, para a descoberta de meios adequados, econômicos e rápidos de intervenção racional na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. Ela envolve ônus financeiros severos para um país pobre e destituído, inclusive de uma rede escolar para atender as emergências. Mas, abre perspectivas encorajadoras, por permitir articular a solução dos problemas educacionais ao conhecimento e ao controle efetivos dos fatores responsáveis pelo estado de pauperismo, de subdesenvolvimento e de desequilíbrio institucional da sociedade brasileira (FERNANDES, 1971, p. 193).

Dessa maneira, para ele,

os conhecimentos especializados, fornecidos pelos cientistas sociais, dariam aos educadores a possibilidade de submeter os problemas educacionais a uma espécie de controle racional que corresponda aos requisitos e aos alvos da reconstrução educacional propriamente dita, que não pode estar subordinada a outros modelos de intervenção, senão os envolvidos pela mudança cultural provocada (FERNANDES, *op. cit.*, p. 212).

Além da fundamental exigência de método, de as ciências sociais atuarem para ampliar o próprio edifício teórico, o importante, para Florestan, consistia na contribuição das ciências sociais para o conhecimento da educação no país, para “colocar a educação dentro do seu eixo histórico” (FERNANDES, 2020, p.346).

Essa perspectiva irá orientar o engajamento de Florestan e seus alunos, bem como de outros docentes e pesquisadores da FFCL-USP, na produção de pesquisas sobre os problemas educacionais, estudos portadores “de uma prática sistemática de pesquisa científica” (BEISIEGEL, 2013, p. 566), que podem ser considerados pioneiros no campo da sociologia da educação. Entre eles, obrigatoriamente, os trabalhos de Fernando de Azevedo, Antonio Candido, Florestan Fernandes, Marialice Mencarini Foracchi, Luiz Pereira e Celso de Rui Beisiegel.

O livro *Sociologia educacional*, concluído em 1940 por Fernando de Azevedo, é, como observa Beisiegel (2013, p. 594), um dos marcos significativos na afirmação da disciplina. Em seguida, o ensaio de Antonio Candido sobre *As diferenças entre o campo e cidade e o seu significado para a educação* remete à tese intitulada *Contribuição ao estudo de problemas do ensino rural*, apresentada em colaboração com José Querino Ribeiro (1952) no IV Congresso Normalista de Educação Rural, realizado em São Carlos, em 1951, cuja versão mais elaborada foi publicada em 1957 no primeiro número da revista *Pesquisa e Planejamento*, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. De acordo com o próprio autor, seus estudos fundamentavam-se em obras como *A ideologia alemã*, de Marx, *L'homme des révolutions politiques et sociales*, de Lefebvre, bem como em análises de Sorokin, Zimmerman e Galpin sobre sociologia rural e urbana (SOUZA, 1957). Outro artigo de Antonio Candido, *A estrutura da escola*, resultado do “esforço de contribuição do sociólogo para os trabalhos do educador” (BEISIEGEL, 2013, p.594), foi publicado em 1963 na coletânea *Educação e Sociedade*, organizada por Luiz Pereira e Marialice Foracchi.

Embora falecida precocemente (1972), Marialice Mencarini Foracchi⁵ desenvolveu importante contribuição no marco de uma sociologia apreendida como instrumento de conhecimento voltado à transformação social, dedicando-se, conforme orientação de Florestan, a estudos sobre a contribuição de Karl Mannheim para a análise sociológica da educação e, depois, sobre o estudante como categoria social e o significado dos movimentos juvenis no mundo contemporâneo. Seus livros *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* e *Juventude na sociedade moderna*, além da coletânea de textos *A participação social dos excluídos* (1965, 1972 e 1982) foram e continuam sendo referenciais para os estudos

sobre as juventudes no Brasil, na medida em que a socióloga ao se manter vinculada às questões de seu tempo, “pode reconhecer e incorporar à sua reflexão a emergência de indagações ainda hoje centrais para o debate sobre a condição juvenil e sobre a sociedade moderna” (AUGUSTO, 2005, p. 12).

Luiz Pereira⁶ irá dedicar-se, também, nos seus primeiros anos de atividade universitária ao desenvolvimento de pesquisas no campo da educação. Como pesquisador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), desenvolveu estudo original sobre o rendimento e as deficiências do ensino primário brasileiro, cujos resultados foram apresentados no Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, organizado pelo CRPE/SP. Nesse estudo, a evasão e abandono escolar eram já compreendidos como problemas sociais, “expressão da situação mais global de atraso e pobreza das classes populares e de subdesenvolvimento nacional” (BEISIEGEL, 1999, p. 356-357).

A monografia de especialização em sociologia e a tese de doutorado na FFCL, respectivamente, *A escola numa área metropolitana* e *O Magistério Primário na sociedade de classes*, defendidas nos anos 1960 e 1961, apresentam resultados de investigação sociológica pioneira sobre as atribuições da escola pública e da condição de seus professores em uma sociedade em mudança, utilizando-se da metodologia de estudo de caso para análises de profundidade sobre uma escola primária em área residencial operária na periferia de Santo André. O estudo do corpo docente introduz e problematiza o magistério primário como um dos caminhos de inserção das mulheres das classes médias na população economicamente ativa, inaugurando o fértil debate sobre o trabalho e a condição feminina, ou seja, sobre as relações de gênero ou sexo no trabalho docente, no âmbito das relações de trabalho.

Nota-se, aqui também, a expressão dos estudos então realizados sob a orientação de Florestan Fernandes. Na apresentação da edição acadêmica da monografia, Florestan Fernandes (1960, p. II) assinala que

[...] sua contribuição toma como unidade de investigação uma comunidade operária de áreas altamente industrializadas do país. Podemos, por isso, contar com um sistema de referência empírica e prática muito produtivo. Como opera a escola primária num bairro proletário? Como é valorizada a educação escolarizada no horizonte cultural de uma população heterogênea e em processo incipiente de classificação profissional na sociedade industrial? Quais são os obstáculos psicossociais e socioculturais que vêm impedindo, no interior das próprias escolas, o ajustamento das instituições escolares às necessidades educacionais do meio social ambiente?

Na antologia de estudos sobre sociologia da educação, *Educação e Sociedade*, organizada por Pereira e Foracchi em 1963, os propósitos “de delimitação rigorosa do campo a investigar” incluem uma seção destinada a debater a problemática “das relações entre educação e desenvolvimento econômico-social” situada “na perspectiva do mundo subdesenvolvido” (p.359), com a inclusão de autores brasileiros como Anísio Teixeira, Celso Furtado e Florestan Fernandes; de latino-americanos, como Victor Urquidi, e do sueco Gunnar Myrdal⁷, voltados para o debate do conceito sociológico de desenvolvimento.

Na introdução ao tema, afirmando a necessidade de encarar-se a educação (entendida como processo social global e não apenas na sua forma escolarizada) “sob novo ângulo” e de “o papel do sociólogo ser redefinido em termos de maior amplitude, responsabilidade e audácia”, Pereira e Foracchi (1963, p.359) enfatizam “que educação e desenvolvimento não devem ser pensados como processos independentes, que só se associam por imposições das circunstâncias históricas do presente”. E argumentam: “embora o assunto em si pareça moderno e atual, o progresso social jamais deixou de apresentar definidas dimensões educativas. Se isso não tivesse acontecido, não poderíamos sequer compreender o significado da educação no mundo moderno, ou seja, seu fator de reconstrução social”.

Suas análises, naquele momento, voltadas à relação educação e desenvolvimento, o que inclui o problema da defasagem entre a organização escolar e as necessidades de uma sociedade em “processo de industrialização e modernização democrática”, distinguem-se daquelas que se apoiam nas abordagens funcionalistas da teoria do capital humano, a qual, como observa Aparecida Joly Gouveia (1985, p. 4), “viria a ter sensível influência” sobre a pesquisa acadêmica na época.

Já em 1965 – após o golpe militar e findo o período das esperanças desenvolvimentistas – no estudo *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, ao “situar a qualificação do trabalho na expansão e consolidação do capitalismo na sociedade brasileira contemporânea”, Luiz Pereira define as “relações dinâmicas entre instituições escolares e estruturas sociais inclusivas”, como a problemática central do pensamento pedagógico brasileiro, formulando a hipótese de que no processo crescente de burocratização e racionalização da organização escolar (em contraposição ao tradicionalista), a

atuação do Estado, de empresários e de educadores tendia “a uma instrumentalização cada vez maior das instituições escolares”. A economia da educação consistia na teorização dessa instrumentalização, “preocupada com a rentabilidade dos dispêndios realizados ou realizáveis com a educação”, que aparece, então, concebida como “instrumento de produção do ‘capital humano’, as escolas como *empresas* ou *locii*” dessa produção”. O “ênfase, tratamento, conclusões e recomendações” acerca das relações entre educação e subdesenvolvimento-desenvolvimento encontram-se sempre na linha da “economia da educação”⁸:

não se cuida dos homens, mas da força de trabalho; não se trata da constituição de homens historicamente determinados, mas da elaboração de um fator de produção necessário – força de trabalho nos vários níveis e tipos de qualificação técnica. E, assim, reencontramos o tecnicismo economicista predominante em seu caráter abstrato, nas formulações sobre o tema e em sua insuficiência.

E, conclui:

[a economia da educação] pressupõe homens ajustados à formação econômico-social capitalista – e é nesta direção que predominantemente vão as contribuições dos cientistas sociais (especialmente sociólogos), enquanto se portam como técnicos acerca dos fatores psicossociais, inerentes ao homem “comum”, menos adequados ou insuficientes ao desenvolvimento (entenda-se desenvolvimento capitalista) (p.290-293).

Ruy Braga (2012), na perspectiva da sociologia do trabalho, faz outras considerações importantes sobre os resultados da pesquisa sobre a qualificação profissional do operariado conduzida por Luiz Pereira na indústria paulistana. Enfatiza as mudanças na sua apreensão teórica a respeito do processo de desenvolvimento, de sua “abordagem desigual e combinada da relação entre as trajetórias fordistas nacionais e a reprodução internacional do capitalismo”⁹, indicando uma reorientação de rumos nos trabalhos do Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho (Cesit), após o golpe empresarial militar. De acordo com o sociólogo,

Apoiando-se em Sartre, Goldman e Lefebvre, [Luiz Pereira] criticou igualmente as abordagens dualistas incapazes de perceber o modelo de desenvolvimento nacional como parte de um regime de acumulação global. Assim, Pereira acabou rompendo com a ideia corrente da sociologia da modernização de que a observação das “nações desenvolvidas” prefiguraria a trajetória das “nações subdesenvolvidas”. Este “internacionalismo metodológico” foi coroado pela problematização acerca da posicionalidade do sociólogo como um etnógrafo (BRAGA, 2012, p. 63).

Aponta ainda a relevante contribuição de Luiz Pereira face às versões teóricas do populismo acerca da atuação da população trabalhadora das periferias dos grandes centros urbanos industriais, constantes na época, ao indicar que a “inquietação social” nas periferias “promovida e ampliada pela transição fordista”, estava relacionada “não à resiliência do atraso rural, mas à possibilidade de superação do subdesenvolvimento”, transformando “os subalternos em sujeitos potenciais da transição pós-capitalista”. Como afirmara Luiz Pereira (1954, p. 64):

O *momento negador* do “grande despertar” ao lançar na cena histórica mundial o homem “comum” da “periferia” do sistema capitalista internacional, faz deste a personagem ativa na etapa de desencadeamento do movimento social consistente no processo subdesenvolvimento-desenvolvimento”

Além de delimitar o alcance de sua crítica à alienação do trabalho no fordismo periférico, Braga ressalta que a centralidade do reformismo da ação do “homem comum” balizou a investigação de Luiz Pereira sobre a formação sociotécnica da classe operária brasileira. Alimentando um estado permanente de inquietação social, o trabalhador migrante revelou-se uma força social inovadora determinada a reinventar sua própria condição de classe. Como o Estado de compromisso mostrou-se incapaz de satisfazer suas aspirações por ascensão social, o “precariado fabril” inclinou-se na direção do aumento das qualificações, cuja consequência foi a elevação da produtividade do trabalho industrial. Os trabalhadores rurais transformaram-se em “peões” da construção civil para ocuparem posições não qualificadas nas modernas indústrias química e metalúrgica e, eventualmente, ascender ao operariado profissional. No entanto, as aspirações operárias, mesmo quando parcialmente satisfeitas, redundavam na elevação dos ritmos produtivos e na degradação das condições de trabalho que, por sua vez, retroalimentavam a angústia dos trabalhadores, amplificando a inquietação social. Este estilo de análise rompeu com as abordagens dualistas que superestimavam a

presença dos resíduos tradicionais no processo de formação da classe operária brasileira (BRAGA, 2012, p. 67-84).

A dimensão educacional dos processos sociais continuaria presente em publicações posteriores de Luiz Pereira, por exemplo, na coletânea de textos intitulada *Desenvolvimento, trabalho e educação*, de 1967; e em *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*, de 1971. Alguns dos comentadores de sua obra afirmam a guinada teórica de suas interpretações em direção à influência althusseriana; outros observam a mudança de objeto de análise e o privilegiamento de estudos sobre a dinâmica e a reprodução do capitalismo periférico.

A meu ver, cada um dos integrantes do grupo de Florestan reagiu de maneira própria à transformação política do país e da universidade provocada pelo golpe de estado de 1964. O professor Florestan, particularmente, registrará em sua obra futura, sobretudo em *A revolução burguesa no Brasil*, a insurgência e a profundidade das mudanças em curso, optando, como assinala Martins (2013, p.126), por uma interpretação radical que indicasse “as possíveis novas tendências históricas da sociedade brasileira”.

E foi essa também a escolha de Luiz Pereira. Sua produção, mesmo atingida em alguns momentos pelos assédios do estruturalismo de Althusser, nunca deixou de representar a tradição intelectual complexa, herdada de Florestan, a compreensão da singularidade histórica da formação social brasileira. Como orientador, insistia nas contribuições das leituras problematizadoras do pensamento de Marx, desenvolvidas por Antonio Gramsci e Henri Lefebvre, como indispensáveis ao entendimento do Estado capitalista contemporâneo e das especificidades de nossa sociedade periférica. Morreu precocemente, sem ter o tempo necessário para atualizar e dar às suas últimas análises o vigor que a nova realidade histórica em construção iria, seguramente, infundir-lhe.

Por outro lado, vejo como equivocada a classificação que separa a produção inicial de Luiz Pereira, voltada à sociologia da educação, de sua obra posterior, caracterizada por estudos considerados como pertencentes à sociologia do trabalho. Penso que à maneira das pesquisas realizadas por Pierre Naville, nos anos 1950 e 1960, seus estudos podem ser vistos, em grande parte, como “capítulos de uma sociologia da educação” na medida em que tomam por objeto não apenas a educação escolar, mas, em um sentido mais amplo, as relações entre educação e trabalho. As noções de divisão de trabalho, conhecimento e qualificação estão no centro de suas análises que procuram apreender processos, movimentos, e a “relacionar os processos de formação com aqueles da organização hierárquica do trabalho” (TANGUY, 1986, p.110). Aliás, é importante afirmar que, no processo de segmentação acadêmica do conhecimento, tanto a sociologia da educação (transformada por longo tempo em uma sociologia escolar) como a sociologia do trabalho (voltada às relações na empresa, ao uso da força de trabalho, às políticas de gestão da mão de obra, às políticas de emprego) acabaram por ignorar a importância das questões relacionadas à formação da força de trabalho. Ao contrário do que alguns afirmam, o trabalho de Luiz Pereira rompe com essa separação, e esse é um dos legados que seus orientandos receberam, em conformidade com as indicações de método do professor Florestan Fernandes: o pressuposto da totalidade e o diálogo da dialética com as demais disciplinas¹⁰.

No que diz respeito ao professor Celso de Rui Biesiegel¹¹, na linha de Florestan Fernandes e de outros professores integrantes daquela geração que ajudou a desenvolver e consolidar a teoria sociológica no Brasil, o trabalho de reflexão teórica por ele desenvolvido está intimamente relacionado ao conjunto de suas atividades sociais e profissionais¹².

Foi “uma longa jornada”, como ele próprio a caracteriza. Como estudante do curso de graduação em Ciências Sociais, da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, foi aluno de Fernando de Azevedo, Antonio Candido, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Ruy Galvão Coelho, Egon Shaden, Octavio Ianni e Florestan Fernandes, em cujas aulas e, principalmente, no “espírito de luta e no exemplo de Florestan Fernandes”, de quem era orientando, encontrou “as orientações mais gerais e principais diretrizes de atuação” que procurou seguir ao longo de sua vida profissional (BEISIEGEL, 2009, p. 244).

A convite de Florestan, em 1957, Celso Beisiegel ingressou no quadro institucional como estagiário na Divisão de Estudos Sociais do Centro Regional de Pesquisa Educacional (CRPE), de São Paulo. Ocupou, nesses anos, a cadeira de Sociologia I da FFCL, acompanhando Florestan “em suas andanças” na campanha em defesa da escola pública. Exerceu também, no período, o magistério secundário e normal no Estado de São Paulo, com direção de ginásio estadual noturno na periferia da Capital e trabalhou no Fundo Estadual de Construções Escolares (Fece) do Plano de Ação do governo de Carvalho Pinto, retornando ao trabalho no setor de Orientação Educacional do CRPE, então dirigido por Maria José Garcia Werebe¹³. Foi nesse treinamento de pesquisa que conheceu duas ex-alunas de Paulo Freire, em Recife, que o

levaram a trabalhar na Vila Helena Maria, Osasco, onde a União Estadual dos Estudantes realizava uma experiência piloto com o método Paulo Freire. E, logo depois do golpe militar de 1964, irá desenvolver em Ubatuba, no litoral de São Paulo, com a participação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, outra experiência de alfabetização de adultos com o método Paulo Freire (MORAES, 2009, p. 125).

Nessa ocasião, após ameaças e perseguições nos anos mais duros da ditadura civil militar, foi designado para a disciplina de Sociologia da Educação do curso de Pedagogia da recém-criada Faculdade de Educação USP, permanecendo nessa função até sua aposentadoria em 2005.

Se o conteúdo crítico da sociologia clássica e moderna se viu confrontado, na expressão de Florestan Fernandes (1980, p. 112), “com a sociedade de classes em expansão”, como a sociedade brasileira, portadora de acentuadas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, tais preocupações serão seminais nos estudos e pesquisas desenvolvidos por Celso sobre as relações entre mudanças sociais e mudanças educacionais. Na sociologia educacional que irá construir, com ênfase na historicidade do social, alcançarão prioridade as temáticas da democratização da escola pública, da expansão das oportunidades educacionais e da qualidade do ensino, na sua relação com as demandas sociais populares e a atuação do Estado. Nesse escopo, as análises incidem inicialmente sobre “as práticas da educação popular”, o ensino de jovens e adultos analfabetos e as campanhas de alfabetização.

Sua dissertação de mestrado – *Ação Política e expansão da rede escolar* –, o doutorado – *Estado e educação popular* –, e a livre-docência – *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire* –, um rigoroso estudo sobre o método Paulo Freire, são referências consideradas clássicas na área, bem como, no conjunto de sua produção, as ricas e esclarecedoras análises relacionadas ao conceito de educação popular e à utilização indiscriminada da noção de populismo para caracterizar a participação política dos chamados setores populares. Nessa direção, artigos como a “Reforma e a qualidade do Ensino” ou “Educação e sociedade no Brasil após 1930” são importantes fontes para o estudo das transformações da educação pública no Brasil da segunda metade do século XX (SPÓSITO, 2009, p. 242). Sua obra, de notável relevância e atualidade, deu origem à constituição de fértil linha de pesquisa na Sociologia da Educação brasileira e, em particular, na Universidade de São Paulo.

Na linha de Florestan, aprendi com o professor Celso e sua veemente defesa da educação pública que a presença das classes populares nas escolas públicas é o “ponto de partida para a melhoria da qualidade do ensino público”, que são elas, as classes populares, os sujeitos e a esperança da superação dos desafios inerentes à sua efetiva democratização!

O golpe de 1964 e os intelectuais: os cientistas sociais e a educação

O golpe de 1964 e os governos da ditadura empresarial-militar que o sucederam inviabilizaram a continuidade do projeto de pesquisa do grupo de Florestan, *Economia e Sociedade no Brasil* e do projeto em desenvolvimento no CRPE, transformaram o INEP em mera agência de intermediação de recursos, desativaram os centros e desmontaram seus institutos de formação e pesquisa, dificultando a preservação da memória institucional e sua avaliação histórica mais profunda (SOUZA; MORAES; ZAIA, 2011, p. 383).

A mudança da FFCL, da rua Maria Antonia, para a então distante Cidade Universitária, no Butantã, acompanhada do expurgo e exílio de vários docentes, e do fechamento do Colégio de Aplicação, com a prisão de alguns de seus alunos e professores, como foi o caso da professora Maria José Garcia Werebe, são marcos da ruptura histórica, da violência e desesperança dos novos tempos.

No que se refere ao campo educacional, um dos princípios estruturais da universidade projetada pela Reforma Universitária de 1968 era, ao lado do regime departamental, a faculdade de educação. Sua organização – como faculdade, centro ou departamento, conforme o caso – resultou da induzida fragmentação das faculdades de filosofia, ciências e letras das universidades. Seguindo essa orientação, a partir de 1970, o antigo Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia é transformado na atual Faculdade de Educação. Seu primeiro diretor, Laerte Ramos de Carvalho¹⁴, em acordo com a Reitoria da USP absorveu o conjunto de prédios e equipamentos do CRPE/SP (desativado em 1974) e todo o pessoal para a nova Faculdade.

Concordamos com a avaliação de L. A. Cunha (1992) a respeito da consequência danosa dessa segregação institucional da seção de pedagogia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), ao promover a perda dos efeitos positivos viabilizados pela interação com outras seções transformadas em outras faculdades, escolas e institutos, em especial de filosofia, de história, de ciências sociais, de psicologia, de comunicação, de letras.

O momento de esvaziamento político e empobrecimento teórico coincide com a institucionalização e expansão dos programas de pós-graduação nos anos 1970, que se constituem no novo *lôcus* da produção da pesquisa educacional. A expansão do número de professores e a diversificação dos estudos foi acompanhada da tendência à especialização da pesquisa entre os integrantes das áreas.

As condições políticas de implantação da reforma universitária de 1968 não favoreceram também a produção acadêmica da sociologia da educação, colocando os sociólogos sob suspeita generalizada e impedindo o desenvolvimento de análises mais críticas da Educação, contrárias aos propósitos dos administradores assessorados pela United States Agency for International Development (USAID). Nesse processo, as abordagens marxistas passaram a ocupar espaço ainda menor nos departamentos de Ciências Sociais das universidades.

Desde seus ensaios sobre a importância de uma sociologia militante, voltada à transformação da sociedade brasileira, como em *O dilema educacional brasileiro*, publicados em 1960, Florestan está ciente das dificuldades na construção de uma sociedade voltada às “melhores aspirações crítico-sociais” (LEHER, 2005, p.221). Referindo-se ao novo momento vivido pela universidade, as contradições e os desafios enfrentados nos anos da ditadura, Florestan (1988, p. 351) afirma:

Ao contrário do que sucedia nas décadas de 1940, 1950 e 1960, a marca do êxito não consiste em voltar-se e produzir para dentro, mas de “vencer” lá fora. A universidade adere à internacionalização, deslocando para o plano ideal e abstrato a confrontação crítica com a sociedade, perdendo densidade e substância, como se a história a partir de dentro fosse extemporânea e marginal. [...] A revolução cultural deixa de ser o alvo histórico e a ambição de inventar saber original, de resolver o sistema universal da ciência, da arte, da filosofia, da educação e da tecnologia se perde pelos meandros de um colonialismo camuflado, que circula na direita, no centro e na esquerda.

Além da repressão à *intelligentsia* promotora da desobediência civil e da oposição aberta, Florestan observa, na mesma direção dos estudos de Antonio Gramsci, que no processo de organização e manutenção do poder as classes dominantes não podem prescindir da criação de intelectuais da ordem existente. Nos centros de produção e divulgação do conhecimento, esses intelectuais “operam acordos, convênios e intensa propaganda no (e sobre o) sistema escolar” (LEHER, 2005, p.224). Com efeito, como pondera Florestan em seu livro “Círculo Fechado”, de 1977:

A militarização do poder encontrou (e vem encontrando) um apoio cada vez mais amplo e forte, ao invés de oposição por parte dos intelectuais. Uma grande maioria estava (e continua a estar) abertamente a favor da proclamada “revolução para salvar a ordem social”. Esse setor aproveitou a situação para expandir a repressão militar e a opressão política, de modo aberto ou dissimulado, nas esferas das atividades intelectuais. Outros setores mais ou menos largos gostariam de fazer as coisas de “maneira civilizada”, sem violências e injustiças extremas, especialmente no nível da “liberdade intelectual”. No entanto, esses setores também encaravam a situação em termos de “interesses de classes”, encarando as medidas excepcionais contra os intelectuais como um preço necessário e aceitando alguns papéis repressivos para “preservar instituições” ou para “proteger aqueles que pudessem ser defendidos”.

E reitera, de forma ainda mais exacerbada:

Eu próprio me vi constrangido a um isolamento que não era imposto pela ditadura e podia verificar, graças a ele, que a repressão institucional e a opressão ditatorial instilavam nos meios intelectuais peçonhas contra as quais a nossa tradição cultural deficiente não possuía antídoto. Para mim, protegido pelo isolamento, ficava mais fácil perceber o erro político que os professores universitários mais ou menos rebeldes cometiam. Eles localizavam o inimigo no interior do Estado, lutando em surdina (ou abertamente, quando se oferecia a ocasião) contra a ditadura, em todos os níveis em que podiam desafiá-la. Deixavam de lado, porém, os componentes ditatoriais e o fascismo potencial existentes dentro da USP, respeitando, assim, todos os "companheiros de ofício". Ora, estes não cometiam o mesmo engano. Aproveitavam suas enormes vantagens relativas contra os "radicais" e "comunistas", tornando a sua sobrevivência difícil e o seu desenvolvimento difícilíssimo (FERNANDES, 1986).

Para Florestan, a ausência de uma cultura institucional de autonomia universitária teria também inviabilizado o enfrentamento à ideologia do desenvolvimento, ao aceno de maiores recursos para as universidades, e favorecido a adesão ao governo militar. Em artigo publicado, dez anos mais tarde, em 1988, na *Folha de S.Paulo*, afirmou:

Como em 1936 e de 1962 em diante, com ênfases bem demarcadas em 1964, 1968-1969 e, veladamente, depois que alcançou o calcanhar de Aquiles da reação (em particular de 1984 em diante), a crise de poder assaltou todas as posições e todos os canais de decisão, o que lhe permitia manter e aumentar o terreno por ela ocupado dentro da USP. Esses fatos são notórios. A resistência crítica sempre teve uma posição fraca, auto- defensiva, e sabe que o pensamento criador na ciência, na filosofia, nas artes, na pedagogia e na tecnologia progride em conflito permanente com elites culturais retrógradas, que convertem sua capacidade de fogo em um fator negativo, de retrocesso ou de estagnação cultural. Ocultos por trás de seus postos, disfarçados sob muitas máscaras, fomentam a mediocridade e destroem simultaneamente a criatividade. Porque se veem como os paladinos de uma iniciativa privada mal compreendida, de privilégios historicamente mortos e do patrocínio de interesses particularistas de profissões liberais, que são inexoravelmente reduzidos ou expulsos da universidade quando ela cresce na direção correta. Os rinocerontes vicejam nos meandros de uma universidade que se modernizou desigualmente; e só sobrevivem sob a condição de esmagar o ensino inovador, a pesquisa original, a educação progressista e a organização democrática da USP (FERNANDES, 2020, p. 143-144)

É nesse contexto que podemos situar o afastamento entre cientistas sociais e educadores, bem como o desaparecimento de temas relacionados à educação escolar e às políticas públicas de educação como objetos de estudo das pesquisas em ciências sociais. É possível notar, ainda hoje, apesar dos esforços bem ou mal sucedidos por parte dos programas de formação de professores em significativo número de universidades públicas, que o relativo desinteresse pelos problemas educacionais tem, de certo modo, persistido entre os cientistas sociais. Basta assinalar, na área de sociologia, o número reduzido de programas que desenvolvem linhas de pesquisa que incluem questões ligadas à educação e à educação escolar.

Ao intervir na universidade, a ditadura interrompeu ou mutilou o compromisso da ciência com a sociedade, da educação voltada às possibilidades de transformação da sociedade brasileira, o que resultou no rápido empobrecimento do pensamento sociológico, no abandono de perspectivas de método, definição de temas e grandes problematizações características do grupo fundador, “essenciais para dar continuidade ao estabelecimento de uma sociologia brasileira, uma sociologia enraizada, apoiada na própria criatividade teórica do grupo e na sua pesquisa metodológica, como pretendia e em grande parte havia conseguido o professor Florestan” (MARTINS, 1998, p. 46).

É nessa direção que se torna possível apreender sociologicamente a desqualificação temática das questões educacionais, o de a educação ser considerada “fora de moda” nos estudos sociológicos em departamentos de ciências sociais, acompanhando o descaso histórico das classes dominantes locais com a escola pública – seja ela de ensino básico ou superior – como reafirmam as medidas atuais no plano federal e estadual da necropolítica governamental.

A respeito da sociologia da educação nas faculdades de educação, em um balanço crítico realizado já no final dos anos 1990, Celso Beisiegel (2013, p. 605) avalia que, apesar das “perspectivas abertas à atuação interdisciplinar das diferentes especialidades”, estava havendo “uma possível diluição da disciplina em estudos especializados; o progressivo abandono da escola e dos subgrupos de ensino como objetos de investigação; a dificuldade de inserção da escola e, especialmente, do processo de ensino-aprendizagem nas perspectivas de investigação de especialistas com formação nas ciências

sociais”, entre outras.

Tais circunstâncias, por sua vez, podem contribuir para situar o “esquecimento” dos nomes de Luiz Pereira, Celso Beisiegel e de alguns outros nas celebrações dos cem anos de nascimento de Florestan Fernandes, assim como o relativo silêncio que recobre as obras fundamentais de Luiz e, também, de Maria Alice Foracchi, entre outros docentes da antiga cadeira de Sociologia da FFCL-USP.

Esse silêncio, no entanto, que aponta, além do mais, para “a deliberada falta de continuidade institucional” (MARTINS, 1998, p.53), não pode ser confundido e interpretado como ausência de relevância teórica da obra de Luiz Pereira na produção sociológica da educação. Ao contrário, sua importância se expressa tanto metodologicamente, na introdução de férteis procedimentos de pesquisa no trabalho de campo, como os estudos de caso e o método de histórias de vida, por exemplo, quanto na eleição de problemas e objetos de investigação, sejam aqueles voltados à análise institucional da escola, ao magistério como atividade feminina, à divisão social e sexual do trabalho escolar, ou às relações entre educação e trabalho. E o mesmo pode ser dito sobre a incidência dos trabalhos de Foracchi. Sem dúvida, ambos deixaram inúmeros seguidores no campo da sociologia da educação.

Celso Beisiegel, por outro lado, irá prosseguir sua militância no campo educacional no espaço da Faculdade de Educação e realizar pesquisas sobre questões sugeridas pelo conjunto de novas circunstâncias e possibilidades históricas da realidade social reprimida pela ditadura, dando continuidade à obra teórica do grupo fundador e enriquecendo-a por meio de um trabalho considerado, hoje, referencial no campo da história e da sociologia da educação no Brasil.

Para Concluir

É importante enfatizar que Florestan Fernandes nunca deixou de se preocupar com a contribuição das ciências sociais ao campo educacional, assim como vai retomar e atualizar a importância da educação no processo de transformação da sociedade brasileira. O enfoque agora dirige-se ao Estado autoritário e à concepção radical da atuação dos intelectuais, guardando coerência com sua avaliação da realidade brasileira pós-golpe empresarial militar e das consequências do AI-5.

Em texto mais recente, datado de 1989, no final dos trabalhos de elaboração da nova Constituição, retoma a discussão das atribuições dos intelectuais e, particularmente, dos pesquisadores das áreas das ciências sociais e seu necessário compromisso político com a educação pública:

um país da periferia, com desenvolvimento capitalista desigual, precisa da educação para diminuir as desigualdades, para eliminar as iniquidades, para criar uma pedagogia dos oprimidos, como dizia Paulo Freire. As ciências sociais têm uma importância fundamental. Elas podem servir às classes dominantes, podem servir às classes intermediárias, podem servir às classes subalternas.

Florestan relembra o importante papel dos educadores renovadores e a experiência dos Centros Nacional e Regionais de pesquisa educacional:

as ciências sociais foram o canal que serviu para os pioneiros da Educação Nova, primeiro, e os educadores que vieram mais tarde tivessem a ambição de expandir a pesquisa biológica, a pesquisa psicológica, a pesquisa sociológica, a pesquisa econômica etc. para colocar esses conhecimentos ao alcance de uma escola de maior rendimento.

Entretanto,

é claro que há um monopólio do conhecimento numa sociedade de classes. Sem quebrar esse monopólio é difícil tornar a participação dos conhecimentos produzidos acessível a todas as classes em confronto. Nesse ponto, o Brasil sofreu modificações profundas nesses últimos 30 ou 40 anos, mas é importante demonstrar que as ciências sociais, já a partir de F. Azevedo e principalmente depois dele, contribuíram para que se tivesse nova visão da educação do educador. É muito importante aqui o fato de que a educação acabou sendo posta naquela posição de relevo, que nos permite falar que ela é o requisito para todas as outras revoluções ou reformas sociais – dentro da ordem e contra a ordem existente (p. 347-348).

Na entrevista fornecida à equipe de Língua e Literatura (Walnice Galvão, Alfredo Bosi e José Carlos Garbuglio), em 1984, Florestan Fernandes reitera o pressuposto da autonomização do pensamento na universidade, “o que significa criar as premissas da produção cultural autônoma, do conhecimento original. Esse era o centro de minha posição no fim da década de 1950, no decorrer da década de 1960, e continua a ser hoje”.

Segundo Florestan, para que a universidade fosse realmente transformada, seria preciso romper as amarras do capitalismo dependente e os protagonistas capazes de empreender essa ruptura seriam as classes trabalhadoras (LEHER, 2005, p.229):

a revolução não se faz dentro da universidade. [...] Nós temos de estabelecer controles essenciais sobre o nosso meio e, de outro lado, é preciso vincular em vários níveis as atividades desses grupos que produzem trabalhos originais na universidade à atividade de outros setores da sociedade.

Florestan adota uma noção de ideologia, também defendida por Gramsci, na qual reconhece a efetividade do conhecimento elaborado na vida cotidiana, na luta política, nos processos de resistência. E por isso as classes subalternas podem constituir-se em forças sociais, que lutam e resistem à exploração. Conforme argumenta Leher (2005, p.229), essa concepção não é lateral na obra de Florestan. Ao contrário, “sustenta que a ação da intelligentsia somente pode ser realmente efetiva ‘na’ classe trabalhadora como intelectual militante”. A alternativa é:

[...] a aliança com as massas populares, as classes trabalhadoras e a vanguarda sindical do proletariado com o propósito de criar as bases para a revolução democrática e a reativação da revolução nacional – se não se mobilizarem como protagonistas dessas duas revoluções concomitantes, os intelectuais ficarão à margem da história.

Mas, se o intelectual deve sair de seu próprio mundo específico para assumir os problemas da sociedade e os interesses das outras classes, torna-se necessário “um movimento de massas bastante forte”. Na sua ausência, “falta o elo entre o intelectual, a luta de classes e o movimento político organizado, fazendo com que ele grave solto no espaço”.

E esse movimento requer um novo tipo de intelectual. E se esse novo intelectual e suas atribuições sociais não estavam previstos na universidade reconfigurada pelo governo civil militar e nem mesmo estão previstos na universidade operacional atual, onde a racionalidade instrumental foi levada às últimas consequências, por outro lado, dialeticamente, as lutas sociais, elas mesmas, lhes propiciam uma preocupação com o método e o rigor de seus trabalhos¹⁵. Segundo Florestan Fernandes, é com método que os intelectuais devem contribuir para a crítica às ideologias dominantes e, ao mesmo tempo, para pensar formas de organização da luta em favor do socialismo. Entre as estratégias, está a educação da população brasileira.

Tomando como pressuposto a concepção marxista “de que não se pode separar o conhecimento da transformação do mundo, da transformação da pessoa e da sociedade”, Florestan (2020, p.351) considera a educação um “requisito para todas as outras revoluções e reformas sociais – dentro da ordem e contra a ordem existente”. Para ele, “uma revolução educacional é uma reforma tão profunda quanto a reforma agrária”, pode “abalar as estruturas sociais do país”.

A premissa histórica dessa revolução educacional é “a criação de uma sociedade nova, na qual imperem igualdade social com liberdade política”. E, para tanto, um dos seus principais requisitos consiste no projeto de “educação necessária à classe trabalhadora”. Nessa direção, contra todos os dualismos que estruturam a escola capitalista, tal como se posicionava Anísio Teixeira, e na perspectiva gramsciana da escola unitária, de formação humana integral¹⁵, Florestan Fernandes argumenta:

O trabalhador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo, transformar o mundo e, para isso, não lhe basta dar o adestramento na situação de trabalho, a escolaridade técnica. Ele precisa, inclusive, se possível, percorrer todos os graus de ensino. [...] O trabalhador precisa de uma educação que o transforme em alguém capaz de manter uma posição ofensiva nas relações de classe (2020, p.354).

A educação não pode, portanto, estar dissociada do movimento das classes trabalhadoras. Se, no Brasil, os partidos proletários não conseguiram construir as *escolas de partido*, é imprescindível que cada partido defina sua posição diante da educação pública. São os movimentos sociais populares organizados e os partidos de esquerda “que podem realmente levantar os problemas da educação no plano daqueles que são oprimidos, são excluídos, são trabalhadores semilivres”. Para Florestan:

[...] Os trabalhadores não poderão corresponder aos seus papéis ativos na luta pela transformação da sociedade brasileira se os partidos de esquerda não ultrapassarem essa fase de identificar os grandes problemas da educação com bandeiras ultrapassadas. Os grandes problemas da educação não se resumem a palavras de ordem. São objetivos que nós temos de enfrentar, realidades que temos de transformar, e os partidos precisam se preparar para isso, contando com os professores, contando com os estudantes, contando com as famílias dos estudantes, contando com os funcionários. Impõe-se gerar uma comunidade de interesses capaz de galvanizar um processo de mudança educacional e social profundo (2020, p. 355).

Notas

¹Exceção seja feita à coletânea organizada por Maria Arminda Arruda, “Leituras e Legados”, de 2010, em que um artigo de Florestan, escrito em 1960, “A educação como problema social”, consta entre os demais.

²Entrevista à Equipe de Língua e Literatura Portuguesa, publicada originalmente na *Língua e Literatura*, Revista do Departamento de Letras FFLCH-USP, número comemorativo 1981- 1984, p. 75-114.

³O Colégio de Aplicação da FFCL, criado em 13 de março de 1957, por convênio celebrado entre a Faculdade de Filosofia e a Secretaria de Educação do Estado, o Colégio, como centro de experimentação e demonstração pedagógica, visava promover ensaios de renovação pedagógica do ensino secundário; fornecer estágios de observação e prática de ensino, desenvolver estudos e investigações pedagógicas de professores e alunos da Faculdade de Filosofia; e aperfeiçoamento de professores do ensino secundário (USP, 1966, p. 42). O Colégio de Aplicação mantinha um Serviço de Orientação Pedagógica e um Serviço de Orientação Educacional, coordenado por Maria José Garcia Werebe, que atendiam à prática de ensino dos alunos das licenciaturas e à prática em orientação educacional dos alunos do curso de Pedagogia. Os serviços respondiam pela orientação pedagógica e educacional dos alunos do próprio Colégio e promoviam estudos e pesquisas nos respectivos campos de atuação. Muitos professores da Faculdade de Educação, sobretudo do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, foram recrutados entre os docentes do Colégio de Aplicação (BEISIEGEL, 2003, p. 363).

⁴Na segunda reunião Internacional de Ministros da Educação, realizada em 1956, o governo brasileiro assumiu o compromisso de organizar Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina. Por intermédio do INEP, o MEC encarregou o CRPE/SP, em 1957, de elaborá-los. A partir de 1958, a instituição organizou os cursos que tinham a duração de 9 meses e do qual participaram professores de diversos estados brasileiros e de todos os países da América Central e da América do Sul. O CRPE/SP permaneceu no exercício dessa tarefa e seus alunos recebiam bolsas de estudos da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do MEC. Nesse período, compreendido entre 1958 e 1968, por meio de seus responsáveis (professores-pesquisadores), o programa de aperfeiçoamento elaborou e coordenou 4 Seminários e 9 cursos sobre temas relacionados à gestão e supervisão educacional, “elaboração, aplicação e avaliação de planos e programas de estudo para o ensino primário”, “especialista em educação para a América Latina”. O seminário “Treinamento em Pesquisas Educacionais”, entre 1962 e 1965, ofereceu 128 bolsas de estudo, e o curso “de Pesquisas Educacionais e Sociais”, em 1968, 11 bolsas (A esse respeito, consultar FERREIRA, 2008).

⁵Marialice Foracchi (1929-1972) foi docente e pesquisadora da antiga cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-USP, dirigida por Florestan Fernandes, e do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que a sucedeu em virtude da reforma por que passou a universidade em 1969 (AUGUSTO, 2005, p. 11).

⁶Luiz Pereira (1933-1985) foi aluno do curso de graduação em Pedagogia da FFCL da USP entre 1952 e 1955. Iniciou suas atividades profissionais como professor de sociologia, história da educação, educação social e cívica e história da civilização brasileira em escolas normais particulares na cidade de São Paulo. Entre agosto de 1957 e maio de 1959, foi assistente de pesquisa no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Em 1958, iniciou o curso de

especialização (mestrado) em sociologia, sob a orientação de Florestan Fernandes. Em maio de 1959, por indicação de Florestan Fernandes, assumiu a regência da cadeira de Sociologia e Fundamentos Sociológicos da Educação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Em abril de 1963, transferiu-se para a cadeira de Sociologia I da FFCL da USP. Em 1965, obteve o título de livre-docente em Sociologia I, o que permitiu realizar concurso de professor adjunto, função que passou a exercer a partir de 1972 (FÁVERO, 2002, p. 731; BEISIEGEL, 1999, p. 356).

7A leitura dos trabalhos de Luiz Pereira, e, depois, um pouco mais tarde, os de Luiz Antônio Cunha (1977) e Gaudêncio Frigotto (1984), constituíram referenciais importantes na contestação teórica à abordagem economicista da educação e de seus pressupostos. Antonio Gramsci foi, sem dúvida, ao lado de Marx, o autor mais utilizado, na ocasião, por pesquisadores da temática, no embate tanto contra a teoria do capital humano como às abordagens reprodutivistas. Luiz Pereira (1977:86), por exemplo, considera “importante realçar que sobretudo com Gramsci se ‘revolucionou’ a concepção de superestrutura (dominante), ao distinguir, nela, de maneira sistemática, o aparelho repressivo de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado – com isso rompendo, mais do que outros clássicos do materialismo histórico, com a distinção posta pela ideologia liberal: a diferenciação entre Estado e Sociedade Civil em termos da concepção do primeiro como uma instância...”.

8 Baseado em pressupostos da análise gramsciana, Ruy Braga aponta uma das mais salientes diferenças entre o fordismo histórico e o fordismo periférico: enquanto nos países capitalistas avançados este modelo pacificou conflitos trabalhistas por meio de ganhos de produtividade repassados aos salários, na periferia, a reprodução do regime de acumulação alimentou os conflitos industriais por meio da intensificação dos ritmos produtivos associados à moderação salarial. Se, no capitalismo avançado, o fordismo ajudou a mistificar a estrutura social, no capitalismo periférico, estimulou a indignação contra esta estrutura. (Ver, a respeito, BRAGA, 2012).

9 A esse respeito, consultar MARTINS, 2013.

10 Estagiário no Centro Regional de Pesquisa Educacional (CRPE), Celso de Rui Beisiegel irá assumir a cadeira de Sociologia I da FFCL, em 1957, transferindo-se para a recém-criada Faculdade de Educação, em 1969, na qual permaneceu até sua aposentadoria em 2005. Ocupou, então, sucessivamente, nos anos seguintes, a chefia do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, a vice direção e a direção da FEUSP, e a Pró-Reitoria de Graduação.

11 O texto relativo à trajetória do professor Celso Beisiegel foi apresentado na homenagem póstuma prestada ao querido mestre, na FEUSP, em 2018, durante cerimônia de atribuição de seu nome à biblioteca da unidade. Posteriormente, parte do texto foi publicada na Revista da ADUSP, em número especial de 2018 que homenageou os professores da universidade mortos no período.

12 Maria José Garcia Werebe (1925-2006) ingressou no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo em 1946 e, logo após concluí-lo, é convidada pelo professor José Querino Ribeiro para ser sua assistente na faculdade. Em 1949 obtém uma bolsa de estudos na França, onde aprofunda sua formação no Laboratório de Psicobiologia da Infância, criado por Henri Wallon. Retornando ao Brasil em 1952 é aprovada como livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, com um trabalho sobre o projeto Langevin-Wallon de reforma do ensino francês, e leciona no curso de Pedagogia até 1969. Teve participação ativa na campanha em defesa da escola pública e na criação do Colégio de Aplicação da USP em 1957, onde os estudantes de licenciatura passaram a fazer os estágios. Prestou valiosa contribuição às experiências pedagógicas inovadoras aí empreendidas e, sob sua responsabilidade, o Setor de Orientação Educacional do Curso de Pedagogia se ampliou, assim como o Curso de Especialização na área obteve grande reconhecimento. Perseguida pela ditadura, é obrigada a deixar o Brasil e se radicar na França, onde trabalhou sob a direção de René Zazzo, tendo sido contratada como pesquisadora do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), onde permaneceu até se aposentar, em 1990. Realizou missões de trabalho para a Unesco e para o FNUAP em numerosos países da África e da América Latina, como perita em sexualidade e planejamento familiar. É autora de uma obra clássica sobre a educação no Brasil: *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*, publicada pela Difel em 1963, já na 5ª edição em 1986. Em 1994 a Ática volta a publicar o texto, agora com dados atualizados, com o título *Trinta anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil* (Caderno de Pesquisa. vol.37, n.131, São Paulo, mai./ago. 2007)

13 A esse respeito, consultar Leher, em FÁVERO (org.), 2005, p. 211-245 e CARDOSO; FÁVERO (org.), 2005, p. 7-40.

14 Laerte Ramos de Carvalho havia sido diretor do CRPE/SP, do qual se afasta em 1965 para assumir a interventoria da Universidade de Brasília, a convite do governo militar, onde permaneceu até 1967. Em 1969 tornou-se o primeiro diretor da recém-criada Faculdade de Educação da USP.

15 Importante notar que uma das principais iniciativas voltadas à organização da proposta de escola unitária por meio do currículo integrado, com centralidade no princípio educativo do trabalho, realizada em São Paulo, no período, foram os Ginásios Vocacionais, sob a coordenação da professora Maria Nilde Mascelani, educadora popular de grande estatura, cuja formação recebeu forte influência de Florestan Fernandes. Os Ginásios Vocacionais foram fechados pela ditadura, seus educadores presos, e, tal como o CRPE, promoveu-se o apagamento de sua memória.

Referências Bibliográficas

ANTUNHA, H. C. G. A Universidade de São Paulo: fundação e reforma. São Paulo: CRPE, 1974 (Estudos e Documentos, vol. 10). *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude; *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2.

AZEVEDO, F. *Sociologia educacional*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BEISIEGEL, C. de Rui. Outorga do Título de Professor Emérito. Agradecimentos. In: Barros, Gilda N. Maciel de (org.). *Celso de Rui Beisiegel: professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 589-607, jul./set. 2013.

_____. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 357-364, jul/dez. 2003.

_____. Luiz Pereira. In: FÁVERO, M. L de A. (org.) *Dicionário de Educadores no Brasil. Da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora da UFTJ/MEC-Inep, 1999, p. 357-359.

BRAGA, Ruy. Por uma sociologia da inquietação operária. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, ano 17, n. 27, 2012, 53-85

CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FAVERO, Osmar (org.) *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005, p. 7-40.

CUNHA, L.A. *A política educacional no Brasil e a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

FÁVERO, Osmar. Apresentação. In: FAVERO, Osmar (org.) *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005, p.1-7.

FERNANDES, Florestan. *A natureza sociológica da sociologia*. São Paulo: Ática, 1980, p. 112.

_____. *Que tipo de República?* São Paulo: Ed Brasiliense, 1986

_____. *O desafio educacional*. S. Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. *Circuito Fechado*. São Paulo: Hucitec, 1977 ou 1971

_____. A crise da universidade. *Jornal do Brasil*, 02/07/1988. Transcrito da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 162, p. 351-353.

FERREIRA, M. S. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956- 1961)*, Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2001.

_____. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. p. 279- 292.

GOUVEIA, A. J. (1985). *Orientações teórico-metodológicas da Sociologia da Educação no Brasil*. FFLCH-USP, mimeo, 15p.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: Osmar Fávero (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

_____. *A sociologia como aventura. Memórias*. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAES, Carmen S. V. Oficina: História da Educação Popular. In: Outorga do Título de Professor Emérito. In: Barros, Gilda N. Maciel de (org.). *Celso de Rui Beisiegel: professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: Edusp, 2009, p.125.

PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade (Leituras de sociologia da educação)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972 (6ª edição).

SPOSITO, Marília. Outorga do Título de Professor Emérito. Saudação. In: BARROS, Gilda N. Maciel de (org.). *Celso de Rui Beisiegel: professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: Edusp, 2009, p.242.

SOUZA, Antonio Candido. As diferenças entre o campo e cidade e o seu significado para a educação. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 1, 1957.

SOUZA, M. C., MORAES, C. S. V., ZAIA, I. B. A contribuição da universidade para a preservação da memória educacional. *Revista de História (USP)*, v. o, p. 373-391, 2011.

TANGUY, Lucie (dir.). *L'introuvable relation formation/emploi. Um état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986.

Expediente

Comitê de Redação: Adriana Marinho, Vivian Ayres, Rosa Rosa Gomes.

Conselho Consultivo: Dálete Fernandes, Carlos Quadros, Gilda Walther de Almeida Prado, Daniel Ferraz, Felipe Lacerda, Fernando Ferreira, Lincoln Secco e Marcela Proença.

Publicação do GMARX (Grupo de Estudos de História e Economia Política) / FFLCH-USP

Endereço: Avenida Professor Lineu Prestes, 338, Sala H4. São Paulo/SP. CEP: 05508-000

Email: mariaantoniaedicoes@riseup.net

[◀ Ano 01 nº 58/ 2020: Venezuela Escanteia Golpismo e Volta a Ter uma Para cima](#)

[Ano 01 nº 60/ 2020: Quadro Eleitoral de 2020: uma avaliação de São Paulo - Vinicius Cione ▶](#)

[Assembleia Nacional - Gabriel Gaspar](#)

Contato

GMARX: g-marx@usp.br; Maria Antonia Edições: mariaantoniaedicoes@riseup.net; Maria Antonia - Boletim do GMARX: maboletim@usp.br
