

NÚBIA FERREIRA RIBEIRO

**INTELECTUAIS, PADRÕES DE CIENTIFICIDADE E A ESCOLA
COMO OBJETO DE ESTUDO: O LUGAR DA PRODUÇÃO E A
PRODUÇÃO DO LUGAR EM LUIZ PEREIRA**

Doutorado em educação: história, política, sociedade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**SÃO PAULO
2007**

NÚBIA FERREIRA RIBEIRO

**INTELECTUAIS, PADRÕES DE CIENTIFICIDADE E A ESCOLA
COMO OBJETO DE ESTUDO: O LUGAR DA PRODUÇÃO E A
PRODUÇÃO DO LUGAR EM LUIZ PEREIRA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Cezar de Feitas.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**SÃO PAULO
2007**

NÚBIA FERREIRA RIBEIRO

**INTELECTUAIS, PADRÕES DE CIENTIFICIDADE E A ESCOLA COMO
OBJETO DE ESTUDO: O LUGAR DA PRODUÇÃO E A PRODUÇÃO DO
LUGAR EM LUIZ PEREIRA**

**Prof. Dr. Marcos Cezar
Presidente da Banca**

Prof. Dr. Celson de Rui Beisiegel

Prof. Dr. Marcus Vinicius Cunha

Profa. Dra. Paula Perin Vicentini

Profa. Dra. Rosária Silvana Genta Lugli

POEMA DO AMIGO APRENDIZ

Quero ser o teu amigo.
Nem demais e nem de menos.
Nem tão longe e nem tão perto.
Na medida mais precisa que eu possa.
Mas amar-te sem medida e ficar na tua vida,
Da maneira mais discreta que eu souber.
Sem tirar-te a liberdade, sem jamais te sufocar.
Sem forçar tua vontade.
Sem falar, quando for hora de calar.
E sem calar, quando for hora de falar.
Nem ausente, nem presente por demais.
Simplesmente, calmamente, ser-te paz.
É bonito ser amigo, mas confesso: é tão difícil aprender!
E por isso eu te suplico paciência.
Vou encher este teu rosto de lembranças,
Dá-me tempo, de acertar nossas distâncias.

Fernando Pessoa

A Catarina Almeida, pela amizade. Sempre pronta a me ouvir e a dedicar horas, dias, e semanas a cura da minha alma. Meu carinho e admiração.

Ao amigo Odair Sass, crítico afiado dos meus escritos e que para minha sorte esteve ao meu lado nos piores e melhores momentos da minha estada na cidade de São Paulo.

Agradecimentos

Ao Professor Marcos Cezar de Freitas, meu orientador, que me ajudou a trilhar esse difícil caminho. Minha admiração e carinho.

As professoras Mirian Jorge Warde e Alda Junqueira Marin, pelo auxílio luxuoso em vários momentos do curso.

Ao professor Bruno Bontempi com quem pude discutir minhas dúvidas sobre o papel do intelectual nesta sociedade e pelas maravilhosas tardes de quarta-feira quando, reunidos com animado grupo, estudávamos “os intelectuais”.

A Elisabete Adania – Betinha – sem a qual doutorandos e orientadores do EHPS não chegariam vivos à Secretaria de Tese. Toda minha gratidão.

Aos professores Celso Rui Beisiegel e Kazumi Munakata pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores: Brasília Sallum; Heloísa Fernandes, Paulo Silveira e Heleieth Saffioth pelas entrevistas concedidas e muito obrigada pelo carinho com que me receberam.

Aos professores que nesse período de formação muito me ensinaram: Lúcio Flávio de Almeida, José Leon Crochik, Guilherme Simões Gomes Junior, Luciana M. Giovanni, Maria Celeste Mira, José Geraldo S. Bueno, Maria das Mercês F. Sampaio.

A CAPES pela concessão da bolsa.

Aos amigos e colegas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás pela confiança.

Carla Janaina, filha e mãe; mãe e filha, sempre carinhosa e severa. Obrigada pela Isabelle.

Maria Emilia e Alberto, meus pais, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Carlos Alberto e Guto, meus irmãos, cada um a seu modo me ajudam a ver o mundo a partir de múltiplas perspectivas e com eles: Gabriela, Michele, Vanilda e Milena ampliaram a família.

Ivanete Rodrigues dos Santos parte importante da minha vida pessoal e acadêmica.

Rosa, minha outra mãe e Cynthia minha única irmã, ambas por escolha.

Kelly e Keylla, filhas de coração.

Arthur Masturzo que *freestylizou* minha vida me trazendo ritmo e poesia. E também pela transcrição das entrevistas.

Fernandes – Fred - surpresa que a metrópole me ofereceu pra vida inteira.

José Alves todo o meu respeito e admiração.

Alencar eterno amigo, mesmo distante.

Lino que do além mar se fez presente em momentos importantes.

Aos amigos que conheci na PUC/SP e que levarei para todos os lugares, sempre: Josefa Eliana, Renata Simões, Suenilde, Alex, Fernando Pandelo, Rossana, Maria Carmelita, Joana Coutinho, Célia Motta, Renata Gonçalves, Jair Pinheiro, Ramon, Pedro, Julia Gomes que me trouxe Tatiana e Patrícia que me trouxe Landulfo (Duda) e o César.

Aos meus “camaradinhas”, “manos” e “minas” de todas as horas e também “da hora”: Jonathan, Dalva, Maurílio, João Vitor e Pedro; Thiago Vinicius; Artur Reis; Daniel Marcati; Valéria; Lais; Flávia; Thiago Sanches; Paulinho; Leo; Dida; Kelleman; Williams; Caio Murilo, Kr Karuan, Renatinha, Virginia dos Anjos, Júlio César entre tantos outros....

Aos amigos que deixei em Goiás para encontrá-los agora, na volta: Lueli e Heleno; Luiz Dourado; Paulo; Maria do Rosário; Eli Evangelista; Olga Ronchi; José Adelson; Anita Resende; Marília Miranda; Carlita; Virginia Gebrim; Mona Bittar; Ana Cristina de Diniz; Patrícia; Valeska...

SUMÁRIO

Resumo.....	VIII
Abstract.....	IX
Introdução.....	01
CAPÍTULO I - Luiz Pereira: primeiras linhas.....	05
CAPÍTULO II - O cenário Político de 1950: lugar de muitos encontros.....	17
CAPÍTULO III - Dos desacordos convergentes aos acordos conflitantes: quando os fios de um tempo trançam velhas e novas personagens, novas e velhas idéias.....	32
CAPÍTULO IV- Canteiro de Obra - requisitos e instrumentos para a construção do próprio lugar.....	59
CAPÍTULO V - O sociólogo como leitor: seus temas e seus autores.....	76
CAPÍTULO VI - A Escola como objeto de pesquisa: a metrópole e a crise e racionalização de uma “empresa pública de serviços”	81
CAPÍTULO VII - Na soma de “O Magistério numa Sociedade de Classes” com “Desenvolvimento, Trabalho e Educação” o caminho de Luiz Pereira para a margem esquerda.....	118
CAPÍTULO VIII - O capitalismo no Brasil: trabalho e desenvolvimento.....	166
Considerações finais	179
Referências bibliográficas.....	184

Resumo

Essa pesquisa discute o trabalho de Luiz Pereira como cientista social. Ele teve um papel especial definindo a escola como objeto da sociologia. Desde a década de 1950 até os anos da ditadura militar o cenário político e também acadêmico foi ocupado com intensos debates sobre o tema “desenvolvimento econômico”. Políticos e intelectuais brasileiros lutavam por definir a “forma” do nosso desenvolvimento e através desse processo os sociólogos ostentaram uma nova proeminência política como decorrência de serem, então, considerados aptos a oferecer respostas para crescentes problemas sociais. Quanto mais o tecido social brasileiro se tornava complexo, mais o conhecimento sociológico era considerado adequado para resolver problemas, identificando caminhos para um novo mundo. Esse fato demonstra uma situação peculiar porque ao mesmo tempo um crescente contingente de trabalhadores não encontrava alternativa de trabalho. Conseqüentemente, escrever sobre o desenvolvimento naquele momento significou conectar a sociologia ora com o socialismo, ora com o capitalismo.

Essa situação favorável trouxe para a arena de debates o trabalho de Luiz Pereira. Sua sociologia dedicou atenção especial à escola em áreas metropolitanas. Como seguidor de Florestan Fernandes ele construiu um espaço acadêmico próprio. Primeiramente ele considerou a escola como assunto sociológico por excelência, logo após juntou aos seus primeiros estudos o repertório marxista realizando, conseqüentemente, um trabalho profícuo que, ao final, fez sua pesquisa digna de ser reconhecida como fundamental para os nossos atuais estudos sobre desenvolvimento, trabalho e educação.

Palavras-chave: Luiz Pereira, intelectuais, escola, desenvolvimento, marxismo.

Abstract

This research discusses the Luiz Pereira's work as social scientist. He played a special role defining school as sociological issue. From 1950 to the years of dictatorship the political and academic scenery was occupied by intense debates about economic development. Brazilian politicians and intellectuals struggled to define "the shape" of our development and through this process sociologists boasted a new political prominence due to the fact they were considered able to offer answers for increasing social problems. The more Brazil's social fabric became complex, the more sociological expertise was supposed to solve problems, identifying paths to a new world. This fact shows one peculiar situation because at the same time an enlarged contingency of workers found no place for everybody to work. Thus to write about development in that context meant struggle to connect sociology with socialism or capitalism.

This upturn brought to arena of debates the Luiz Pereira's work. His work dedicated special attention to school in metropolitan places. Being a Florestan Fernandes's follower he built his own academic place. Firstly he considered schools as a very important sociological matter, thereafter he joined his previous studies on education with marxist repertoire, achieving, as a consequence, a prolific work that, in the end, made his research worthy to be considered fundamental for our current studies on development, work and education.

Key words: Luiz Pereira, intellectuals, school, development, marxism.

Introdução

Este trabalho investigou a trajetória intelectual de Luiz Pereira tendo por objetivo compreender como uma personagem produz o seu próprio lugar político/acadêmico por meio das escolhas temáticas que faz no ambiente de formação intelectual e de produção científica. Segundo Collins, 2001, “(...) precisamos ver através das personalidades, dissolvê-las na rede de processos que as trouxeram à nossa atenção como figuras históricas” (p.4).

Nesse sentido, buscamos, neste trabalho, expor o percurso acadêmico de Luiz Pereira que o levou a alcançar um lugar de destaque na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FFCL – da Universidade de São Paulo. Começamos assim a mergulhar na trajetória dessa personagem por meio das pistas evidentes, ou seja, suas publicações, o que nos ajuda a traçar o perfil de um intelectual que encontra na educação escolar o fio condutor de seu pensamento, tanto na configuração dos temas que o acompanharam por toda a vida quanto na elaboração e lapidação constante de suas hipóteses de trabalho.

Em Luiz Pereira, a produção do seu próprio lugar de intervenção ocorreu, como já indicamos, na USP, um ambiente que em 1950 já havia consolidado sua legitimidade no campo científico. Mas é importante lembrar que ele iniciou sua carreira profissional em escolas normais da cidade de São Paulo, lecionando: Sociologia; História da Educação; Educação Social e Cívica; História da Civilização Brasileira. Em 1959, por recomendação de Florestan Fernandes, ele assume a cadeira de Sociologia e Fundamentos

Sociológicos da Educação na Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara.

A década de 1950 foi um período que proporcionou muitos encontros geracionais no campo intelectual e muita efervescência no campo político. Para muitos, fazer ciência social equivalia a “pensar o Brasil”, dar expressão própria ao país, tarefa colocada sempre em disputa por todos naquele momento histórico. Um período em que as divergências teóricas, metodológicas e interpretativas tinham uma espécie de “tema agregador”, a saber, como superar o atraso econômico, cultural e social do País.

Da escola em que estudou e do círculo Florestan Fernandes, Luiz Pereira herdou a crença de que é possível mudar o país por meio de ações de convencimento, por meio de transformações na e da consciência de si. O movimento inicial nesse sentido é o de conhecer em profundidade a realidade social que se pretende transformar. Saber porque estruturas tradicionais da e na organização social brasileira resistiam ao tempo e às pressões do mundo moderno urbano e industrial.

Luiz Pereira encontrou na escola pública o lugar para começar sua investigação sobre a questão da resistência do atraso. Viu na racionalização das ações de seus agentes o caminho mais provável para a efetivação da mudança na estrutura interna da escola, esta, que do seu ponto de vista, era “um subsistema peculiar” que, na origem, é parte de um “esforço do Estado moderno para a racionalização das relações sociais”.

Nesse sentido, a escola é considerada como o lugar social capaz de promover, de modo racional, o encontro de diferentes gerações e de pessoas que participam de modo diferenciado na vida urbano-industrial, gerando

conflitos e tensões que devem ser considerados como fatores que explicam as deficiências e os avanços no meio educacional e o maior ou menor envolvimento com a cultura cidadina.

O ponto de partida para a compreensão das escolhas investigativas do autor são os textos *Rendimento e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro* (1959) e *A escola numa Área Metropolitana* (1967), ambos fundamentais no conjunto de trabalhos que Luiz Pereira dedicou à educação, porque oferece pistas sobre os temas com os quais se ocupará até o fim de sua trajetória intelectual.

Neste trabalho examinaremos os textos de Luiz Pereira que discutem a educação escolar e o magistério primário como profissão urbana, moderna e basicamente feminina, com o objetivo de elucidar, como o autor superou suas primeiras crenças e incorporou elementos teóricos e metodológicos da sociologia em seus escritos sobre educação escolar.

Atenção especial será dada ao texto *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* (1965), que pode ser considerado como um marco na carreira intelectual e profissional de Luiz Pereira. Nesse texto, o autor revela seu engajamento na luta contra a exploração desmedida do capital monopolista sobre o trabalhador, Marx aparece então como referência fundamental desse momento.

A partir desse trabalho, Luiz Pereira aprofunda e detalha suas preocupações com as implicações do capitalismo nas várias esferas da vida social do trabalhador. Além da educação passa também a observar a urbanização, as políticas públicas para a saúde da maioria da população e a marginalidade social como fator de produção de toda formação capitalista

periférica. No desenvolvimento desses temas Luiz Pereira radicaliza¹ seu enfoque. Essa radicalização ocorre em tempos de muita repressão política, especialmente sobre aqueles que não se resignaram ou se curvaram aos ditames do Estado de Exceção instalado no País na década de 1960.

Tomaremos como mais um elemento para conhecer a trajetória de Luiz Pereira o grupo social e cultural do qual participava, pois como ele próprio indicou em seus trabalhos, o conhecimento da dinâmica interna de um grupo social revela que tipo de sociabilidade esse grupo é capaz de produzir e como essa sociabilidade interfere no seu funcionamento, organização etc. De nossa parte, existe o desejo já enunciado por Freitas (1998, p. 33), em seu estudo sobre Álvaro Vieira Pinto, de “(...) descobrir a produção da idéia em sua circunstância primeira, no ato em que se dispõe a representar a realidade”.

¹ Segundo Lowy (1989) a radicalização política e conceptual de um intelectual ocorrem ao longo de sua formação individual que movido por motivos ético-cultural repudia o capitalismo e a exploração humana.

CAPÍTULO I

Luiz Pereira: primeiras linhas

Luiz Pereira formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras –FFCL - da Universidade de São Paulo, no ano de 1955, mesmo período em que a USP torna-se referência de ensino superior e de produção científica no País, transformando seu padrão de trabalho acadêmico, principalmente o instituído na área de ciências sociais, um modelo a ser seguido. Luiz Pereira se distinguiu entre seus pares por apresentar certas disposições para interiorizar as experiências e expectativas do grupo que, naquele momento, dava a direção política e científica da FFCL e para produzir o seu próprio espaço no interior desse grupo. Essas disposições são, do ponto de vista de Bourdieu (2004), as escolhas feitas pelos indivíduos envolvidos em um determinado campo, ou seja, em um espaço social específico, aqui o campo intelectual, e que neste trabalho trata-se de perceber como Luiz Pereira, ao compartilhar dos mesmos interesses, dos mesmos esquemas de percepção de um grupo que já estava estabelecido na USP, reuniu condições para criar o seu próprio lugar na FFCL/USP, ambiente de grande representação nos campos intelectual e científico.

Beisiegel (2002:731) atribui a Luiz Pereira importantes e decisivas contribuições para a constituição, aqui no Brasil, da Sociologia da Educação como matéria de estudos acadêmicos e objeto de investigação. Segundo Freitas, (1998:16), “(...) para perceber a relação entre uma obra e seu ambiente, é mister descobrir que personagem histórica foi o seu autor e que trama o tornou artífice de idéias”.

Ao longo de sua formação acadêmica Luiz Pereira compartilhou com o grupo da FFCL/USP, liderado por Florestan Fernandes, as idéias e os valores sobre os aspectos que diferenciam o sistema científico de outras manifestações da cultura e sobre o papel das ciências sociais na busca da verdade, aproximação que lhe rendeu, em 1955, mesmo ano em que concluía o curso de Pedagogia, a indicação para compor o quadro de pesquisadores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – CRPE –, originado no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE. Este último era o órgão responsável pela implantação e viabilização do programa “Processos de Urbanização e Industrialização do Brasil”, que aglutinava pesquisas com o objetivo de revelar a situação do Brasil no processo de industrialização, desenvolvimento e modernização. Por meio desses trabalhos pretendiam reunir elementos que auxiliassem o desenvolvimento de um projeto de planificação racional da ação política, de modo a facilitar uma reestruturação na educação brasileira em bases modernas, isto é, em bases racionais. Objetivos que estiveram presentes em toda a trajetória intelectual de Luiz Pereira.

Os primeiros trabalhos de Luiz Pereira estiveram vinculados tanto às pesquisas desenvolvidas pelo CRPE quanto às suas atividades de pós-graduação. Entre 1958 e 1960, sob a orientação de Florestan Fernandes, realizou seus estudos de mestrado e doutorado que foram dedicados à problemática da educação em sentido mais amplo que o puramente pedagógico, segundo observação do próprio Luiz Pereira. Investigou a estrutura e o funcionamento interno da escola, com o objetivo de encontrar um ponto de convergência entre a “focalização restrita empregada pelos educadores” para o conhecimento dos problemas em que estão envolvidos e o

interesse dos sociólogos e antropólogos que davam maior ênfase às estruturas comunitárias mais globais e não especificamente às relações entre os agentes da educação formal e outros aspectos da vida social da comunidade selecionada.

Em *A Escola numa Área Metropolitana – crise e racionalização de uma empresa pública de serviços* (1967), Luiz Pereira procede a um minucioso estudo sobre o funcionamento de uma escola na periferia do município de São Paulo, dando ênfase às práticas internas e interferências externas que revelassem tanto características conservadoras quanto modernas nas relações entre seus membros – professores, alunos, diretor e funcionários – e os membros da comunidade, referindo-se às pessoas que habitavam a área que a escola servia. Para Luiz Pereira, esse trabalho se constituiu em um “documento diagnóstico sociológico sobre o estado crítico de um ramo da empresa pública de serviços, [com o objetivo de] conhecer os fatores e conseqüências sócio-culturais do atraso [brasileiro] na esfera da educação [e de] colocar os conhecimentos fornecidos pelas ciências a serviço da solução dos problemas da educação”.(p.14-17).

Essa sinopse dá-nos uma breve noção sobre o conteúdo explícito desse trabalho, entretanto uma análise mais profunda pode nos revelar preocupações e filiações teórico-metodológicas que acompanharão Pereira ao longo de sua trajetória acadêmica e científica. Dentre elas, é fundamental a sua preocupação com a racionalização das ações dos agentes nos serviços públicos e em outras práticas sociais. Resta-nos um exame mais detalhado para que possamos compreender o sentido do conceito de racionalidade no pensamento de Pereira.

No segundo trabalho dedicado à problemática educacional, “O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes: estudo de uma ocupação em São Paulo” (1967), Luiz Pereira apresenta como principal objetivo de sua pesquisa “o conhecimento sociológico de uma categoria profissional (...) desempenhada predominantemente por pessoas do sexo feminino, [ou], (...) como uma das categorias profissionais pelas quais se processa a participação da mulher na população economicamente ativa”.(p.11). Nessa pesquisa Pereira se refere ao tema “mulher e trabalho” e não ao funcionamento da escola, segundo sua própria indicação. Contudo, o autor entende que é relevante observar que as situações de trabalho das quais se ocupou na pesquisa ocorrem no interior dos estabelecimentos de ensino primário da rede estadual de ensino. Além disso, é também no sistema escolar que ocorrem tanto a formação quanto o desenvolvimento da carreira profissional dessa categoria.

Esse é um trabalho por meio do qual Luiz Pereira analisa criteriosamente uma ocupação moderna e urbana para nela observar a presença do atraso diagnosticado, principalmente, pela acomodação de tendências conservadoras que moldam os discursos desses profissionais. Essa mesma preocupação está presente no trabalho anterior sobre a organização da escola. Aliás, o binômio atraso e moderno será freqüente nos argumentos apresentados nos trabalhos sobre desenvolvimento no Brasil.

Nessa busca para renovar os padrões científicos de interpretação da escola, Luiz Pereira identificou um processo de sociologização do pensamento educacional brasileiro, isto é, segundo Pereira, com o intuito de resolver os problemas educacionais havia entre os educadores uma tendência de criar um processo de superposição de ideários, ou seja, “(...) o estilo de pensamento dos

cientistas sociais pôs em decadência o estilo de pensamento dos educadores”. Entendia esse deslocamento como um problema que deveria ser solucionado pelo dois campos, de modo a restabelecer o lugar dos educadores e dos cientistas sociais. Para ele, seria necessário redefinir as tarefas intelectuais de cada grupo, de modo que os professores ao invés de evidenciarem os problemas e fatores externos à educação escolar, deveriam se concentrar na tarefa de conhecer o grau de potencialidade dinâmica da educação escolar para se confrontar com outros setores sociais. Certamente essa preocupação de Pereira deve ser observada à luz de sua compreensão sobre ciências sociais ou mais amplamente, sobre como via a divisão do trabalho no interior do campo intelectual.

Publicou, junto com Marialice Foracchi, *Educação e Sociedade* (1969), uma coletânea que reúne textos que, segundo seus organizadores, “(...) por suas qualidades de clareza e profundidade na abordagem de temas educacionais, pudessem ser utilizados tanto pelos professores quanto pelos estudantes de sociologia da educação”. (p. IX). Esta antologia, como preferiam os autores, é composta de excertos de obras consideradas fundamentais para a formação das novas gerações de educadores, isto porque, segundo Foracchi e Pereira, todo o empenho envidado por aqueles que estão envolvidos com essa problemática, para se chegar a soluções objetivas para o problema educacional, tem sido encaminhado no sentido de que eles se restringem a problemas de ordem prática imediata, escapando a possibilidade de que a prática possa ser pensada de forma global [ou como uma das dimensões dos processos sociais globais] de modo a constituir-se em “instrumento efetivo de autoformação”. A coletânea está dividida em seis seções: I) A educação como objeto de estudo do sociólogo, reuni textos de

Florestan Fernandes, Antonio Candido e Wilbur B. Brookover; II) A Educação como processo social apresenta textos de E. Durkheim, Ralph Linton, José Querino Ribeiro, W. Brookover e K. Mannheim; III) O Estudo Social da Escola composto por trabalhos de Florian Znaniecki, Antonio Candido, Mannheim e Stewart, Fernando de Azevedo e Peter M. Blau; IV) Educação e estrutura social: Sociedades Tradicionais: Florestan Fernandes, T. Parsons, Oliver Cromwell Cox, Hans Freyer e Montaigne; V) Educação e Estrutura Social: Sociedade de Classes reúne: Oliver Cromwell, Wrigth Mills, Robert Merton e K. Mannheim; e VI) Educação e desenvolvimento traz textos de Gunnar Myrdal, Celso Furtado, Vitor Urquidi, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. Cada uma dessas seções é precedida por nota introdutória por meio da qual os organizadores justificam o subtítulo apresentado e a escolha dos textos reunidos. Para Foracchi e Pereira o objetivo principal desse trabalho era o de “reforçar o desafio para que as inteligências jovens se voltem para a situação brasileira, vendo na ciência não apenas instrumento de análise, mas uma forma concreta de atuação”. Essa coletânea foi bastante difundida nos cursos para formação de professores na segunda metade dos anos de 1960, uma vez que ela representava o posicionamento do grupo ligado a Florestan Fernandes sobre o que era importante ensinar e aprender em um curso de Sociologia da Educação. Atualmente, professores de diferentes instituições públicas e privadas têm retomado a leitura dessa coletânea tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de mestrado e doutorado em educação.

A partir de meados da década de 1960, Luiz Pereira dedicou-se aos estudos sobre o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, sem, contudo, abandonar a questão educacional, principalmente aquelas ligadas à educação escolar, que para ele era, “(...) uma técnica social suscetível de graus

diversos de racionalidade funcional na promoção do desenvolvimento, (...)”. Faz clara referência ao pensamento de Mannheim sobre técnicas sociais, ou seja, sobre os diferentes métodos utilizados pela sociedade moderna para moldar o comportamento humano às suas necessidades ou aos seus padrões de interação e organização social. Reuniu dez publicações sobre a questão do desenvolvimento, campo de investigação que o acompanhará até o fim de sua trajetória. Tratou desse tema ora por meio de estudos empíricos, como em *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil*, um estudo que se desdobrou em outras coletâneas que trataram de questões urbanas em sociedades industriais. Por meio do que ele próprio chamou de refinamento teórico na busca de máximo rigor para realizar as análises e interpretações das situações que a sociedade lhe apresentava, Pereira voltava-se para reflexões e diálogos profundos com seus autores de referência teórica e metodológica, como é o caso dos estudos: *Capitalismo: notas teóricas e Anotações sobre o Capitalismo* (1977), que lhe serviram também de material para suas aulas.

Luiz Pereira consolidou um padrão não apenas de trabalho científico, mas também de docência, por cujo rigor é sempre e imediatamente lembrado. O contexto de sua formação inicial e de pós-graduação foi marcado por um largo processo de redemocratização das instituições políticas e de um crescente entendimento, no campo intelectual, que a industrialização não é um fenômeno colado à questão nacional, ao contrário, é um fenômeno internacional desde a sua origem.

Sua carreira de professor universitário, iniciada em 1959 na cadeira de Sociologia e Fundamentos Sociológicos da Educação pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara - SP – e continuada em 1963, na cidade de São Paulo, quando assumiu a cadeira de Sociologia I da

FFCL/USP, foi marcada por bruscas mudanças no cenário político, segundo suas próprias palavras: “(...) pela passagem violenta, em março/abril de 1964, da forma de regime nacionalista liberal para a forma de regime internacionalista autoritária na formação social capitalista brasileira”. (Pereira, 1965:7). Como se verá, essa situação contribuirá para a radicalização dos argumentos apresentados por Luiz Pereira a respeito da condição de vida e da situação geral dos trabalhadores no campo e na cidade.

Para a realização deste trabalho tomamos o conjunto dos livros publicados por Luiz Pereira para análise e interpretação. Ao conjunto de leituras acrescentamos algumas entrevistas, necessárias para que o leitor conheça os pormenores de sua formação cultural, suas afinidades, condição social “pré e extra universidade”. Nesse sentido, entrevistamos: Brasília Sallum; Heloísa Fernandes; Paulo Silveira e Heleieth Saffioti, que nos revelaram um Luiz Pereira apaixonado pelo trabalho e muito mais pela sociologia, mas que com a iminência da morte tornou-se um estudioso da história brasileira do Século XIX e um homem em busca de prazeres mundanos como o samba, a literatura, a aquisição de obras de arte e viagens descomprometidas. Heloísa Fernandes e Brasília Sallum, ex-orientandos de Luiz Pereira, faziam parte do seu círculo de amigos dentro e fora da USP. Além disso, Sallum o substituiu em suas orientações quando da certeza de seus últimos dias de vida, em meados da década de 1980.

O primeiro bloco de análise e interpretação esteve voltado para seus escritos sobre escola, ensino e magistério, isto porque o problema da educação escolar em Luiz Pereira será tratado por ele, desde de o início, como manifestação de uma cultura moderna e urbana e, por isso mesmo, diferente e em permanente conflito com as chamadas formas mais rudimentares de

educação. E é justamente por meio do tipo de tratamento metodológico dado às temáticas ligadas aos problemas educacionais que Pereira compôs seus novos vetores de investigação.

Os temas capitalismo, desenvolvimento e subdesenvolvimento determinaram a trajetória de estudos de Pereira, que eram temas bastante difundidos nos anos 1950/1960. Percebe que o subdesenvolvimento não é uma fase a ser ultrapassada para se alcançar o desenvolvimento, mas elemento constitutivo e qualitativo do próprio desenvolvimento capitalista, o que tornou ainda imperativo, segundo sua argumentação, a superação das formas arcaicas de relacionamento econômico, social e cultural, de modo a elevar o nível de consciência da “classe operária”, esta a quem Pereira dedicará minucioso estudo.

Após 1965 Luiz Pereira além das atividades de ensino, pesquisa e editoriais que exercia junto à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras passa a realizar trabalhos de orientação nos cursos de Mestrado e Doutorado daquela Faculdade, assumiu também as orientações deixadas por Florestan Fernandes em decorrência de seu exílio.

No conjunto, os trabalhos orientados por Luiz Pereira concentravam-se também nas temáticas originadas do problema do capitalismo no Brasil. Seus orientandos trataram de questões que envolviam o trabalho industrial no campo e na cidade e das condições econômicas, sociais e culturais da população, em um mundo cuja racionalização das e nas relações sociais se tornavam a cada dia mais evidentes. Há trabalhos dedicados a estudos sobre ideologia, religião, violência, universidade, habitação, consumo de medicamentos, migrantes, escola e profissões dentre elas, arquitetos e os militares.

Dentre esses trabalhos destaco alguns que nos ajudam a perceber as malhas (redes) de relações² originadas com o trabalho de Luiz Pereira: “Comunidade na Sociedade de Classes”, de José de Souza Martins, 1970; “Empresa industrial e Desenvolvimento Econômico no Brasil do Após Guerra”, de José C. Pereira, 1970; “Absorção do Migrante Rural em Presidente Prudente”, de Maria Conceição D’Incao Mello, 1971; “Comunicação e Cultura de Massa”, de Gabriel Cohn, 1971; “Educação de Jovens e Adultos”, de Celso Beisiegel, 1972; “Empresas e Satelização no Campo do Rio Grande do Sul”, de Enio Silveira; “Arquiteto”, de José Carlos G. Durant, 1972; “Crise Regional e Planejamento”, de Amélia Cohn, 1972; “Desemprego e Subemprego no Brasil”, de Helga Hoffmann, 1972; “Estado, Ideologia e Ação Empresarial na Agroindústria Açucareira do Estado de São Paulo, de José César A. Gnaccirini, 1972; “Grupos Econômicos e o Modelo Brasileiro”, de Maurício Vinhas de Queiroz, 1972; “Ideologia do Desenvolvimento no Brasil”, de Mirian Cardoso Limoeiro, 1972; “A Obra e a Mensagem”, de José Jeremias de Oliveira, 1972; “Organização social dos Tupis Contemporâneos”, de Roque de Barros Laraia, 1972; “Periferia e Dependência Nacional”, de Geraldo Muller, 1972; “Força Pública de São Paulo”, 1972 e “Militar como categoria Social”, 1978, ambos de Heloisa Rodrigues Fernandes; “Parceria e Capitalismo”, 1975 e “Terra Família e Capital”, 1984, ambos de Maria Rita Garcia Loureiro; “Intervencionismo Estatal e Ideologia”, de Maria Helena de Oliva Augusto, 1976; “Política Educacional e Ideologia”, 1978, e “Estado, Escola e Ideologia, 1979, ambos de Lia Zanotta Machado; “Produção e Consumo de Medicamentos”, de Geraldo Giovanni, 1978; “Migração de Trabalhadores Rurais no Brasil”, de

² Sobre as interações sociais dos intelectuais ver: Collins, Randall. *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of intellectual Change*. 3ed. Massachusetts, United States of America: Harvard University Press, 2001

Elbio Neris Gonzales, 1979; “Terra e Violência”, de Rubem M. Leão Rego, 1979; “Universidade da Comunhão Paulista”, de Irene de Arruda R. Cardoso, 1979; “Do Núcleo Colonial ao Capitalismo Monopolista”, de Lilia T. Montali, 1979; “Capitalismo e Cafeicultura no Oeste Paulista ” de Brasília João Sallum Jr., 1979.

É fácil perceber que a variedade de temas apresentados pelos orientandos de Luiz Pereira tinha como vetor principal a questão urbana inserida em um processo de industrialização e racionalização das relações sociais, além de uma clara verticalização, dentro da Sociologia, de temas tratados anteriormente apenas pela Economia.

A obra e o pensamento de um autor que esteve presente na formação de algumas gerações de alunos dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais tendem, na maioria dos casos, ultrapassar, o próprio sentido que o autor havia dado ao seu trabalho. Por isso, para interpretar Luiz Pereira, estudioso da problemática educacional, suas escolhas, juízos, objetivos teóricos e analíticos, pretendemos compreender o movimento realizado pelo pensamento desse autor que resultou em suas obras. Do nosso ponto de vista, as idéias de um intelectual adquirem sentido quando identificadas na dinâmica de um grupo intelectual e na sua capacidade de ser, ao mesmo tempo, expressão de um grupo e articulador de idéias próprias. Um trabalho que implica “localizar o autor e a obra no seu tempo”, de modo a compreender a obra no contexto em que foi elaborada (Skinner, 1995). Ou seja, perseguir os “(...) passos do autor no seu próprio processo de produção, para acompanhar as diferentes problematizações (...) até as formulações mais claras e mais precisas”. (Cardoso, 1996:90). Entender como uma personagem se constrói, articulando o ambiente sociocultural em que viveu com as idéias, valores, sentimentos e

conflitos que moldaram sua personalidade, assim como, as influências intelectuais que formaram seu pensamento. A exemplo de Joseph Frank, (1999), estudioso de Dostoiévski, não será dada ênfase à vida particular de Luiz Pereira, ou seja, “aos incidentes rotineiros de sua vida”, mas fundamentalmente ao cenário no qual viveu e do qual assimilou inúmeras experiências que lhe permitiu elaborar seu próprio “*corpus*” conceitual.

CAPÍTULO II

O cenário Político de 1950: lugar de muitos encontros

No cenário mundial, primeira metade do século XX foi marcada por profundas transformações nos campos da economia, da política e da cultura. Essas mudanças foram sustentadas por uma reorganização geopolítica que melhor se adequasse ao novo ciclo de expansão e desenvolvimento capitalista que, por meio do avanço qualitativo da divisão internacional do trabalho, consolidou a grande indústria e o capital monopolista. É também nesse período que se completa o deslocamento da hegemonia britânica para a estadunidense na liderança internacional.

O processo de conformação desse novo cenário geopolítico, ideológico e econômico e, paralelamente, a configuração de novos padrões culturais, ocorreram em meio a duas grandes guerras, principalmente no período de latência entre uma e outra; aos processos revolucionários socialistas e a concentração de recursos financeiros, tecnológicos e humanos nos Estados centrais. Ao fim da II Guerra Mundial os EUA e a URSS põem em disputa dois modelos de prática política, econômica e cultural, ambos com o objetivo de internacionalizar seus projetos, de modo a alcançar o maior número possível de adeptos.

Nesse sentido, projeto estadunidense, apresentou-se como legítimo portador da democracia política e da liberdade econômica, isto é, como uma força hegemônica triunfante frente às demais potências industriais uma vez que reunia as condições necessárias para promover a recuperação da economia

mundial e a reposição da diplomacia entre os países. Segundo Martins, (2002:210), esse projeto estava baseado:

(...) na expansão dos gastos militares [com o objetivo de] estabelecer um novo padrão monetário mundial que reativasse os créditos e os sistemas de pagamentos internacionais; de responder às reivindicações de desenvolvimento e autodeterminação dos distintos movimentos nacionalistas dos países periféricos que ameaçavam a divisão internacional do trabalho organizada pelo capitalismo histórico.

Do outro lado, o projeto soviético que era estruturado num Estado socialista e em uma política de planificação e rígido controle da economia, tornou-se ameaça às potências industriais capitalistas e porto seguro das lutas por emancipação e autonomia dos países que ainda se mantinham em situação de colônia, tanto na África quanto na Ásia e também para muitos Estados latino-americanos inconformados com o aumento das intervenções dos países centrais nos rumos das economias nacionais e na política interna.

Dessas disputas nasceram, de um lado, a Organização das Nações Unidas – ONU – cujo objetivo declarado era o de defender a paz. Para tanto, organizou-se por meio de agências especializadas em questões sobre o desenvolvimento econômico, cultural e social. Esse foi um período em que a cooperação intelectual passou a ser uma questão de Estado, necessária para convencer os povos sobre o melhor modo de organizar a vida social.(Cf. Evangelista, 2003). Dentre essas agências destacam-se a *United Nations Educational, Scientific Cultural Organization* – UNESCO – e a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL – ambas fundamentais para a compreensão do momento histórico vivido pelo Brasil no final da década de 1940 e início de 1950, quando desponta Luiz Pereira. E de outro, a Guerra

Fria que também tinha o objetivo de garantir a paz e a liberdade de todos, mas por meio de alto controle ideológico, para o qual foi produzido um enorme aparato bélico e garantido os subsídios necessários para o avanço na produção de tecnologia da comunicação por meio de um conjunto de ações que buscavam a construção de um cenário que favorecesse a extensão do poder dos Estados Unidos, principalmente entre os países mais pobres e, portanto, mais sensíveis ao convite socialista.

No Brasil o processo de redemocratização das instituições, iniciado após o fim do Estado Novo, em outubro de 1945, não alterou a estrutura do quadro político e econômico do País. No interior da classe dirigente os diferentes grupos – nacionalistas, cosmopolitas e militares – mantiveram e até mesmo acirraram suas lutas para ocupar uma posição dominante no âmbito do poder político, de modo a contemplarem seus interesses, ou seja, mesmo a aparente divergência entre sujeitos políticos admitia espaço para acordos que revelavam a percepção de urgência para levar adiante a industrialização mantendo, ao mesmo tempo, a ordem. As divergências em relação aos instrumentos e conteúdos ideológicos para dar direção ao desenvolvimento do país começam a ser expressas na medida em que um ou outro grupo tem maior poder e visibilidade na camada dominante.

Segundo Leopoldi, (2000), no governo do General Eurico Dutra entre os anos de 1946 e 1950 o Brasil passou por uma “breve experiência de política liberal” que, em nada mudou a situação do País na divisão internacional do trabalho, mas tornou mais claro, no cenário interno, o lugar ocupado pelo Estado e pelo empresariado no processo de industrialização do Brasil.

Eleito Presidente da República, Vargas inicia, em 1951, seu governo democrático. Propõe a unificação das mais distintas forças políticas, com o objetivo de retomar (ou atualizar) o projeto de desenvolvimento pró-industrialização nacional, associando, sem descartar a participação do capital estrangeiro na economia brasileira, o trabalhismo e o nacionalismo econômico (Cf: Motta, 2004).

Sola (1998:79), observa que um dos aspectos mais paradoxais da reposição do nacionalismo na década de 1950 pôde ser observado no descompasso entre a situação econômica do Brasil frente aos países industrializados e o nível de mobilização (ideológica) da população. O projeto de Vargas apresentou-se como alternativa para a incorporação das massas urbanas à vida política, por meio de um tipo de participação que as afastassem dos partidos políticos, principalmente do Partido Comunista. Além disso, buscou canalizar adequadamente as demandas populares emergentes. Segundo Ianni:

Em 1951, quando se iniciou o Governo Vargas, a sociedade brasileira já se encontrava diferenciada, devido ao crescimento do setor industrial, à expansão do setor terciário e ao rápido crescimento dos centros urbanos dominantes (Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Recife, Belo Horizonte, Salvador e alguns outros). À medida que progredia a divisão social do trabalho e a diferenciação social interna da sociedade brasileira, as classes sociais tornavam-se mais configuradas e representativas. Note-se, ainda, que a burguesia industrial, a classe média e o proletariado eram as classes sociais com maior interesse e sensibilidade para o debate sobre o desenvolvimento econômico, industrialização, nacionalismo, emancipação econômica e alguns outros temas correlatos. Considere-se, contudo, que a burguesia industrial já se diferenciava internamente, configurando-se em três grupos econômicos e politicamente distintos, ainda que não necessariamente divergentes. (...) É claro que esses três grupos adotavam posições distintas, quando se tratava da atuação do poder público na economia. Pode-se mesmo dizer que cada um estava interessado

num padrão particular de relacionamento do Estado com as atividades econômicas. (Ianni, 1991, 120).

Parece inconteste que a discussão sobre o Brasil industrializado e moderno tenha sido, nesse período, o tema por excelência de diferentes tendências do pensamento social brasileiro, de modo a fazer da questão nacional o fio condutor da trama política e intelectual do País.

É também nessa fase varguista que as orientações da Cepal ganharam força política e ideológica no Brasil, isto porque, em certo sentido, ofereceram legitimidade científica para esse projeto nacionalista. Segundo Sola, (1998:138), Celso Furtado afirmava que naquela época ser “nacionalista” era quase que sinônimo de ser reformista e explica: “A razão pela qual a Cepal veio a ter tanta influência no Brasil é que aqui já existia uma escola de pensamento [referindo-se a Roberto Simonsen e ao seu grupo]. Entre os economistas ligados ao governo, essa orientação dominante, caracterizava-se pelo nacionalismo e por ser a favor do controle do Estado. (...) Quanto à intenção de executar reformas sociais, todas as pessoas ditas nacionalistas eram reformistas: não havia nenhum tipo de nacionalismo sem um julgamento de valor com relação à sociedade. Não era chauvinismo ser contra os estrangeiros (...) era reformista. O Brasil era visto como país anacrônico, uma sociedade atrasada (alguns teriam ido mais longe, outros nem tanto)”.

Luiz Pereira, por exemplo, foi bastante tocado por essa linha de pensamento, que vinha desde o século XIX, que interpretava o Brasil como um país anacrônico no qual sobreviviam mentalidades bastante atrasadas junto com formas bastante modernas de ordenação social. Em seus trabalhos observa que essa dualidade não se apresenta apenas entre regiões mais ou

menos desenvolvidas do país, mas na dinâmica dos grandes centros urbanos, muito provavelmente motivados pelo intenso ciclo migratório ocorrido a partir de meados da década de 1950.

A Cepal tornou-se referência imprescindível na discussão sobre a realidade social e econômica do continente latino-americano, produzindo um enfoque analítico próprio que se apoiava principalmente na análise da relação centro-periferia. Tinha por objetivo tensionar os condicionantes estruturais internos dos países periféricos ou subdesenvolvidos, com os padrões de desenvolvimento dos países centrais ou desenvolvidos. Na compreensão cepalina os problemas das economias nacionais periféricas não podiam ser tratados da mesma forma como eram tratados em países industrializados.

Para os cepalinos, resolver o problema da superação do atraso industrial era a chave para as mazelas sociais e culturais do País, de modo que a superação da pobreza e do atraso viria de um longo processo de mudanças estruturais e não da adequação das vocações naturais de cada lugar. Condenavam o modelo liberal de divisão internacional do trabalho, apontando para um descompasso ou para uma diferença fundamental nos termos de troca entre centro e periferia. Esse desequilíbrio se fazia notar pela crise social decorrente da exploração econômica. As teses cepalinas afirmavam que o liberalismo econômico aumentava a distancia – civilizacional – entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Segundo Freitas:

(...) a Cepal prescreveu como saída para o subdesenvolvimento uma política de desenvolvimento industrial, devendo esta ser associada a reformas de base como a agrária e as impeditivas de evasão de riqueza e produtividade. Um crescimento para dentro só poderia ser efetivado pela indústria e pelo incremento do mercado consumidor interno. Para a efetivação desse receituário,

o Estado era chamado para intervir vigorosamente como planejador para conter o desperdício de progresso técnico e a colaborar para que a técnica fosse disseminada na sociedade de modo a revigorar sua cultura. (...) A comissão propunha um desenvolvimento nacional, capaz de captar a poupança externa revitalizando a taxa interna de investimento até que o próprio país periférico tivesse um nível satisfatório de poupança interna e maior poder de compra.(...) Assim o mundo subdesenvolvido não poderia continuar sendo interpretado como o passado do mundo desenvolvido, mas como uma realidade própria, autônoma, porém, contida no jogo das forças econômicas internacionais. (Freitas, 1998:59-60).

Segundo os cepalinos, seus esforços teóricos para conhecer e compreender a realidade social se articulavam tendo em vista a aproximação da análise econômica com o método histórico, com o objetivo de explicar a economia pela via social e cultural, o que só era possível com o auxílio da Antropologia, da Sociologia entre outras ciências. Em sua conhecida obra “Desenvolvimento e Subdesenvolvimento”, Celso Furtado estabelece um diálogo com autores considerados importantes interpretes da economia moderna. Autores que problematizam e teorizam a industrialização, o desenvolvimento e a reprodução das forças produtivas tendo como referência os países industrializados. A partir desses estudos apontou a inviabilidade prática de modelos teóricos amplos explicarem os mecanismos de crescimento em formações sociais tão distintas. Para Furtado:

Quando analisamos o mecanismo de desenvolvimento, trabalhamos com certas categorias comuns às economias modernas. Entretanto, o elevado plano de abstração em que são universais essas categorias apenas nos capacita para descrever alguns mecanismos gerais do processo econômico. A esse nível de generalidade não é possível construir uma teoria que nos dê uma explicação satisfatória do processo de desenvolvimento tal como observamos na realidade. Não basta dizer que o desenvolvimento resulta da acumulação – considerando como parte integrante desta o avanço da técnica – e que a capitalização está condicionada pela taxa de inversão e pela produtividade média de capital. É

indispensável que se desça a explicar os fatores reais que determinam a divisão do produto entre consumo e inversão. Destarte, a teoria da inversão é uma peça fundamental da teoria do desenvolvimento. Ora, a análise dos fatores que condicionam a inversão não deve ser realizada em termos puramente abstratos. Nesse ponto a teoria do desenvolvimento tem que baixar ao plano histórico, o qual comporta o agrupamento das economias de acordo com certas categorias relevantes no caso. É nesse sentido que falamos de economias desenvolvidas e subdesenvolvidas; de economias autônomas e dependentes etc. Conseqüentemente, a teoria do desenvolvimento, após haver sido apresentada em termos gerais, para adquirir maior precisão deverá assumir formulações especiais relativas a determinados processos históricos de desenvolvimento. (...) É indispensável não esquecer que uma teoria só se justifica quando nos arma para conhecer a realidade e atuar sobre ela. A aplicação de qualquer teoria exige um trabalho preliminar de identificação de problemas. (...) Esse problema reflete o choque – que em economia possivelmente é maior que em qualquer outra ciência – entre a possibilidade de generalizar e a capacidade de explicar. Deve-se isto ao fato de que o economista, para não perder o rigor científico e elegância expositiva, refugia-se num elevado plano de generalidade no qual os problemas concretos quando aparecem perdem completamente seus contornos e se transformam em imagens vagas. (Furtado 1961: 107-10).

Do ponto de vista de Pécaut, (1990:101), “quando Furtado caracteriza o desenvolvimento como a conquista da autonomia em sua capacidade de decisão, está se referindo, simultaneamente, ao estatuto do povo e da nação, (...) nessa doutrina, o desenvolvimento é assimilado à descoberta e à auto-afirmação da identidade nacional”.

Moraes, (1995:58-9), ao analisar as escolhas e filiações teóricas e explicativas de Furtado observa que, “(...) as suas interpretações sobre a realidade brasileira delineiam uma forma determinada de exercício do poder e apontam para certos objetivos sociais postos como desejáveis. São estes que definem a escolha dos problemas considerados cruciais e dignos de nota. Em outras palavras, é mais seguro dizer que as interpretações analíticas decorrem das soluções políticas propostas, ou melhor, supostas desde o início da investigação que aparentemente as implica”.

Furtado assim como a grande maioria dos colaboradores da Cepal veiculou a hipótese de que por meio de um processo de industrialização de substituição de importações, seria possível solucionar os principais problemas que impediam ou dificultavam o desenvolvimento dos países periféricos. Este se daria em três etapas: substituição de bens de consumo leves, de bens de consumo duráveis e de bens de produção. Cada etapa realizada liberaria uma pauta de importações e assim sucessivamente. Um movimento que exigiria do Estado alta capacidade de organização e planejamento, isto porque esse processo de implantação e implementação industrial requeria, dia a dia, a entrada de novas tecnologias ou, a produção das mesmas. Para os cepalinos, era necessário direcionar os recursos disponíveis para viabilizar os investimentos que conduzissem à elevação da produção e da renda. E o Estado deveria ser o principal responsável pela criação dos excedentes necessários à industrialização.

Seguindo essa orientação analítica e propositiva Celso Furtado argumentou que, segundo observa Moraes, o Estado só será capaz de realizar sua missão na medida em que renovar seus quadros, mais precisamente na medida em que o País for capaz de formar uma nova elite dirigente, cuja tarefa histórica seria a de organizar a opinião pública e a de ser a legítima representante da maioria da população. Para Moraes, Furtado acreditava que a condução da nação à maturidade, ou seja, ao desenvolvimento, seria possível por meio da ação consciente dos intelectuais. Uma *intelligentsia* que além de disponibilizar seus conhecimentos sobre a realidade também teria as melhores condições para propor um projeto desejável para a sociedade:

A doutrina de Furtado pretende explicar o pacto redentor – que, por sua vez, antecede o consenso – através da geração de elites adequadamente “equipadas” para o “sentir social” e administrá-lo. Precisa, portanto, englobar regras sobre a produção da cultura “legítima” e salutar, uma pedagogia para os gestores da sociedade. Necessita apontar caminhos para a produção intelectual da “vanguarda” e dos indivíduos por ela conduzidos. Para falar a esses dois gêneros de homens e dirigi-los, Celso Furtado, passageiro da utopia, deveria navegar entre as demonstrações da Razão e as sombras da Persuasão. (Moraes, 1995:93).

Nesse período, ao mesmo tempo em que era possível observar as transformações sociais, econômicas e culturais provocadas pelo crescimento industrial e pela expansão dos núcleos urbanos, crescia também a instabilidade política expondo as inconsistências do modelo econômico provocador daquelas mudanças. A morte de Getúlio em 1954 e a revelação de sua carta testamento acabaram, segundo Pécaut, 1991, por amalgamar povo e nação, transformando Vargas e o varguismo em mito fundador da nação brasileira. Situação muito diversa daquela almejada por Furtado para dar forma e conteúdo ao Brasil.

Em um ano e meio o país teve três Presidentes e, sob forte crise econômica e política, Juscelino Kubitschek é eleito Presidente da República em outubro de 1955, sendo sua posse garantida por um tácito golpe de Estado ou um golpe de Estado preventivo, levado a cabo pelo General Lott, este que foi o guardião do governo durante todo o interstício Kubitschek (1956-60).

Nesse cenário instável e sempre sendo lembrado de que sua eleição não era tão legítima, Juscelino Kubitschek inicia o seu governo com o objetivo de deixar para trás a pecha de que o Brasil era um País “em desenvolvimento”. Nesse sentido, sistematizou uma política econômica por meio do Plano de Metas, considerado por muitos analistas, como “a mais ampla ação orientada

pelo Estado, na América Latina, com vistas à implantação de uma estrutura industrial integrada”.(Lessa, Apud Ianni, 1991, p.152).

No Plano ou Programa constavam 30 metas ou 31 quando entra na conta a construção de Brasília, considerado o principal empreendimento de JK e o ponto de partida e de chegada do Plano de Metas.

Essas metas estavam divididas em cinco setores: energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Esta última idealizada amplamente uma vez que pretendia não apenas organizar o sistema escolar básico, mas verticalizar ao máximo a educação no Brasil, formando os técnicos necessários à nova etapa de desenvolvimento do País.(Cf. Faro e Silva, 2002:83).

Do ponto de vista de Motta, (2004:27), o desenvolvimentismo de JK ocorreu por meio da “ampliação dos investimentos privados, nacionais e estrangeiros, [significando] o ajustamento [efetivo e sem retorno] aos interesses do capital internacional”. A autora chama a atenção para a fragilidade da política de substituição das importações, nascidas das orientações da Cepal, uma vez que “os investimentos se realizaram de forma especulativa e não atingiram igualmente todos os setores produtivos, o maior crescimento promovido pelo novo modelo de desenvolvimento nacional foi o da centralização de capitais em alguns setores multinacionais (construção, especulação imobiliária), e a estagnação dos demais”.

É inegável que nesses anos o desenvolvimento industrial e o acelerado crescimento urbano mudou a fisionomia do país. O crescimento trouxe, para a cena cotidiana, novas personagens como, por exemplo, o operário de macacão, considerado como o símbolo do moderno

desenvolvimento industrial. Um operariado nascido do êxodo rural que buscava nas grandes cidades a melhoria nas condições de vida ou, como prenuncia o cantor, “(...) minha vida é andar por esse País para ver se um dia descanso feliz”. Segundo Luiz Pereira:

O surto industrial dessa região, para o qual colabora o desenvolvimento do parque industrial de Santo André, tem determinado a crescente expansão do mercado de mão-de-obra, satisfeito pelos migrantes interioranos, sejam paulistas descendentes de europeus sobretudo italianos, sejam ‘nordestinos’ atraídos pelo padrão de vida dos Estados sulinos. Em qualquer caso, o descontentamento com as condições de vida interiorana rural ou semi-rural motivou o comportamento migratório para a metrópole industrial paulistana ou para uma de suas cidades-satélites.(Pereira, 1967:27).

Para Leopoldi, (2002:140), “A geografia política do Brasil mudou após a era Kubitschek. Brasília viabilizou a ocupação do Norte e do Centro-Oeste. A fronteira agrícola cresceu para o Sul, que também se beneficiou com o crescimento industrial. Mas foi o Estado de São Paulo o grande beneficiário do governo JK. A indústria ali se concentrou ainda mais, especialmente no setor mais dinâmico, de bens de capital”. É também em São Paulo que se pôde ver o maior número de “exilados nativos” em busca de uma vida melhor para si e para os seus. Esse cenário acentuou a difusão de imagens da São Paulo antítese ao mundo arcaico que será explorada por Luiz Pereira.

Muitos analistas acreditam que esse foi um momento rico na história brasileira, o período áureo do desenvolvimentismo fundado em uma ideologia nacionalista e democrática. “A época [era] de festa, euforia e ilusão”.(Velloso, 2002:174). Para outros, esse modelo de desenvolvimento nacional que contou

com a participação do capital internacional, revelou a incapacidade da burguesia nativa de assumir, frente ao processo de industrialização, uma posição hegemônica, o que a tornou refém dos interesses externos, ou seja, da oscilação do livre mercado. Sobre essa questão Motta conclui:

(...) no seu jogo interno, o capital não dispensa qualquer perspectiva de lucro. Como os projetos de industrialização requeriam investimentos de capital internacional reivindicou sua participação nos planos nacionais – até se impor no governo de Juscelino. As contradições reproduziram-se: recursos financeiros para os investimentos promovidos por política fiscal e emissões; desvalorização monetária e inflação; perda de poder aquisitivo e retratação da demanda; incremento tecnológico e restrição de emprego; aumento do subemprego e do subproletariado urbano. (Motta, 2004:29).

Nesse cenário de clara imbricação entre o campo político e econômico os temas desenvolvimento e subdesenvolvimento alcançaram grande repercussão nos mais diversos grupos intelectuais em cujas opções sobre como fazer ciência social diante de tais temas se assentavam a contínua diferenciação entre pares.

Tratados, mesmo quando referidos às questões culturais, como problemas da Economia, o desenvolvimento, ou seja, o progresso industrial e a disseminação da técnica e o subdesenvolvimento, isto é, o não aproveitamento das possibilidades materiais presentes na sociedade, catalisaram as mais variadas intervenções sobre a questão nacional. (Freitas, 1998:66-7). Um debate que enriqueceu e mesmo expandiu a capacidade imaginativa dos intelectuais brasileiros.

Nesse cenário de muitos encontros, no qual a problemática que unia e rivalizava diferentes grupos intelectuais era a questão do desenvolvimento, a relação entre educação e desenvolvimento econômico-social passa a ter maior relevância por ser essa uma esfera da vida social fundamental para a organização de um tipo de sociedade ou para explicar determinada sociedade. Pode-se dizer que dentre os intelectuais mais preocupados com a questão educacional no Brasil está Anísio Teixeira que além de ter uma visão ampla do sistema escolar brasileiro, daquele período, pensava que era possível ajustar esse sistema escolar às demandas que eram necessárias para o desenvolvimento brasileiro, que para toda aquela geração:



(...) se orientava no sentido de da expansão da sociedade urbano-industrial e do estilo de vida correspondente. [Para Anísio Teixeira] a democratização da cultura letrada (científica e tecnológica) e a escolarização como fator de fluidez do sistema estratificatório inclusivo aparecem, então, como requisitos que devem ser levados em conta na reformulação das diretrizes educacionais brasileiras. (Foracchi e Pereira, 1969: 361).

É importante ressaltar que tipo de democratização da cultura defendida por Anísio Teixeira, encontrava-se contemplado no Projeto de Lei que deveria tornar-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, projeto que foi derrotado posteriormente. Também Florestan Fernandes engajou-se na luta pela escola pública nesse período.

Esse foi o contexto social e político no qual uma nova geração de cientistas sociais formava-se na FFCL/USP, entre eles Florestan Fernandes que rapidamente despontou tanto como intelectual, quanto como líder no interior do campo, tornando-se responsável pela formação e orientação de

novas gerações de intelectuais que, entre as décadas de 1950 a 1970, contribuíram para o desenvolvimento do pensamento sociológico e educacional do Brasil.

Dentre os nomes que se destacaram na órbita Florestan, destacamos Luiz Pereira para a realização deste estudo porque sua produção na área da educação apostou em uma análise de natureza sociológica para compreender as atividades educacionais no interior de uma sociedade capitalista “subdesenvolvida e dependente”.

CAPÍTULO III

Dos desacordos convergentes aos acordos conflitantes: quando os fios de um tempo trançam velhas e novas personagens, novas e velhas idéias

Do nosso ponto de vista, o peculiar universo social no qual os intelectuais desempenham suas atividades em determinada situação expressa tanto fatores políticos e ideológicos que conformaram aquele universo social quanto os jogos de poder que, na internalidade do campo, indicam as disputas sobre o modo legítimo de produzir conhecimento e, conseqüentemente, o modo como o grupo e cada um no grupo construirá o seu próprio lugar no campo, ou seja, sua carreira, sociabilidade etc.

Para Konder, (2001:358), a divergência ou concordância em torno das questões que mobilizam e preocupam os intelectuais não dependem apenas da “diversidade de experiências particulares de uma história vivida em espaços específicos e distintos, mas dependem das opções filosóficas, das posições teórico-políticas, da escala de valores, da inserção social de quem formula as idéias. (...) A reação do intelectual diante da dinâmica social revela quais normas e princípios fundamentam a sua decisão sobre o que deve ser alterado e o que deve ser conservado”. Em outras palavras, saber como o intelectual trabalha ou como opera a realidade por meio dos seus questionamentos, diagnósticos, revisão conceitual etc, revela muito sobre como o intelectual vê o seu tempo e explica suas afinidades.

De acordo com Gramsci, (2000:15-9), os intelectuais são uma categoria social definida por sua função ideológica, ou seja, pela relação que

essa categoria estabelece com a superestrutura ideológica. Gramsci argumenta que essa categoria se define pela função que exerce na sociedade. Afirma que os intelectuais são os criadores e os organizadores de uma cultura capaz de favorecer a expansão de uma classe social. Segundo Gramsci, quanto mais desenvolvido for o mundo da produção direta, mais profundo e amplo será de um lado, o desenvolvimento intelectual de cada indivíduo e de outro, a variedade de especializações e funções dessa categoria. Acrescenta, que a sociedade capitalista ao longo de todo o período de sua formação promoveu enorme desenvolvimento na atividade e organização escolar (em sentido lato), o que resultou na criação de instituições escolares de graus diversos e na promoção de organismos destinados a criar a “alta cultura” em todos os campos da ciência e da técnica. Para ele, “a complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área escolar’ e quanto mais numerosos forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado”.

Nesse exame, ou como o próprio autor denominou, nesse ensaio de história da cultura e de história da ciência política, Gramsci considera que a exploração sobre a conexão mais ou menos estreita que os intelectuais mantém com um grupo social fundamental é de primordial importância para se compreender como essa categoria exerce sua função junto à sociedade civil e ao Estado. Para o autor, “estas funções são precisamente organizativas e conectivas”.

Os pontos levantados por Gramsci para uma análise sobre a função social do intelectual nos ajudam a compreender porque diferentes grupos de

intelectuais, estabelecidos nas décadas de 1950 e 1960, se encontraram com o objetivo de organizar um projeto social para o Brasil. Trabalharam em torno de temas que pudessem desvendar o impacto do capitalismo industrial em uma formação social originariamente agrária, ou seja, como enfrentar a industrialização e a modernização e seus opostos, o rural e o arcaico, assim como: desenvolvimento e subdesenvolvimento; alta cultura e cultura popular; burocracia e voluntarismo; disciplina e espontaneísmo; tecnologia e artesanato e principalmente, a racionalização das ações sociais.

Isso implicou escolhas que ligaram os grupos de intelectuais ao Estado, com maior ou menor grau de liberdade para a produção de seus trabalhos dependendo, principalmente, do lugar onde fixavam suas bases de produção.

Por esse motivo, para obtermos um grau maior de visibilidade sobre a função dos intelectuais em uma determinada sociedade é também fundamental que conheçamos, mais de perto, as peculiaridades desse campo, isto é, as particularidades do lugar onde os intelectuais fixam suas bases de produção. Analisá-lo por dentro, de modo a compreender as relações internas de poder que dinamizam a estrutura e o funcionamento do campo. No caso brasileiro trata-se de apreender o campo intelectual após o ano de 1950 para além das “grades do desenvolvimentismo”, mas não sem ele de modo a compreender a ascensão da Sociologia no País como a ciência capaz de explicar as mudanças sociais ocorridas com o avanço da industrialização e suas conseqüências.

Segundo Bourdieu, (2004:206), “é sobretudo através das problemáticas obrigatórias nas quais e pelas quais um pensador reflete que ele passa a pertencer à sua época podendo-se situá-lo e datá-lo. [Nesse sentido]

(...) poder-se-ia determinar áreas e gerações de intelectuais e culturais através de um levantamento dos conjuntos de questões obrigatórias que definem o campo cultural de uma época.” Na mesma nota, Bourdieu explica que é imprescindível que sejam também observadas as divergências e os desacordos entre os intelectuais, uma vez que essa rivalidade os une em torno das questões importantes da época, torna-os cúmplices de um tempo e é por meio desses conflitos que os intelectuais organizam certos aspectos de seu pensamento e por eles se orientam. Para esse autor, é fundamental compreendermos os esquemas que organizam o pensamento de uma época. Ou seja, com quem o intelectual dialoga no passado e no presente e a quem destina o seu legado.

O campo de ação sociológica no qual despontou Luiz Pereira deve ser entendido como um campo no qual seus expoentes fizeram questão de divulgar a “boa e correta forma” de se fazer Sociologia e, ao mesmo tempo, “denunciar” os métodos “arcaicos” usados para se pensar o arcaísmo da sociedade.

Nos anos que se seguem ao de 1950 destacaram-se no meio intelectual brasileiro algumas instituições que, por meio de seus ciclos de estudos e pelo modo como organizaram suas atividades internas, impulsionaram os debates e as produções no campo. Dentre elas, o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – muito influenciado pelas orientações cepalinas e, quase que em oposição, pela FFCL da USP, que implementava um projeto para instituir um padrão científico universal na elaboração e realização de pesquisas, primando pelo refinamento dos métodos, principalmente da Sociologia, pela escolha correta (do ponto de vista desse grupo) dos meios e procedimentos de análise e interpretação que mais

aproximasse o cientista da realidade social, particularmente a realidade social brasileira.

Distintas na escolha de seus caminhos as duas instituições – ISEB e FFCL/USP – agregaram “velhas e novas” personalidades do meio científico e acadêmico em torno da questão nacional. Grupos de intelectuais que encontravam-se, naquele momento, dispostos a subsidiar as políticas públicas do País em suas demandas mais urgentes. Disponibilizaram suas pesquisas, seus diagnósticos ao poder público com o objetivo de oferecer ao Estado os caminhos para uma intervenção social mais racional.

Do ponto de vista de Toledo, (2000:245), “até o final dos anos 50, o projeto intelectual e político de forjar uma ideologia que impulsionasse o desenvolvimento do País unificou o conjunto dos autores reunidos em torno do Iseb. Contudo, várias foram as versões do nacionalismo desenvolvimentista ali produzidas”. Pécaut (1990:107) observa que “o Iseb alcançou uma tal projeção nos meios intelectuais que se tornou símbolo da síntese nacional desenvolvimentista, antes de tornar-se síntese nacional-populista e, depois da síntese nacional-marxista”. Seja como for, é possível afirmar que os isebianos eram conduzidos pela mesma motivação, qual seja, a adesão voluntária às lutas das chamadas “nações proletárias” e estavam todos comprometidos com os “condenados da terra”. (Toledo, idem, p.246). Contudo, os intelectuais que ali aportavam eram muito diferentes em suas orientações teóricas e metodológicas, o que provocou muitas disputas e divergências internas, expressando as dificuldades de seus membros para encontrar um consenso para as suas ações. (Cf. Pécaut, op.cit:108-111). Segundo Freitas, (1998:53), o ISEB, principalmente sua primeira formação, assimilou o idioma e as *ratios*

ibespiana e cepalina, assim como conservou as divergências entre filósofos e economistas originadas nos encontros do Grupo de Itatiaia.

Do ponto de vista de Vianna, (1997:195), o Iseb é uma das mais consistes manifestações de um caminho alternativo para a sociologia no Brasil, uma vez que, segundo o autor, até a década de 1950 a sociologia era uma ciência frágil e, portanto, não ocupava boa posição no campo, não tendo como “credenciar um ator” capaz de atuar na “arena política”. Uma *intelligentzia* que se auto concebia ao modo mannheiminiano e que se formava independentemente da academia e oferecia ao Estado os méritos próprios da categoria, ou seja, oferecia e recebia legitimidade. Vianna afirma que, “(...) o domínio da razão sociológica deveria facultar o seu acesso à política, elevando-os à situação de intelectuais do Estado, lugar da ação racional que lhes permitiria traduzir a ciência em ato”.

Santos, (2002:45-6), ao analisar o pensamento político e social brasileiro afirma que o Iseb retoma os temas inaugurados na segunda metade do Século XIX, o que de certa forma também o fará Luiz Pereira, ou seja, “a insistência na nacionalização do processo econômico e na inclusão das massas urbanas na coalizão política que poderia dar suporte ao programa econômico”. Para Santos, o Iseb vocaliza demandas anteriores a sua formação, dando a elas mais polimento e uma formulação mais adequada com a época. E conclui que a atividade intelectual do Iseb deve ser compreendida como uma atividade política, por meio da qual foram realizados estudos, investigações e análises comprometidas com a ação política de um determinado tipo de Estado.

Contudo, é importante ressaltar que a atualização de um tema não significa nem que ele seja anacrônico e nem que os seus agentes tenham mantido o mesmo sentido que o deu origem. Os anos que separam a geração

de 1870 da de 1950 foram recheados por mudanças expressivas na ordenação social. As características do capitalismo mudaram muito nesse interstício. O modo de produzir, de acumular, de explorar, de funcionamento do Estado, das relações de poder e das regras de legitimidade sofreram notável modificação, especialmente no Brasil que salta de um modo escravista e rural, para um modelo industrial e urbano com todas as conseqüências sociais, políticas e culturais que o desenvolvimento capitalista acelerado provocou no País.

Por isso, do nosso ponto de vista, as contribuições do Iseb devem ser consideradas para além de suas aporias internas e de seu intenso envolvimento com a ideologia nacional desenvolvimentista uma vez que essa instituição qualificou, a seu modo, a sociologia e o pensamento social, que passaram a ocupar um lugar de destaque tanto no campo científico quanto no campo intelectual. Segundo Lima:

As atividades educacionais do Iseb se organizaram em cinco departamentos – filosofia, história, sociologia, ciência e economia – através dos quais a instituição ministrava um curso regular com um ano de duração e coordenava palestras e seminários de pesquisa e promoções culturais em geral. O público do Iseb era constituído basicamente de burocratas do governo – técnicos da área social e econômica – militares, professores e estudantes universitários. (...) o Iseb tinha também intensa atividade editorial, publicando livros de seus membros e traduções de obras consideradas importantes. (Lima, 1981:32).

Nesse conjunto de atividades o Iseb difundia, “do ponto de vista da crítica propriamente econômica, (...) mesmo que com reelaborações, as idéias da Cepal”. (Freitas, op.cit.,56). Para eles, do mesmo modo que o Brasil se encontrava em fase de substituição de importações, também os conceitos e os

referenciais metodológicos deveriam ser substituídos por padrões nacionais, condizentes com a realidade brasileira.

Esse posicionamento foi o ponto de maior divergência entre os isebianos e os quadros mais proeminentes do Departamento de Sociologia da FFCL/USP na década de 1950. A USP vinha, desde meados da década de 1940, assumindo uma postura mais acadêmica que se expressou pela maior preocupação com a utilização de técnicas mais apropriadas para cada pesquisa, com a especialização de suas atividades e com um posicionamento mais crítico em relação ao projeto de nacionalidade apresentado à sociedade. Os diferentes grupos ancorados nessa instituição apresentaram-se como legítimos interpretes da condição e da situação do Brasil.

Segundo Bontempi, (2001:17), “(...) quando dizem palavras como ‘ciência, conhecimento, método’, estão a dizer ‘política, projeto nacional, ideologia’”. A USP nasce num contexto de mudanças econômicas, sociais e políticas rumo à modernização do País. Um projeto de universidade concebido para assegurar a formação de novas elites que teriam como tarefa liderar o movimento de modernização da sociedade brasileira e por isso mesmo, deveria atender às necessidades de criar novos padrões culturais e artísticos, científicos e técnicos exigidos pelos novos tempos. Nas décadas seguintes a USP conquistou certa notoriedade no padrão universitário que instituiu, alcançou rápido amadurecimento acadêmico e mostrou grande plasticidade no que se refere à adequação de seus objetivos. Do ponto de vista de Fernandes, (1977:14-5), a geração a qual pertenceu dentro da USP não se alinhou às elites culturais que buscavam renovar os estratos dirigentes da classe dominante paulista, buscaram um caminho de autonomia intelectual em “nome da ciência e da solução racional dos problemas sociais”.

Crítico do cenário brasileiro no qual as ciências sociais se institucionalizaram, Morse, (1990: 233-46), afirma que a fundação da USP e o modo como ela foi inicialmente organizada contribuiu para atrasar, em algumas décadas, a consolidação da imaginação social brasileira. Isto porque não conseguiram, a exemplo da Escola de Frankfurt, trabalhar em comunidade, ao contrário passaram anos se adequando aos padrões estrangeiros³ e abandonaram produções importantes que poderiam auxiliar a compreensão do Brasil como, por exemplo, os trabalhos de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior. Com exceção deste último autor, os anteriores foram repudiados como modelos para a investigação sociológica.

Florestan Fernandes (1958) expõe argumentos que explicam porque ele entende que os modelos de estudos sociológicos anteriores às Escolas de Sociologia não foram aproveitados pelas novas gerações de cientistas. Fernandes identifica entre os intelectuais brasileiros três noções de estudos sociológicos. A primeira, que serviu para estimular juristas, ensaístas, críticos de arte e romancistas a refletirem sobre os condicionantes sociais das ações ou relações humanas, identifica o conhecimento científico com o conhecimento de senso comum.

Na segunda noção de estudos sociológicos, Florestan distingue dois contextos de observação. Um negativo, que vê na sociologia um perigo iminente aos fundamentos emocionais e morais da ordem estabelecida, identificando a sociologia como uma ameaça aos costumes e a forma de pensar do povo brasileira. Ela era portadora de idéias como valores democráticos, técnicas sindicalistas, legislação trabalhista entre outros que

³ Cf. Florestan Fernandes, "A sociologia no Brasil".

pareciam perigosos aos conservadores. O outro contexto era positivo, traduzindo uma disposição intelectual do espírito “mais ou menos objetiva e crítica, que pode ser explorada pelos recursos racionais pré-científicos de autoconsciência e de explicação da realidade social”. (p.215). Nessa avaliação Florestan afirma que no período abolicionista o Direito, por exemplo, “serviu como meio de análise inconformista da ordem social”, assim como outros esforços de análise e interpretação dos fatores responsáveis pelo atraso da sociedade brasileira. Para Fernandes, esses esforços foram importantes para o avanço da sociologia como ciência, um tipo de esforço racional que abriu caminhos para uma investigação verdadeiramente sistemática em relação aos fenômenos sociais. Entre esses interpretes inclui Euclides da Cunha, Astrojildo Pereira, Tavares Bastos e outros.

Finalmente, a terceira noção de estudo sociológico é para Florestan a que apresenta vinculações e práticas intelectuais mais complexas. Segundo ele, é nesse momento que o desenvolvimento das investigações sociológicas se apresentam mais desenvolvidas, mas ainda muito vinculadas a objetivos extracientíficos. Vários fatores se conjugaram em favor desse avanço como, por exemplo, o aumento dos conflitos sociais internos e o processo de industrialização, o que estimulou a introdução “(...) das ciências sociais no sistema universitário brasileiro e na formação de expectativas novas sobre o significado dessas ciências como fator de educação e de controle deliberado dos problemas sociais”. E conclui:

No conjunto, portanto, as três noções de estudo sociológico mantêm diferentes tipos de ligação com o desenvolvimento da investigação sociológica no Brasil. Elas se distinguem, especificamente, da noção positiva de estudos sociológicos e

todas elas contribuem de uma forma ou de outra, para perpetuar avaliações confusas sobre a significação da sociologia como ciência e de sua importância, seja como fonte de conhecimentos dos processos sociais e das condições de intervenção racional em situações histórico-sociais concretas. (Fernandes, 1958:217).

Essa escolha foi o marco diferencial para a constituição de uma sociologia no Brasil, defendida por Florestan Fernandes, em contraposição a uma sociologia brasileira como pretendiam alguns isebianos. Foi também o marco para o estabelecimento de uma “comunidade científica”, ou seja, para a consolidação de uma Escola Paulista de Sociologia. Segundo Arruda:

A expressão ‘Escola Paulista de Sociologia’, que só se banaliza posteriormente, tem, nos anos 50 e início de 60, as condições efetivas para a sua construção, pois esse é o período de formação do grupo e o momento em que os primeiros trabalhos foram publicados. Portanto, é nesses anos que a identidade desse grupo intelectual se constrói e que o núcleo começa a enfrentar outro produtor de sociologia, assim como outros intelectuais das áreas afins. No âmbito interno da USP, tratava-se de afirmar a visibilidade acadêmica da cadeira de Sociologia I. Florestan dizia: ‘A cadeira de Sociologia I constituía-se num emblema, num sinal. (Arruda, 1998: 178-9).

Para Vianna, (1997:185-193), os jovens cientistas sociais da FFCL da USP pós 1945, dentre eles Florestan Fernandes, constituíram e conformaram um grupo intelectual que combinou a idéia de Merton sobre a formação de “(...) comunidades científicas orientadas por um *ethos* próprio e exercendo autojurisdição sobre sua produção (...)”, com a idéia de Mannheim sobre a formação de uma *intelligentzia* capaz de compreender os problemas

sociais para além das classes sociais e desse modo ser um guia para a sociedade.

Vianna observa que embora a noção de comunidade científica mertoniana fosse quase natural às ciências sociais que se institucionalizaram em São Paulo – inclusive como recurso que garantisse a autonomia diante das elites fundadoras (...)”, o contexto externo no qual estavam inscritos, que se caracterizava por “(...) um capitalismo retardatário em uma sociedade ainda em trânsito do patrimonialismo para uma ordem social competitiva (...)”, não favorecia o confinamento dos cientistas. (p.188).

Nesse sentido, Vianna aponta, a partir de observações feitas pelo próprio Florestan Fernandes, que esse grupo intelectual também almejava participar das decisões políticas do País como parte de uma *intelligentzia*, cuja missão era a de compreender racionalmente a situação histórica do País e de intervir na vida social de modo a provocar mudanças substanciais na sociedade.

Do ponto de vista de Vianna, a comunidade científica nascida com a institucionalização das ciências sociais em São Paulo, converte-se em uma *intelligentzia*, de conformação singular, uma vez que “(...) aqueles cientistas sociais não se sentem vocacionados para atuar como protagonistas do Estado, nem parecem reconhecer neste o lugar privilegiado do racional de onde possa partir o impulso para a ‘mudança social provocada’. Em nome da ciência, essa *intelligentzia* se organiza dentro de um departamento universitário, visando influir mais decisivamente no circuito da opinião pública e da sociedade civil do que se instituir como ator direto – no Estado e/ou nos partidos – no processo de transformação social”.(p.188)

De *outsider*, dada a condição que chega na universidade a estabelecido já na década de 1950 quando não só realiza pesquisas junto a Roger Bastide, mas o substitui na cadeira de Sociologia I, Florestan Fernandes se empenha em reunir ao seu redor um grupo de pesquisadores que estivesse interessado em construir uma Sociologia mais apropriada para a interpretação da realidade social, política e cultural de países periféricos e dependentes na ralação com a economia mundial. Não pretendiam concorrer com a Sociologia dos países centrais, mas a partir delas, reunir os recursos teóricos e metodológicos necessários à compreensão das estruturas nacionais e regionais por certo diferentes, mas não desarticuladas ou mesmo separadas do todo.

Segundo Cardoso, (1996:52), já nos primeiros textos publicados por Florestan Fernandes é possível identificar sua preocupação com questões teóricas, metodológicas, éticas e políticas. Para essa autora, Florestan acreditava, desde muito cedo, que a realidade social pode ser explicada e que à pesquisa científica, sistemática e rigorosa, cabe produzir essa explicação. Para Florestan, segundo argumenta Cardoso, o conhecimento não deve esgotar-se na própria produção, deve ser produzido, por um lado, para o progresso da ciência e, por outro, para ser aplicado. Do ponto de vista dessa autora, o que orienta Florestan na sua compreensão de ciência é a unidade teoria e prática, à qual ele vincula a escolha dos objetos de investigação. Esse posicionamento frente à produção do conhecimento repercutirá decisivamente na formação e na produção científica de Luiz Pereira.

No mesmo sentido, Pinto (1992:17), argumenta que Florestan Fernandes ao longo de sua trajetória, quis revestir a produção sociológica brasileira de uma firme consistência teórica para, a partir daí, realizar de forma satisfatória os estudos que resultarão no conhecimento da realidade social em

extensão e profundidade. Para esse autor, a idéia fundamental de Florestan para formular um novo padrão científico para as ciências sociais é a de busca de equilíbrio entre o domínio das técnicas de investigação e a adequada utilização de um instrumental teórico compatível com os diferentes horizontes da produção científica. Ou seja, o cientista social no Brasil precisa alcançar um certo domínio metodológico e teórico que o habilite para o trabalho de investigador. Uma base teórica que é, necessariamente, a leitura crítica dos autores e dos seus aportes teóricos. Luiz Pereira tomou essa orientação como princípio para a realização de todos os seus trabalhos.

O próprio Florestan em um trabalho que analisa as tarefas dos intelectuais envolvidos com as ciências sociais afirma que o trabalho cientista pode e deve ser examinado à luz das obrigações, dos procedimentos e dos ideais que possuem caráter universal. São as obrigações, os procedimentos e os ideais que não derivam das comunidades servidas pelas instituições científicas; mas diretamente, da própria institucionalização das atividades científicas.

Esse modo de perceber tanto a Sociologia quanto a realidade brasileira era frontalmente oposto ao modelo teórico explicativo elaborado por Alberto Guerreiro Ramos. Este autor propôs que a Sociologia fosse um “saber de salvação”, uma atitude engajada capaz de “resgatar o homem ao homem”, ao que denominou de “redução sociológica”. Ou seja, se em Weber a vocação científica não se confunde com a vocação política, em Guerreiro a vocação política dá à ciência a sua razão de existir. Em outras palavras, é a vida dos homens em dada situação e em dado período que oferece à sociologia as condições necessárias para o seu desenvolvimento, ou seja, para a escolha dos temas que por ela serão tratados, assim como os recursos metodológicos que

serão indispensáveis para a sua realização. Para Guerreiro, (1996:16), “(...) os sociólogos devem ter em vista que as exigências de precisão e refinamento decorrem do nível de desenvolvimento das estruturas nacionais e regionais. Portanto, nos países latino-americanos, os métodos e processos de pesquisa devem coadunar-se com os seus recursos econômicos e de pessoal técnico, bem como com o nível cultural genérico de suas populações”. Aquele era o momento de se criar uma Sociologia situada, nacional e datada, própria para a fase em que se encontrava o Brasil, ou seja, uma sociologia para um país que tomava consciência de si. Segundo Ramos:

São as atuais condições objetivas do Brasil que propõem a tarefa de fundação de uma sociologia nacional. De fundação, antes que de fundamentação, pois não se trata de utilizar o repertório já existente de conhecimentos sociológicos para justificar orientação ou diretriz ocasional. Trata-se de algo mais árduo: reconhecendo no interior da sociedade brasileira a geração de forças que, só agora, a constituem como centro de referência, trata-se de tomar esse fato como suporte da atividade teórica. (Ramos, 1996: 41-3).

A meta de Ramos era a de rebater a imitação na produção sociológica e em outros espaços da produção cultural. Para ele a consciência emergente entre os mais “capazes” permitiria o desenvolvimento de um fazer sociológico autônomo. Ramos afirma que o rigor científico depende muito mais da criatividade do pesquisador do que dos recursos previamente disponíveis: “(...) É esdrúxulo advogar ou condenar a importação de conhecimentos. Todos os países são importadores de ciência. O que se trata – no caso – é de como importar”. (p.20).

As afirmações de Guerreiro Ramos incomodaram Florestan Fernandes que passou a postular um fazer sociológico, dialogando, por um certo período, diretamente com Ramos. Para Florestan, (1958:222), “(...) uma das questões mais delicadas, no campo da ética científica diz respeito à responsabilidade dos cientistas em face do meio social em que vivem”.

Segundo Fernandes, os cientistas devem ficar atentos ao destino de suas descobertas e a relação entre a organização da pesquisa e a estrutura social da comunidade. O cientista deve preocupar-se com a função social do conhecimento científico e também com os interesses específicos da investigação científica. Do ponto de vista de Florestan, os sacrifícios realizados por uma sociedade para que haja o desenvolvimento do sistema científico deve se pautar, mas não limitar a atividade intelectual do cientista, principalmente do cientista social. Nessa análise observa que a responsabilidade científica é regulada pelo grau de eficiência e complexidade da educação, proporcionada aos cientistas no período de sua formação intelectual e treinamento profissional. Fernandes afirma que no Brasil essa é uma preocupação recente e por isso mesmo, a investigação sociológica no País ainda se via muito embaraçada por pressões vindas de fora do campo científico. Para Fernandes:

O caráter recente de tais experiências faz com que, mesmo especialistas esclarecidos, cheguem a representar-se suas obrigações para com o desenvolvimento empírico indutivo da sociologia de forma unilateral e incompleta. A comunicação de Alberto Guerreiro Ramos, ao II Congresso Latino Americano de Sociologia (1953), constitui um dos melhores exemplos do que acabamos de afirmar. (...) São evidentes as inconsistências das suas recomendações diante das implicações fundamentais do conhecimento científico. Acima

de tudo, ressalta a tendência a considerar impositivas as obrigações do sociólogo em relação ao sistema de interesses e valores da nação a que deve lealdade e, ao mesmo tempo, de negligenciar as obrigações dele, relacionadas com o sistema de normas e de valores do saber científico. (...) A avaliação objetiva dessa falácia pressupõe que se atente melhor para a própria natureza do saber científico. (...) Os países atrasados e pobres, por causa mesmo do seu atraso e pobreza, têm o maior interesse em explorar a ciência (inclusive, portanto, as ciências sociais), como fator de desenvolvimento. Por isso, a inversão de recursos na pesquisa científica nem sempre se faria à custa dos investimentos dos bens de produção. Ao contrário, ele se processa sob propósito inverso: o de criar condições propícias à melhor utilização de fatores de produção sub-aproveitadas. Deste ângulo, com freqüência se impõe o estudo sociológico de detalhes da vida social. (...) Países como o Brasil oferecem limitações às possibilidades de expansão do sistema científico. Por isso, o sociólogo nem sempre conta com condições favoráveis à realização de qualquer espécie de investigação. Mas aquelas que ele conseguir realizar devem ser desenvolvidas de acordo com os padrões mais rigorosos de trabalho científico (Fernandes, 1958:226).

Fernandes postulava que os métodos científicos não podiam ser (re) inventados localmente a cada problema que se desejasse investigar, o que não significa também a aceitação acrítica dos padrões científicos já estabelecidos. Florestan dizia que se o cientista sofre alguma determinação da sociedade em que vive há, por sua vez, uma resposta do cientista, por meio de seu trabalho, às expectativas da sociedade. Assim, o que baliza o trabalho intelectual é a ética, ou seja, sua responsabilidade perante suas escolhas temáticas, teóricas e metodológicas. Para o autor, os sociólogos brasileiros precisam associar suas ambições teóricas para investigar os fenômenos sociais sem esquecer que precisam contribuir para o avanço da sociologia como ciência. Do seu ponto de vista, a experiência humana, em todas as suas esferas, deve ser pensada universalmente de modo a superar a estreiteza e idiosincrasias de certos

particularismos. O espírito crítico ou “atitude crítica” do cientista é uma qualidade que só pode ser expressa se suas iniciativas intelectuais adotassem:

(...) um padrão de trabalho científico integrativo, que permitisse explorar metodicamente todos os alvos possíveis de um projeto de investigação, [o que também] contribuiria para assegurar o uso mais produtivo dos recursos técnicos, financeiros e humanos de que dispõem. Contudo, iniciativas desse gênero não eximem os sociólogos brasileiros da obrigação de intervir, diretamente, na instituição de novas condições de trabalho, que favoreçam a posição da sociologia em nosso sistema científico e concorram para criar possibilidades concretas de aproveitamento prático dos conhecimentos sociológicos, na solução de problemas sociais brasileiros. (Fernandes, 1958:79-80).

Guerreiro Ramos acolhe a polêmica levantada por Florestan sobre a pertinência da proposta de realizar no mundo subdesenvolvido uma espécie de “redução sociológica”. Ramos, assim se refere às críticas recebidas:

Devemos focalizar a mais qualificada crítica que um representante ilustre da nossa sociologia convencional escreveu contra nossa orientação: a do Sr. Florestan Fernandes, no opúsculo O Padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros. Este estudo constitui magnífico contraponto de nossas idéias e sua leitura e análise seria de grande interesse para quem desejar ter um flagrante modelo de falácia do que chamamos em 1953 de “sociologia consular”. O professor paulista [apresenta as seguintes] debilidades científicas: 1) confunde sociologia em hábito com a ciência sociológica em ato. (...) o trabalho em pauta reflete uma ideologia de professor de sociologia, antes que uma atitude científica de caráter sociológico diante da realidade; 2) a crítica em apreço ilustra como algo mais do que a informação e a erudição, é necessário para habilitar ao estudioso a fazer uso sociológico dos conhecimentos sociológicos ou, em outras palavras, para a prática da redução

sociológica; 3) pressupõe a referida crítica falsa noção das relações entre teoria e prática no domínio do trabalho científico, e assim tende a hipostasiar a disciplina sociológica, tornando-a um conhecimento superprivilegiado. (Ramos, 1996:15-6).

Ramos (1996:19), segue suas ponderações observando que a diferença entre os seus posicionamentos e o dos sociólogos convencionais esbarrava mesmo na importância que estes últimos davam ao financiamento das pesquisas e aos recursos disponíveis para que essas pesquisas se realizassem: “um certo provincianismo ainda arraigado no Brasil, mesmo entre os nossos mais eruditos sociólogos convencionais, os impede de distinguir entre sociologia em hábito de sociologia em ato. O Sr. Florestan Fernandes *n’est pas arrivé*, como diriam os franceses, ainda permanece no âmbito vestibular da ciência sociológica”.

Guerreiro intensifica sua crítica ao padrão Florestan principalmente em relação aos seus argumentos sobre o tipo de formação intelectual que deve receber um sociólogo e sobre as razões que atribui ao atraso da sociologia no Brasil, duas questões bastante caras a Florestan. Sobre a questão da formação do sociólogo, Ramos afirma que o professor paulista é a imagem viva de um hipercorreto, que julga que diante do avançado estágio intelectual apresentado pelos cientistas dos centros desenvolvidos resta-nos segui-los ou pelo menos estarmos nas mesmas condições para o debate. Um posicionamento que, segundo Ramos, é revelador de uma:

(...) consciência mistificada e alienada. O que nos impõe aos colegas estrangeiros não é o conhecimento *par coeur* de suas produções, mas o domínio do raciocínio que implicam e que

habilita os sociólogos a fazer coisas diferentes em circunstâncias diferentes, sem prejuízos da objetividade científica. [E conclui:] Os nossos sociólogos convencionais não estão em condições de opinar e aconselhar acertadamente, no tocante à institucionalização do ensino sociológico, em particular, e do ensino em geral, por se mostrarem manifestadamente imperitos na prática da sociologia. (Ramos, 1996:20-1).

Sobre as razões do atraso da sociologia no Brasil Ramos considera que o posicionamento de Florestan Fernandes além de errado é perigoso. Guerreiro afirma que o professor paulista além de fazer uma análise simplista da questão, supervaloriza os aspectos financeiros do trabalho sociológico do País, apontando como fator de impedimento de inovações científicas a penúria orçamentária, pedagógica e humana. Ramos observa:

Toda sociedade subdesenvolvida é definida por um complexo geral de penúria. Há penúria de alimentos, de habitação, de bens e serviços de toda espécie, penúria de recursos para as atividades científicas de todos os gêneros. De todos os homens de ciência o sociólogo é justamente quem deveria compreender que a penúria, só podendo ser erradicada pelo esforço coletivo de produção, cabe-lhe subordinar sua atividade científica às prioridades sociais, o que é possível sem sacrifício de rigor. (Ramos, 1996:22).

Retomando a questão sobre o atraso no desenvolvimento do pensamento sociológico brasileiro, Guerreiro observa que Florestan acreditava que a sociologia no Brasil só havia começado com as Escolas de sociologia. Além disso, atribuiu importância extravagante a Fernando de Azevedo e Emilio Willems e secundarizou autores como Euclides da Cunha, Silvio Romero entre outros. Implacável Ramos afirma que aqueles senhores

mencionados por Fernandes como exemplares sociólogos não passavam de professores e aqueles que classificou como pré-cientistas, estes sim eram formadores “de um pensamento sociológico brasileiro, que utilizavam, como subsídios, as contribuições estrangeiras”(p.25). Guerreiro afirma que em pouco tempo as contribuições daqueles professores seriam esquecidas, ao contrário, Romero e os outros por longo tempo, serão autores de referência para quem efetivamente pretende fazer sociologia.

Aos olhos de Guerreiro, Florestan paga enorme tributo ao provincianismo, pois, acreditava que era possível zelar pela pureza da sociologia e julgava se destine a ser levado demasiadamente a sério o âmbito do saber academicamente chamado sociológico. Do ponto de vista de Ramos, “(...) a institucionalização da sociologia, ao lado de benefícios, acarreta malefícios, entre os quais o de levar estudiosos de escassa habilitação crítica a pensar que os critérios da cientificidade sejam livrescos ou institucionais. Esses critérios têm de ser procurados na estreita relação entre teoria e prática”. (p.26).

Guerreiro acrescenta nessa crítica sobre a crítica, que Florestan Fernandes ao defender a pureza da sociologia, o mundo à parte dos cientistas e o sistema científico como uma subcultura comete um grande equívoco. Primeiro, diz Ramos, porque Florestan é incapaz de perceber que a grande maioria da população é mantida à distância do saber científico por força das condições históricas que limitam o acesso das massas ou dos leigos à cultura. Segundo, porque é vocação da sociologia tornar-se um saber vulgarizado, submetido à sociedade global. Guerreiro finaliza suas observações afirmando que Florestan Fernandes ora demonstrava que possuía alto nível de informação sociológica e nítida incapacidade crítica ora querendo ser crítico,

se mostrava pré-científico e pré-sociológico. Contudo, pontua que os escritos mais recentes de Florestan Fernandes “(...) inspiram a convicção de que o professor paulista está em processo de autocrítica. (...) Já escreve sobre a sociologia militante. Temos esperança de que se torne, em breve, um sociólogo militante”. (p.29).

Em síntese, parece que Florestan Fernandes acreditava que a partir de pesquisas que pudessem detalhar certos aspectos da vida social de um determinado grupo pertencente a um tipo específico de sociedade, seriam desvelados os elementos capazes de provocar mudanças na estrutura e no funcionamento da sociedade. Quanto à sociologia, para ser qualificada como ciência, impunha obrigações e tarefas consideradas específicas e que deveriam estar pautadas em regras e valores internos ainda que presas às condições objetivas da sociedade que mantém o sistema de produção intelectual no qual se insere.

Do outro lado, para Guerreiro Ramos as pesquisas devem tratar de interpretações mais genéricas dos aspectos global e parcial das estruturas nacionais e regionais. Esses seriam os conhecimentos que objetivamente contribuiriam para a formulação de políticas de ação no interior da estrutura do Estado. A sociologia, por sua vez, é uma ciência que se desenvolve em acordo com as condições objetivas da sociedade. Suas regras e valores são extraídos da própria sociedade, ou seja, do lugar onde as diferentes forças sociais agem e produzem o conteúdo a ser investigado por essa ciência.

Mucchielli, 2001, no artigo “O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914)”, afirma que o problema da criação intelectual deve ser tratado para além dos limites produzidos pela oposição entre a história das idéias e a sociologia das ciências, pois:

De um lado, a sociologia das ciências contesta a possibilidade de existência de conteúdos do pensamento científico não redutíveis sócio-culturalmente, ou então perde o interesse por eles. De outro lado, a história das idéias e a filosofia das ciências herdadas de Bachelard e de Popper não analisam a produção e a recepção social das idéias científicas, consideram somente seus procedimentos internos de argumentação e validação. (Micchielli, 2001:36).

Muchielli explica que se considerada *in abstracto* – fora do contexto social e cultural – a história das idéias científicas será contada pelo avesso, esvaziada de grande parte de seu sentido. Do mesmo modo, perde-se muito quando a questão da atividade científica é “(...) concebida na forma de um mercado concorrencial, no qual o pesquisador comportar-se-ia de maneira unicamente utilitarista, com o propósito de maximizar seus ganhos simbólicos a fim de conquistar reconhecimento, legitimidade e poder”. (p.37). Da mesma maneira, segundo o autor, não é possível explicar o curso da vida científica apenas por meio da posição institucional, ou seja, “(...) de que a vida intelectual não é senão o reflexo da vida institucional”.(p.37). Muchielli acredita que:

(...) a dinâmica da atividade científica é antes de tudo devida a pequenas coletividades que se situam num plano de análise intermediário entre os indivíduos e as instituições. Entre esses, existem grupos sociais intermediários cujo peso é capital: são as redes. Não importa denominação (rede, grupo, equipe, círculo, laboratório, escola, colégio invisível etc.), existe aí um objeto fundamental para o historiador e o sociólogo das ciências. Nenhum sucesso e nenhuma derrota são compreendidos na sua ausência. Mais simplesmente ainda, nenhum empreendimento científico importante pode existir sem ele. Os famosos ‘pais fundadores’, como Durkheim e Freud, não teriam conhecido tal consagração – não em todo caso em vida e, mesmo depois, não em tamanhas

proporções – não tivessem sido chefes de escola, isto é, se os seus discípulos ou colaboradores não tivessem se encarregado direta ou indiretamente de legitimar e difundir suas idéias, suas memórias, suas heranças. (p.37-8).

No plano mais direto essa polêmica entre Florestan e Guerreiro foi abandonada, mas não é difícil identificar nos trabalhos de Florestan e nos trabalhos realizados sob sua orientação direta ou mesmo entre os trabalhos daqueles que participam do seu “círculo” intelectual a crescente preocupação com o rigor metodológico e com um diálogo mais amplo com as produções internacionais clássicas e com as mais recentes. Os trabalhos de Luiz Pereira, com os quais nos ocupamos neste trabalho, são realmente exemplares nesse sentido, expressão do que observou Muchielli sobre a importância das redes para a compreensão do curso da vida científica.

No início da década de 1950, Florestan realizou parte da pesquisa encomendada pela Unesco sobre a escravidão e a questão racial. Esse trabalho foi considerado pelo próprio Florestan Fernandes como um marco diferencial em sua carreira, uma vez que o obrigou rever os seus conceitos sobre a história brasileira e sobre os movimentos sociais já finalizados ou em curso no País e o ponto de partida para a realização de pesquisas sobre o empresariado, os trabalhadores, a educação, o Estado, a participação política e as relações internacionais. (Cf. Morse, 1990).

Segundo Candido, (1996), no momento em que Florestan aceita a tarefa de trabalhar ao lado de Roger Bastide na pesquisa sobre relações raciais, encomendada pela Unesco, ele assume simbolicamente sua consagração intelectual e observa:

(...) aquele momento pode também ser considerado decisivo por outro motivo: o fato de que a pesquisa sobre a condição social do negro ter sido a mola que o lançou em rumos diferentes do que seguira até então. Levado a encarar uma situação contemporânea altamente dramática, ele foi deslizando seus estudos de corte acadêmico para os que requerem um posicionamento político por parte do estudioso consciente. Em outras palavras, estava começando a atuação do sociólogo que conseguiria modificar a natureza da sociologia no Brasil em nosso tempo, efetuando a operação difícil de combinar rigor científico e visão política, de maneira a tornar a sociologia, não apenas instrumento de compreensão da realidade, mas contribuição teórica à transformação da sociedade. A partir da pesquisa da Unesco, o cientista e o revolucionário começaram a se fundir numa fórmula pessoal de grande alcance, que faria a originalidade singular de Florestan Fernandes. (Candido, 1996:14).

Certamente contribuiu para o avanço dos propósitos de melhoria da qualidade da produção sociológica a aproximação, promovida por Anísio Teixeira, entre as Agências Internacionais de fomento à pesquisa e as universidades. Diante das dificuldades burocráticas e de ordem política que encontrou para conduzir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) – INEP – Teixeira propõe, em conjunto com a UNESCO, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – para ser um espaço mais autônomo para a realização de pesquisas sobre a educação no Brasil, de modo a reunir as experiências dos pesquisadores das ciências sociais.

Criado em 1955, o CBPE era sediado no Rio de Janeiro e tinha como objetivo pensar a educação cientificamente. Segundo Xavier, (1999:84), “(...) o CBPE funcionou como espaço de excelência da produção intelectual de sociólogos e antropólogos, ampliando os muros da academia e fornecendo incentivos concretos ao desenvolvimento das pesquisas sociais e

educacionais”. A partir dele foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPE – estes seriam responsáveis pela realização dos trabalhos de pesquisas e diagnósticos nas diferentes regiões brasileiras. O CRPE/SP manteve um diálogo direto com a FFCL/USP desde de sua inauguração. Além de sediado no interior da cidade universitária havia um acordo público entre USP, MEC e INEP que o Departamento de Sociologia e Antropologia elegeria um docente para assumir a direção do Centro com o objetivo de implementá-lo e levar adiante as atividades planejadas.

Fernando de Azevedo foi eleito para o cargo tendo como membros do conselho: Egon Schaden, Florestan Fernandes, José Querino Ribeiro, Laerte Ramos de Carvalho, Antonio Candido e Milton da Silva Rodrigues. Segundo Ferreira, (2001:28-32), “os professores envolvidos com o Centro trataram de organizar os serviços administrativos e as duas divisões de pesquisas: a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais – DEPS – dirigida por Renato Jardim Moreira e a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais – DEPE – dirigida inicialmente por Joel Martins e em 1957 por Dante Moreira Leite, quando aquele assume a direção da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – DAM”. Em um esforço conjunto cada uma dessas divisões viabilizava a produção de um conhecimento mais sistematizado sobre a educação escolar no Brasil, o que não escapou à observação crítica de Florestan.

Ao avaliar os trabalhos dos Centros de Pesquisa Fernandes, (1958:74), elogia e incentiva a prática de atividades dessa natureza, entretanto pondera sobre o excesso de entusiasmo em relação principalmente a seus resultados. Para o autor, “(...) este tipo de trabalho é insuficiente, por si mesmo, para libertar a educação sistemática das teias invisíveis que

restringem ou deterioram as funções das escolas brasileiras como fatores de progressão social”. Para ele, a eficácia das medidas educacionais será ilusória enquanto não encontrarem condições de vida social organizada e de qualidade. Ou seja, não era simplesmente deslocando os problemas educacionais da esfera pedagógica para a sociológica que eles seriam resolvidos. Do ponto de vista de Fernandes, a relação entre escola e sociedade não se resolve por meio de operações mentais.

Os trabalhos do CRPE contribuíram para impulsionar a produção de trabalhos de pesquisa que problematizaram o fenômeno educacional e produziram as condições para a constituição de uma Sociologia da Educação como matéria de estudos acadêmicos e objeto de investigação. Trilharam o caminho para a emergência de mais uma especialização no interior da Sociologia.

Envolto nessa trama (Freitas, 1998), na qual a universidade e os trabalhos acadêmicos tornam-se imprescindíveis para a reflexão sobre o Brasil e seus problemas é que Luiz Pereira inicia sua cena e constitui sua personagem. Fez da escola objeto e lugar de produção e por meio dela produziu seu próprio lugar na pesquisa.

CAPÍTULO IV

Canteiro de Obra* - requisitos e instrumentos para a construção do próprio lugar

A Universidade de São Paulo era vista pelo conjunto de professores que nela se estabeleceu como o lugar onde se processou uma grande mudança cultural, no que se refere à formação intelectual acadêmica de muitas gerações da elite e de fora dela, questão de grande repercussão em Florestan Fernandes mentor intelectual de Luiz Pereira. Do ponto de vista de Fernandes, seria uma grosseira simplificação acreditar que os sistemas educacionais em sociedades subdesenvolvidas devessem se apresentar de forma também subdesenvolvida. Ao contrário, a educação escolar deveria ser pensada como fator permanente de mudança cultural provocada. Segundo Fernandes, 1971:

(...) O que distingue a mudança cultural provocada da mudança cultural espontânea não é o conteúdo intencional dos processos que as produzem, mas a maneira pela qual ele é elaborado. Assim, na primeira espécie de mudança, o conteúdo intencional adere a um horizonte cultural que confere aos agentes humanos a possibilidade de escolher fins e alternativos ou exclusivos e de pô-los em prática através de meios que assegurem, no mínimo, controle racional do desencadeamento e das principais fases do processo. Em outras palavras, isso quer dizer que o horizonte cultural em questão permite basear a escolha dos fins e dos meios na desirabilidade de certos efeitos, cuja relação com determinadas necessidades pode ser posta em evidência antes de eles serem produzidos e cuja produção pode ser prevista, regulada e dirigida pelos agentes humanos. A moderna civilização científica e tecnológica constitui, (...), o exemplo

* Walter Benjamin utiliza esse título em um texto que trata da fabricação de material educativo para crianças. Cf. Benjamin, Walter. Rua de Mão Única. Tradução: Rubens Rodrigues Torres. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Obras Escolhidas.

mais completo do domínio desse tipo de horizonte cultural pelo homem. A ciência aplicada e a educação nela operam como polarizadores de tendências dinâmicas. A ciência aplicada, como fonte de conhecimentos e técnicas de explorações prática e imediata na solução de problemas novos; a educação, como mecanismo de preservação ou de difusão de tais conhecimentos e técnicas ou, principalmente, como influência formativa do horizonte cultural, que fez da mudança provocada um recurso adaptativo essencial da civilização científica e tecnológica. (Fernandes, 1971: 171).

Fernandes em muitos dos seus escritos sobre educação afirmou que a universidade brasileira é fundamental para o desenvolvimento de pesquisas sérias sobre os problemas nacionais e também por sua efetiva capacidade de “formar quadros humanos com capacidade de produzir conhecimentos originais”. Formador de muitas gerações ele próprio levou muito a sério esses objetivos, não apenas nos cursos que ministrava e nas orientações que realizava, mas também em suas inserções em outros campos da produção cultural e em suas intervenções em Centros de Pesquisas, como o CRPE/SP composto por muitos quadros nascidos de seu círculo de estudos.

Luiz Pereira organizou seus esquemas de pensamento sobre o sentido e o papel da sociologia e da educação a partir dos padrões científicos e acadêmicos fornecidos por esse grupo que à época era dominante no Departamento de Sociologia da FFLC/USP. Segundo Bourdieu, 2004:

(...) pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de

esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência com que operam (...) Um pensador participa de sua sociedade e de sua época, primeiro através do inconsciente cultural captado por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar. (Bourdieu, 2004:209-10).

Desse ponto de vista pode-se entender melhor os efeitos da presença imperativa de Fernandes na formação de Luiz Pereira, especialmente na adoção de atitudes em relação à formação teórica, à experiência empírica e ao trabalho de campo na formação do cientista social. Para Fernandes, 1971:

(...) a Sociologia dividi-se em várias disciplinas, que estudam a ordem existente nas relações dos fenômenos sociais de diversos pontos de vista irreduzíveis, mas complementares e convergentes. Contudo, nada se disse [até aqui] sobre as chamadas 'sociologias especiais', como a Sociologia Econômica, a Sociologia Moral, a Sociologia Jurídica, a Sociologia do Conhecimento [a Sociologia da Educação] etc. [É preciso anotar que] (...) o primeiro quartel do século XX foi o período mais rico de conseqüências para a renovação da sociologia como disciplina científica. Sob um clima de trabalho em que se mesclaram propósitos de continuidade, com relação aos antigos centros de preocupação teórica, e intuits críticos, com referência aos procedimentos de investigação inconsistentes ou aos resultados obtidos por meio deles, começam a formar-se padrões autônomos e regulares de pesquisa empírica sistemática. (...) Sob outros aspectos, é claro que tais desenvolvimentos da pesquisa empírica sistemática tinham que refletir-se, extensa e profundamente, nos padrões de trabalho teórico dos sociólogos. Eles contribuíram para desvencilhar a sociologia de preocupações ultracientíficas, de caráter filosófico ou prático, e para estabelecer uma articulação mais íntima entre a teoria e a investigação empírico-indutiva. Em particular introduziram maior rigor, tanto na formação e no controle das premissas

empíricas das explanações sociológicas, quanto na escolha dos alvos propriamente teóricos das investigações e no grau de elaboração interpretativa de seus resultados. (Fernandes, 1971: 29-38).

Fernandes, 1971, reafirma que os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno particular sem a necessidade de uma disciplina especial, ocorre, entretanto, que o uso da expressão que qualifica um trabalho e mesmo uma disciplina facilita a identificação do teor das contribuições de um autor. Fundamental mesmo para Fernandes era encarar o conhecimento sociológico como uma realidade social, de modo a descobrir as conexões do conhecimento científico com a *práxis*, ou seja, de fazer da teoria sociológica uma expressão conceptual das mudanças sociais e um fator de controle racional das mesmas. Esse olhar sociológico articulado com o olhar da antropologia cultural tornaram-se base dos trabalhos realizados no Centro Regional de São Paulo.

O CRPE/SP, como já foi indicado anteriormente, foi instalado na USP, organizado, administrado e implementado pela FFCL e, de modo geral, não seguiu estritamente as grandes orientações do CBPE. O CRPE/SP optou pela realização de estudos muito mais próximos das expectativas particulares de Anísio Teixeira, que chegou a sonhar um curriculum para cada escola, do que realizar, como coadjuvante regional, sua parte na confecção do mapa cultural e educacional do Brasil. Freitas, 2001, observa:

A percepção de que o conhecimento regional deveria ser assimilado conforme uma variedade de significações que 'ainda precisavam ser explicados com outros critérios' tornou-se uma marca visível nos estudos que se

encaminharam nas Divisões de Pesquisa Educacional e de Ciências Sociais dentro do Centro Regional de São Paulo. (...) À medida que associaram a leitura histórica que tinham a procedimentos metodológicos experimentais, deslocaram a idéia de regional para o debate sobre realidade das cidades. Desejava-se explicar os motivos pelos quais os ‘fenômenos de demora cultural’ e a ‘tendência à inércia da cultura brasileira’ incidiam sobre a esfera urbana gerando o mesmo imobilismo do mundo rural, que ainda permanecia à mercê do passado. Havia um sertão em cada cidade. (Freitas, 2001:40).

No texto “Estrutura da Escola”, Candido (1953) forneceu as linhas condutoras de suas preocupações com a escola e com o que se poderia encontrar dentro dela que auxiliasse cientistas sociais e educadores a compreender com mais clareza os problemas educacionais experimentados por uma sociedade cuja ordenação social se apresentava heterogênea e em muitos aspectos anacrônica.

Nesse ensaio, Candido (1969:107), argumenta que uma das contribuições que a sociologia poderia oferecer ao educador seria a de ampliar sua compreensão sobre a “estrutura total da escola [ou seja, contribuir] para que o educador (professor, administrador, orientador etc) (...) compreenda não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas ainda todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social”.

Para o autor há uma dinâmica que é própria da escola na qual se combinam relações conscientes e racionalizadas, previstas pela estrutura administrativa, com relações de interação entre seus membros, relações estas nascidas da sociabilidade específica que cada grupo social que é a escola é capaz de produzir. São, portanto, relações que escapam à previsão, ao plano

racional pré-estabelecido para o funcionamento desse “grupo social institucionalizado”, mas que não podem ficar fora de uma análise sociológica.

Esse modo de analisar a escola Candido buscou, entre outros, em Znaniecki. Para este último autor, um grupo instituído se caracteriza pela cooperação de seus membros com vistas a um fim comum. Para Znaniecki, 1969:104, embora caracterizado pela cooperação interna, um grupo instituído tem suas “(...) funções coletivas e posições, em parte, instituída por outros grupos sociais”. Contudo, essa forma específica de origem de um grupo instituído não quer dizer que ele se tornará parte da estrutura do grupo instituidor. Ocorre que este último reconhece a existência daquele e submete suas funções a sanções positivas e negativas. Nesse sentido a escola é um grupo social instituído que “(...) conserva certo grau de autonomia interna, uma ordem específica própria, semelhante à de muitas outras escolas, mas diferente da de grupos de outra categoria, pois o papel dos professores e dos alunos difere essencialmente do papel dos membros de qualquer outro grupo”.

Além de *A Estrutura da Escola*, outros dois ensaios de Antonio Candido fundamentaram os escritos iniciais de Luiz Pereira, são eles: *As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação e Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação*. Destes, o primeiro reforça a idéia de um Brasil dual – arcaico e moderno – que não era uma situação observada apenas entre o campo e a cidade, mas na própria sobrevivência de mentalidades agrárias na cidade e de padrões vida urbana no campo. Para Candido o intenso processo migratório interno parecia colaborar com a aceleração no ritmo da vida, embora as populações vindas do campo à cidade apresentassem muitas resistências às mudanças nas relações pessoais e especialmente nas relações hierárquicas. Para o autor a cultura urbana

predominava nos grandes centros, ainda que embaraçada em resquícios de mentalidade rural. No segundo ensaio, apresenta as diretrizes do que julga importante para a constituição de uma sociologia da educação, o que interessou especialmente a Luiz Pereira.

Do ponto de vista de Candido (1969), existem três abordagens sociológicas sobre educação: a filosófico-sociológica, a pedagógico-sociológica e a propriamente sociológica, esta última:

(...) é devida a sociólogos ou a educadores de orientação sociológica mais definida, que vêm na sociologia educacional um ramo da sociologia e não das ciências da educação. Beneficiada pelo desenvolvimento das duas linhas anteriores, delas herdou a tendência filosófica e a tendência prática, ou seja, a preocupação com a função social da educação e com a solução dos problemas educacionais. No entanto, afastou a especulação de uma e o imediatismo da outra, procurando definir um sistema coerente de teorias elaboradas segundo as exigências do espírito sociológico. (Candido, 1969:10).

Antonio Candido propunha, e isso interessava a Pereira, que a sociologia da educação se dedicasse, no processo de formação das novas gerações de educadores, a desenvolver pesquisas que analisassem situações concretas de ensino, isto é, que voltasse seus esforços para o ensino centralizado na escola que, do seu ponto de vista, era a forma por excelência de educação nas sociedades modernas. Candido argumentou que, situação de ensino é para ele, “o sistema de relações, de papéis, de valores, determinados no e pelo ensino, manifestando-se principalmente na escola, (...) um grupo social complexo, num dado contexto social. Numa palavra, trata-se de

determinar com rigor analítico, os critérios para estudar a estrutura interna da escola e a posição da escola na estrutura da sociedade”. (p.11).

Nesse sentido, as hipóteses e os problemas elaborados por Antonio Candido foram acatados por Luiz Pereira que com o rigor sociológico esperado pelo grupo do qual participava desenvolveu seus trabalhos.

No primeiro trabalho que apresenta para o CRPE/SP, *Rendimentos e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro*, Luiz Pereira diz que pretende analisar a situação do ensino primário brasileiro tomando-o como um problema eminentemente social e indica que irá considerar a escola como um “grupo social diferenciado internamente em subgrupos, sendo nuclear o subgrupo de ensino, no qual participam diretamente professores e alunos” investidos de papéis distintos na difusão e recepção de certa parte da herança sócio-cultural da humanidade.

Luiz Pereira (1959, p.1) define como herança cultural própria da atividade de ensino a “(...) transmissão de certas técnicas elementares da leitura, da escrita e do cálculo e por elementos da chamada cultura geral: ciências físicas, higiene, história, preceitos e valores morais e cívicos, artes etc (...)”. Do seu ponto de vista essa era uma função explícita e esperada da atividade de ensino. Além disso, constituíam-se em conhecimentos valorizados em ambientes citadinos e condizentes com um estilo urbano de vida. Nesse sentido, Luiz Pereira creditou à atividade de ensino da escola primária uma função por ele considerada implícita, qual seja, a responsabilidade de ser a porta voz de um “estilo urbano de vida social, cultural e econômico”. (ibidem).

Pereira acreditava que a escola desempenha tanto nas comunidades rurais e semi-rurais quanto nas regiões periféricas das grandes cidades, onde o enorme contingente de migrantes instalados preservava traços de uma estrutura social rural, uma “função urbanizadora”, isto é, integradora dos brasileiros em uma comunidade nacional com base numa cultura urbana, “(...) agência de desintegração de um estilo não urbano de vida” (ibidem). Segundo Freitas:

A argumentação de Luiz Pereira conclui um ciclo de observações, por meio das quais o problema da falta de homogeneidade na sociedade brasileira compareceu como figura-chave nas análises que pediam a transferência do debate educacional para os domínios da planificação racional. (Freitas, 2001:48).

Não era, portanto, conhecendo o rústico, o sertanejo que o Brasil encontraria sua tradução, mas superando-o, pois, nas palavras de Luiz Pereira, “(...) a linha evolutiva da sociedade brasileira global apresenta-se como uma tendência irreversível para a urbanização” (1959 p.2).

Luiz Pereira destaca, no texto em questão, que essa função urbanizadora do ensino primário deve ser avaliada tanto quantitativa quanto qualitativamente. Tanto um critério quanto outro têm elementos imbricados que revelam as faces do processo de mudança da mentalidade de toda a população brasileira.

Cuidadoso na exposição de seus argumentos, Luiz Pereira afirma que o sucesso da atividade de ensino deve ser medido por meio dos dados estatísticos fornecidos pela própria escola ou órgãos oficiais. Nesse sentido,

dados sobre “(...) número de matrículas, duração do curso e do período letivo diário, repetências e evasões escolares e conclusões do curso etc”.(ibidem).

Segundo Pereira, quanto maior for a correspondência entre matrícula inicial e concluintes do curso maior foi a “(...) ação urbanizadora do corpo docente sobre o corpo discente”. Para o autor, essas são variáveis presentes em todas as escolas e subgrupos de ensino. Entretanto, existem outras variáveis que concorrem diretamente para que a função urbanizadora do ensino primário se realize. Destaca, nesse sentido, os padrões reguladores da atividade de ensino (método, distribuição cronológica da matéria etc), estas, em certo sentido, homogêneas por meio da formação profissional recebida nas escolas de formação de professores. Somem-se a isso as características psicossociais do corpo docente; com as características próprias dos discentes e da comunidade servida pela escola.

Luiz Pereira explica que há uma tensão entre as características dos docentes e dos discentes e principalmente dos primeiros em relação à comunidade onde a escola se localiza. Isto porque, no seu entender, o corpo docente já é portador de um estilo urbano de vida que entra em choque com forças contrárias presentes, em menor grau entre os discentes e de forma mais acentuada entre os membros da comunidade. Por isso, Pereira afirma que “(...) o estudo do rendimento e deficiências da escola primária deve consistir na análise de cada uma das variáveis intervenientes do funcionamento do subgrupo de ensino e também do grau de integração entre elas existente” (pp.2-3).

O desenvolvimento do tema rendimento e deficiências do ensino primário, do ponto de vista sociológico, implica, segundo Luiz Pereira, compreender a repetência relacionada com a estrutura do subgrupo de ensino,

ou seja, compreendê-la na dinâmica interna desse grupo social, no qual os professores têm poder de aplicar sanções reprovativas aos alunos que não atendam aos padrões reguladores da atividade de ensino e aprendizagem. Eles podem punir aqueles alunos que não apresentem comportamentos desejáveis ou adequados, sejam eles referentes ao rendimento pessoal nos exames de verificação de aprendizagem, frequência às aulas seja quando se mostram resistentes⁴ às normas e regras de convivência na escola. Luiz Pereira observa que nessa situação específica não há uma reflexão sobre a adequação dos métodos de ensino, por exemplo. Espera-se apenas a adaptação do aluno às regras estabelecidas previamente para a atividade de ensino.

Luiz Pereira indica que outro aspecto relevante para a compreensão do rendimento escolar deve ser observado na extensão do controle exercido pelo Estado nas atividades de ensino. Primeiro, é preciso levar em conta que o recrutamento de professores tanto para as escolas rurais quanto para as escolas citadinas ocorre segundo exigências semelhantes de formação e seleção. Segundo, que o Estado controla a formação profissional do magistério primário e fixa, em linhas gerais, o conteúdo do ensino e os padrões a que deve atender. Pereira observa ainda que apesar da forte presença do Estado nessas duas variantes da atividade de ensino “(...) o controle estatal não é absoluto, mas não deixa de constituir força homogeneizadora dessas variáveis”. (p.3).

Em outras palavras, o controle do Estado sobre as atividades de ensino impõe padrões semelhantes a todas as escolas sendo, portanto, as características do corpo docente, do corpo discente e da comunidade servida pela escola as variáveis que explicam as diferenças entre as “(...) escolas da

⁴ Sobre esta questão ver Antonio Candido, “As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a

área citadinas e as da zona rural do Estado de São Paulo, quanto à proporção anual de repetências”. (p.4).

Para Luiz Pereira a repetência tem como uma de suas principais explicações o grau de integração entre corpo docente, conteúdo cultural, padrões reguladores da atividade de ensino com as características do corpo discente e comunidade. Constata, por meio de dados estatísticos coletados junto a documentos sobre o ensino primário em São Paulo que o maior índice de reprovações, entre os anos de 1935 a 1955, é identificado em escolas localizadas nas vilas e na zona rural, o que o leva a concluir que o conteúdo cultural da atividade de ensino, que é eminentemente urbano, encontra resistência em comunidades cuja mentalidade é ainda rural ou semi-urbana, nas suas palavras: “(...) forças de resistência ao pleno desempenho da função urbanizadora que é a portadora a escola” (p.4).

Há, nesse texto, grande insistência de Luiz Pereira sobre a necessidade de se enfrentar, por meio da ação urbanizadora da escola, as resistências encontradas nos ambientes mais atrasados, especialmente em áreas periféricas onde se concentram os migrados do meio rural, que apesar de almejam condições citadinas de vida econômica mantém as relações sociais e culturais em bases tradicionais, ou atrasadas para os padrões urbanos. Sobre essa questão, salienta que é fundamental um minucioso estudo trabalho de explanação descritiva sobre a “(...) posição sócio-econômica das famílias dos alunos das escolas primárias”. (p.5). Da parte de Luiz Pereira isso será feito na pesquisa sobre a escola numa área metropolitana.

Em relação ao tempo de permanência dos “imaturos” na escola, Luiz Pereira argumenta que duas variáveis devem ser consideradas: o tempo

educação”, principalmente p.3 quando discute a tensão entre as gerações.

de duração do curso primário e a relação entre o número de matrícula no início e no fim do curso, sendo também relevante o índice de matrícula entre uma série e outra. Para o autor, quanto mais tempo os alunos permanecem na escola mais significativa será a ação urbanizadora sobre os alunos.

Nesse sentido, os índices de evasão e repetência que observa, também do período de 1935 a 1955, revelam uma discrepância entre o índice que se considera ideal e o índice real, tanto nas cidades quanto na zona rural, atribuindo esses resultados também às forças extra-escolares que lutam contra o estabelecimento de padrões urbanos de vida.

Quanto ao uso de estatísticas Luiz Pereira argumenta que, do ponto de vista metodológico, a utilização de dados estatísticos “(...) apesar de precários e fragmentário, contribui para que o ensino primário seja caracterizado como um problema social, ou seja, (...) como um estado de tensão interno à comunidade, de oposição de forças contrárias e não apenas como discrepância de uma situação real para com uma estabelecida num plano ideal na consciência coletiva. (...) O problema do nosso ensino primário consiste, fundamentalmente, no choque de forças urbanas com as condições não urbanas de vida econômica, social e cultural das comunidades rurais e semi-urbanas, bem como das camadas cidadinas inferiores”. (p.6) (grifos nossos).

Do nosso ponto de vista, essa é a chave analítica usada por Luiz Pereira para compreender as deficiências do ensino primário, que o encaminha para uma conclusão que é também ponto de partida para novas hipóteses, qual seja, se o problema do ensino primário brasileiro decorre da tensão entre forças opostas na efetivação de um projeto urbanizador para toda a população

brasileira, ele se resolveria pela “(...) modificação das forças em jogo – forças intra-escolares e extra-escolares”. (p.6).

O autor sugeriu que reformas de ensino muito contribuíram nesse sentido, mas isso não alteraria as forças negativas extra-escolares que apenas em longo prazo sofreriam mudanças por meio da ação escolar. Segundo Pereira:

(...) os problemas de rendimento e deficiências do ensino primário só são compreendidos convenientemente quando não se limitem as suas focalizações ao âmbito restrito da escola. De fato, mais que simples problemas educacionais, apresentam-se como manifestações parciais, no campo da educação escolar, de problemas gerais da comunidade brasileira.(Pereira, 1959:6).

Luiz Pereira apresenta uma crítica à literatura pedagógica brasileira, no que refere ao tratamento dado por diferentes grupos intelectuais ao problema do ensino primário. E para comentar o posicionamento desses educadores os distribui em três grupos. Primeiro enquadra os que tratam a questão do ensino primário como um problema puramente pedagógico cuja solução seria alcançada por meio de reformas internas. O segundo grupo assume, segundo seu ponto de vista, uma postura moralista frente às deficiências do ensino, de modo que esses educadores encaminham seus argumentos no sentido de empreender um movimento moralizador que atingisse o pessoal docente-administrativo, os políticos e as famílias dos alunos. O terceiro conjunto de análises encara o problema da escola primária em termos de “problema nacional de base [supervalorizando] o poder da

educação escolar como técnica de solução para esses problemas gerais ou extra-escolares”. (p.7).

Do ponto de vista do autor essas três abordagens possuem como denominador comum “(...) a perspectiva romanticista, moralista e jurídica” com que tratam os problemas educacionais. Qualifica esses educadores como utópicos – no sentido mannheimiano do termo – assim como utópicas é a participação deles na consciência nacional”. Para Luiz Pereira, esses pensadores brasileiros têm como norte para a solução dos problemas nacionais a elevação das condições de vida econômica, social e cultural ao patamar dos países desenvolvidos.

Para ele, o posicionamento adotado pelos educadores que seguem as orientações descritas tende a correlacionar diretamente “educação escolar e desenvolvimento econômico”, um movimento de causa e efeito. Na breve exposição sobre o pensamento pedagógico brasileiro Luiz Pereira diz que esses educadores supervalorizam o poder da escola e secundarizam os “fatores extra-escolares profundos”. Afirma, nesse sentido, que os referidos educadores apresentavam uma atitude de neutralidade frente aos problemas externos à escola e um excessivo otimismo frente ao poder de ação da própria escola eliminando, dessa forma, caráter de oposição existente entre as forças presentes no grupo social que é a escola. Para ele a atividade desses educadores era utópica em suas análises e ideológica no tipo de inversão que propunham. Diante desse quadro, Luiz Pereira incluiu a ação desses educadores como mais um fator que contribui para a “(...) continuação das deficiências da escola primária e a permanência de problemas sócias em outros setores da vida brasileira”. (p.7).

Luiz Pereira no texto *Nota Crítica Sobre o Pensamento Pedagógico Brasileiro* (1962) retoma a discussão sobre o modo como parte dos educadores pensam a educação brasileira. Esse texto, segundo ele próprio observou, consistiu “(...) num ensaio que se diria de sociologia do conhecimento pedagógico, [no qual] definimos o educador e seu ‘estilo de pensamento’ como produto da diferenciação social, na etapa contemporânea brasileira, das atividades intelectuais ‘eruditas’ que têm por objeto a educação escolarizada e que configura uma das duas ‘formas mais refinadas atingidas pelo processo de elevação ao nível da consciência social de determinados traços da sociedade brasileira (a outra sendo a dos cientistas sociais, enquanto se ocupam da educação) – (traços) consistentes nos seus aspectos educacionais, sobretudo aqueles tidos como deficiências qualitativas e quantitativas das instituições escolares avaliadas pelo seu confronto com a situação dos sistemas urbano-industriais mais avançados”.

Para encerrar a discussão Luiz Pereira anota que é fundamental para a solução das deficiências do ensino e da escola uma mudança de atitude dos educadores em relação as “variáveis extra-escolares”. O ponto de partida é sempre considerar a questão educacional como um problema social. Sua proposta é a de alargar a compreensão sobre os problemas da escola e do ensino observando com a mesma acuidade os fatores internos e externos que interferem direta ou indiretamente a atividade de ensino.

Como vimos, no texto *Rendimento e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro*, Luiz Pereira indica os fundamentos teóricos e metodológicos que resultaram no modelo interpretativo que adotou para a realização das pesquisas *A Escola Numa Área Metropolitana* e *O Magistério Primário numa Sociedade de Classes*, trabalhos que se tornaram clássicos

daquela nova sociologia da educação no Brasil. Os dois trabalhos foram recuperados atualmente por professores e pesquisadores que investigam a escola e a formação do professor.

A principal característica desses trabalhos é a interligação dos temas apresentados tanto no interior de cada uma das obras quanto entre um trabalho e outro. Aliás, essa é uma característica presente em todos os trabalhos de Luiz Pereira principalmente quando o tema tratado é a educação. No seu mais celebrado texto *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil*, o capítulo V *Qualificação Técnica do Trabalho* ele retoma, alarga e aprofunda as discussões apresentadas em seus primeiros escritos sobre educação, principalmente a questão da racionalização na atividade educacional. No desenvolvimento deste trabalho dedicaremos uma seção para apresentação e discussão daquela obra.

É importante ressaltar que o texto *Rendimento e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro* pode ser tomado como referência a temas e problemas que se tornaram objetos de atenção de Luiz Pereira em diferentes momentos e com distintos graus de aprofundamento.

Outra questão a ser notada no desenvolvimento deste trabalho é a necessidade de darmos especial atenção ao roteiro de leituras e estudos teóricos realizados por Luiz Pereira, de modo que possamos compreender melhor a importância que tem em sua obra temas que foram constantes em seu pensamento, como por exemplo: educação, racionalização, obstáculos estruturais às mudanças, desenvolvimento, subdesenvolvimento e, principalmente, capitalismo.

CAPÍTULO

O sociólogo como leitor: seus temas e seus autores

A compreensão da obra de Luiz Pereira requer a consideração de que sua formação ocorre num ambiente em que havia forte interligação entre a Antropologia e a Sociologia, ambas entendidas como matrizes para a interpretação da questão social e como possibilidade racional de intervenção nos processos de mudança econômica, social e cultural do País, porém, é necessário frisar que Luiz Pereira buscava uma nova sociologia da educação.

Nas referências arroladas por Luiz Pereira nos textos *A Escola numa Área Metropolitana* e no *O Magistério Primário numa Sociedade de Classes*, mesclam-se autores norte-americanos que tratam temas como comunidade, urbanização, adaptação, processos de burocratização, relações despersonalizadas, regras, compensações, representação coletiva, consciência social, cultura, endoculturação, ritualismo e democracia, com autores brasileiros que trataram de processos de burocratização nas relações de trabalho da escola dentre os quais José Querino Ribeiro e Mário Wagner Vieira da Cunha são os mais recorrentes. Em tais textos, os “clássicos de fundo”, buscados para dar substância às inter-relações que operava com aqueles temas eram Karl Mannheim e Max Weber, que precederam o momento de leitura mais detida da obra de Marx e de vários autores marxistas.

K. Mannheim é um autor muito presente nos escritos de Luiz Pereira. Primeiro porque foi uma referência básica também para Florestan Fernandes e depois porque uma das teses mais importantes de Mannheim é a

de que em períodos de crise e mudança social rápida os procedimentos intuitivos devem ser substituídos por uma capacidade de atuar de forma planejada em todas as esferas da vida social, crença da qual Luiz Pereira compartilhava. Ou seja, recebia com entusiasmo a indicação que “(...) o planejamento real consiste em coordenação de instituições de educação, avaliações e psicologia (...)”. (Mannheim, 1946: XVIII).

De certa forma, esse argumento acompanhou Luiz Pereira por boa parte de sua trajetória intelectual. Outro aspecto das orientações mannheiminianas bastante aceita por Pereira, é o seu reconhecimento da necessidade um padrão de trabalho intelectual entre cientistas sociais que relacione, organicamente, a investigação empírica, a elaboração teórica e a reflexão.(Cf. Fernandes, 1971:392).

Em outras palavras, o conhecimento da “realidade total” tem como objetivo racionalizar os aspectos “irracionais” ou os aspectos desorientados da vida social. Mannheim acreditava que a efetiva interferência científica no controle de fenômenos sociais irracionais era o passo decisivo para a racionalização de toda a vida social. Para esse autor, a investigação sociológica que reconhecesse e integrasse os múltiplos pontos de vista sobre os fenômenos sociais revelaria a tensão entre o particular e o geral. Esta tensão considerada como elemento fundamental para compreensão de uma dada situação histórica, especialmente em sociedades que passam por mudanças muito significativas no que diz respeito aos sistemas estruturais anteriores e ao que se espera alcançar. Nessas situações, observa Mannheim, o cientista não pode deixar de notar a reação dos grupos antagônicos e as estratégias que utilizam para lutar uns contra os outros na tentativa de preservar o próprio ponto de vista.

Luiz Pereira incorporou em seus trabalhos as contribuições de Mannheim nesse sentido, de modo que a racionalização da atividade de ensino e do grupo social onde ela ocorre, ou seja, a escola, se constituiu em tema nuclear em todos os seus escritos sobre educação. Isso fica patente nas formas como tratou, por exemplo, da estrutura e funcionamento interno da escola; do magistério como uma ocupação moderna e da formação do operariado paulista.

O tema da “planificação social” era reconhecido por Pereira como instrumento necessário para pensar a edificação da liberdade em termos estáveis e de um certo equilíbrio entre as classes, ou seja, “o planejamento para a liberdade”, tal qual no pensamento de Mannheim.

Outra referência significativa para os trabalhos de Luiz Pereira é Max Weber. Desse autor são essenciais para a compreensão do pensamento de Luiz Pereira, no início de sua produção intelectual, conceitos como: patrimonialismo, situação de classe, empresa e associação de empresa, burocracia e racionalização. Além dos conceitos, o próprio método compreensivo proposto por Weber teve significativa importância para a formação sociológica de Luiz Pereira. A proposta de interpretar a ação social observando de um lado, seu caráter racional, que possui grau máximo de evidência em relação ao sentido visado da ação e de outro, seu caráter emocional ou irracional, isto é, o sentido não revelado da ação, é visivelmente incorporado por Pereira em boa parte sua produção intelectual.

Pode-se afirmar que Pereira buscou homogeneidade, regularidades e mesmo continuidades nas ações dos grupos sociais que investigou. Acreditava que a racionalização da ação substituiria a submissão aos costumes pela adaptação planejada a certas situações.

Por esse motivo Luiz Pereira em acordo com Weber, entendeu que os processos de burocratização ou de “impessoalização nas relações” promoveria o fim das relações patrimonialistas existentes em quase todas as instituições públicas do Brasil.

Outro aspecto importante para Luiz Pereira referente à burocratização é que, nesse modo de organização social, se faz necessário elevar o grau de formação específica do indivíduo e a complexificação das atividades administrativas. Há, nesse sentido, interdependência entre os processos de burocratização, urbanização e secularização. Como tecnologia do Estado moderno, a burocracia tende a incorporar o maior número possível de pessoas na esfera de seu controle, inclusive seus governos e líderes. Esses elementos estiveram presentes nos esforços analíticos empreendidos por Luiz Pereira para compreender a estrutura e o funcionamento da escola que, do seu ponto de vista, apresentava inconsistências próprias da fase semiburocratizada dos sistemas sociais subdesenvolvidos.

Dos autores presentes na fase inicial da produção intelectual de Luiz Pereira, Talcot Parsons foi uma referência relevante na pesquisa sobre o magistério como categoria profissional moderna, por meio da qual a mulher participa da “população economicamente ativa”. Parsons, no estudo que realizou sobre a família americana contemporânea, estabelece relação entre a posição ocupada pelos membros da família e o tipo de profissão que exerce. A mulher, por exemplo, ocupa lugar secundário quanto a condição social da família e prioritário na função doméstica. Parsons entendia que o estudo sobre a estrutura familiar interessa aos estudos sociológicos por evidenciar as conexões entre a estrutura estudada e a totalidade social onde aquela se estabelece. O Capítulo I do texto *O Magistério Primário numa Sociedade de*

Classes analisa em detalhe o lugar da mulher na sociedade brasileira e o significado da formação profissional das professoras tanto para aquelas que seguiram a carreira quanto para as que se dedicaram aos afazeres domésticos após a conclusão do curso.

Os autores e temas aqui enunciados não esgotam o roteiro de estudos de Luiz Pereira, apenas apontam as referências mais importantes em seus primeiros escritos sobre educação.

CAPÍTULO VI

A Escola como objeto de pesquisa: a metrópole e a crise e racionalização de uma “empresa pública de serviços”

Em meados da década de 1950 o cenário político da América Latina favoreceu o envolvimento da intelectualidade, principalmente a que se abrigava nas universidades, com a elaboração de projetos de modernização para setores sociais considerados “arcaicos”, de modo a apostar num planejamento que pudesse levar tais realidades a uma situação de destaque no âmbito do capitalismo internacional. Parecia, à época, que a crítica intelectual fundada na utilização de conceitos como racionalização e planejamento era estrategicamente útil àquela conjuntura.

Particularmente no Brasil havia, como já indicado anteriormente, forte intenção de conhecer e de compreender os motivos da permanência do atraso social, cultural e econômico do País. Nesse sentido, era fundamental, segundo Freitas, (2001:54), que “a educação e as ciências sociais colaborassem no sentido de gerar uma nova etapa histórica (...)”, o que tornava cabível a defesa, levada a cabo por Florestan Fernandes, de se constituir uma sociologia para a transformação por meio da qual cientistas sociais empreendessem esforços acadêmicos no sentido de viabilizar soluções para os problemas brasileiros, dentre eles o da educação escolar.

Disso decorreu a proposta, formulada por Fernandes, (1971:158), de que cada ciência oferecesse um “(...) conjunto de conhecimentos científicos para alterar determinados sistemas de relações”, ou seja, um conjunto de conhecimentos que “provocasse” uma mudança cultural. Para Fernandes, a

educação é um fator de mudança e, portanto, referência indispensável para a apreciação do tipo de colaboração a ser prestada pelos cientistas sociais.

E é esse o primeiro aspecto relevante apontado por Fernandes ao se referir à pesquisa realizada por Luiz Pereira da qual originou o texto *A Escola numa área Metropolitana* (1967).

Para Fernandes, esse trabalho delimita bem um campo de estudos e o ataca em profundidade, “para se adquirir uma autêntica visão científica da realidade”. E acrescenta:

Luiz Pereira conseguiu, com os recursos limitados do investigador isolado, selecionar aspectos relevantes de nossa situação educacional, submetê-los a técnicas rigorosas de observação e de análise, e explicá-los à luz da teoria sociológica. Com isso, ofereceu-nos uma contribuição que faz da sociologia educacional uma disciplina empírica e que nos permite confiar com outro espírito na colaboração que os sociólogos podem dar seja ao conhecimento positivo da situação educacional brasileira seja aos planos de reconstrução educacional que venham a ser postos em prática pelos poderes públicos. Acresce 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. (...) Ele traz uma contribuição que merece ser levada em conta, do ponto de vista científico ou do ângulo prático e inaugura uma orientação que precisa ser estimulada entre nossos cientistas sociais, que se devotem à investigação dos fenômenos educacionais. (in: Pereira, 1967:16-7).

A pesquisa que Luiz Pereira realizou sobre a escola caracteriza-se como um estudo de caso que explorou exaustivamente o funcionamento da escola, que apelidou de Água Redonda, e as relações sociais que nasceram da sociabilidade entre os membros dessa escola.

O tema nuclear dessa investigação é a racionalização do sistema escolar brasileiro a partir de uma ação planejada capaz de suprimir práticas tradicionais ou conservadoras em espaços modernos e regulamentados burocraticamente.

Para Luiz Pereira, a escola era uma empresa pública de serviços, portanto, um espaço originalmente moderno e burocrático. É por meio desse vetor que o leitor é encaminhado aos demais temas e problemas que se integram no conjunto da pesquisa, como por exemplo, comunidade, mobilidade social, expectativa econômica, social, cultural e de escolarização da classe operária observada, relações de gênero, qualificação profissional, urbanização e condição de vida na metrópole, público e privado no espaço público entre outros.

Ao escrever sobre a área servida pela escola – *zona residencial operária* -, Luiz Pereira nos oferece um largo olhar antropológico sobre os aspectos estruturais e funcionais da área servida pela escola. Luiz Pereira inicia esse trabalho afirmando que a área servida pela escola não pode ser considerada como uma comunidade, *stricto sensu*, por não ter uma vida comunitária própria, ou seja, os habitantes dessa localidade buscam em outros lugares “instituições e associações capazes de satisfazerem seus interesses fundamentais e comuns. (...) Não há uma estrutura comunitária na localidade de residência”.(pp.21-2).

Com seus critérios particulares, todavia, Luiz Pereira optou por considerar a área escolar como comunidade dada a “(...) homogeneidade sócio-cultural desta área de residências”.(p.22). Em nota, observa que não concorda em simplificar o conceito de comunidade por isso, lhe deu um

tratamento mais ampliado encontrando na convergência dos objetivos de vida daquela população o ponto para designá-la como comunidade.

O autor apresenta em detalhes, inclusive geográficos, o modo como uma área periférica é povoada exclusivamente por trabalhadores da indústria, quase todos migrantes das regiões norte e nordeste do País e, em menor número, migrantes do interior do Estado de São Paulo, estes descendentes de europeus. Em sua maioria provinham de meios rurais ou semi-rurais e tinham como objetivo melhorar de vida.

Essa declaração dos moradores da área escolar levou Luiz Pereira a explorar cada detalhe da vida desse conjunto de trabalhadores operários, isto é, buscou informações sobre a situação material e cultural em que se encontravam quando chegaram àquela localidade, a situação da época da realização da pesquisa e as expectativas que nutriam para o futuro.

Esses dados revelaram a Luiz Pereira que havia nessa população o desejo de ascensão social identificado com a aquisição de um estilo urbano de vida, embora mantivessem muitos resquícios e práticas do estilo de vida rural, reforçando sua tese de que a superação do atraso estaria vinculada à mudança de mentalidade da população brasileira, chegando a afirmar que a efetiva “(...) participação num sistema de classes sociais estimula as aspirações de melhores condições de vida” (p.30).

É importante destacar que no período em que Luiz Pereira realizou a pesquisa que deu origem *A Escola numa Área Metropolitana* os interpretes da sociedade/realidade brasileira se ocupavam insistentemente com análises sobre a passagem do Brasil atrasado para o Brasil desenvolvido. Isso significava, para muitos deles, promover a desagregação de uma sociedade

arcaica, de “estrutura feudal” e, portanto ligada ao campo. Essa desagregação deveria articular a integração de todos a uma sociedade moderna e desenvolvida baseada na civilização urbano-industrial. Segundo Ianni, 1991:

Ao desenvolver-se ainda mais o modo de produção capitalista no Brasil (como parte do sistema capitalista mundial) desenvolveram-se tanto as relações de produção como o conjunto da estrutura social. Principalmente nos centros urbanos e industriais mais importantes do País, desenvolveu-se bastante a estrutura de classes sociais, com suas implicações políticas e culturais. A própria cultura, em sentido amplo, transformou-se de modo notável, pelo desenvolvimento de novas formas de pensar e novas possibilidades de ação. Pouco a pouco, avançava a hegemonia da cidade, enquanto universo cultural singular, sobre a cultura de tipo agrário. (...) De fato, nesses anos, a “cultura da cidade”, enquanto sistema de valores, padrões de comportamento e modos de pensar peculiares às relações de produção geradas com a produção industrial e a expansão do setor terciário, passou a exercer uma influência ainda maior nos debates políticos, científicos e artísticos realizados nos centros dominantes do País. A partir dessa época, já não era mais possível reviver – a não ser como anacronismo – a ideologia da “vocação agrária” do Brasil. A indústria, como categoria econômica, política e cultural passara a dominar o pensamento e a atividade dos governantes, e das classes sociais dos centros urbanos grandes e médios. (Ianni, 1991:177).

A descrição elaborada por Luiz Pereira sobre o processo de conquistas materiais desses trabalhadores chega a lembrar o que é relatado por Elias (2000) no *Processo Civilizador*. O refinamento nos modos e no gosto se apresenta na comunidade estudada por Pereira pelo ideal de casa a ser construído e pelo tipo de mobília e objetos decorativos que se empenhavam para obter:

Para os chefes de família e suas esposas, uma casa própria a de ser ‘uma casa de verdade’, e não possuir apenas dois cômodos. Deve ter três quartos, sala, cozinha, pequena varanda, ‘boa’ instalação sanitária, poço – se possível com motor para água – água encanada para a cozinha e a privada, jardimzinho defronte, muros em volta do terreno e um outro ‘arranjadinho’ com um portão na frente da casa, forro em todos os cômodos, chão assoalhado e encerado nos quartos e na sala, luz elétrica em todas as dependências. (...) Mesmo antes da casa vir a possuir cinco cômodos as famílias começam a comprar uma série de comodidades, como fogão a gás, rádio, razoável variedade de louças, cinzeiros, cortinas, móveis etc. Procuram, assim, ir satisfazendo paulatinamente às suas aspirações de melhores condições de existência. (Pereira, 1967:30).

Do ponto de vista de Luiz Pereira, essas famílias tinham consciência de que a mobilidade social ascendente estava vinculada à melhoria da situação econômica e, por esse motivo, a vida dessas pessoas girava em torno da satisfação de interesses econômicos “(...) no estágio em que se encontra a maioria das famílias, esses interesses não se apresentam como uma luta pela estrita subsistência, mas como luta por ascensão social num meio urbano”.(p.30).

Outro aspecto que Luiz Pereira considerou relevante na análise sobre as condições de vida da população da área escolar diz respeito à situação da mulher nesse contexto de urbanização. Entre as famílias, o trabalho remunerado da mulher somente é valorizado quando há necessidade de complementar o salário do marido e até o momento em que os filhos possam trabalhar ou o próprio marido seja capaz de prover toda a família.

Luiz Pereira entende que essa situação, assim como a despreocupação com a escolarização e com a qualificação profissional das

meninas são indicadores de que na relação entre os gêneros permanecia, quase intacta, a mentalidade conservadora e atrasada a respeito da inserção da mulher no mercado de trabalho, “(...) o remanescente traço patriarcal da família determina esse estado: as mulheres – mães e filhas – devem viver tanto quanto possível dentro de casa”.(p.39).

No acervo conceitual de Luiz Pereira, mentalidade conservadora estava associada à permanência de padrões da vida rural na grande cidade ou às resistências às mudanças nas relações pessoais e hierárquicas apresentadas pelo “novo” contingente populacional que migrou das zonas rurais ou semi-urbanas para a metrópole. Manter portanto, padrões morais e culturais não condizentes com o estilo urbano de vida era manter uma mentalidade conservadora a respeito da vida.

É importante ressaltar que o problema do trabalho feminino se tornou objeto de estudo da pesquisa que Luiz Pereira realizou sobre o Magistério Primário, na qual analisou as expectativas das próprias mulheres em relação ao trabalho que realizavam.

Por outro lado, entre os homens e os filhos varões a qualificação para o trabalho ou o aprendizado de um ofício próprio para o trabalho na indústria estava presente no horizonte dos moradores daquela área. Segundo Luiz Pereira, tinham “(...) consciência da pressão difusa do meio urbano e da pressão direta das indústrias (...) no sentido de o curso primário consistir num requisito mínimo para os filhos chegarem a exercer determinadas profissões qualificadas”. (p.37). O aprendizado de um ofício podia ocorrer de duas maneiras: na prática, meio não muito seguro para se obter ascensão no trabalho e por meio da frequência em uma escola industrial de grau médio ou em cursos oferecidos pelo SENAI. Segundo Luiz Pereira, embora soubessem

que a primeira oferecia uma formação profissional superior preferiam que seus filhos conquistassem vagas nas escolas do SENAI, porque nestas estudavam, trabalhavam e recebiam meio salário mínimo e, ao final do curso, se tornavam oficiais das indústrias recebendo então salário de operário qualificado. Segundo Pereira:

Para as famílias residentes na área, o SENAI, ajusta-se ao seu desejo de ascensão social, na parte em que esta pode realizar-se pela futura participação dos filhos no operariado qualificado; vem ao encontro de suas atuais condições econômicas, que forçam os filhos a se empregarem tão cedo quanto possível, depois de terminarem o curso primário; e ajusta-se ainda a um aspecto da estrutura ideal de família, aspecto cuja realização depende do trabalho dos filhos, a fim de a mãe poder deixar de ‘trabalhar para fora’ e desempenhar apenas o papel de ‘dona de casa’. (Pereira,1967:38).

Com esses dados Luiz Pereira observou que as aspirações das famílias em relação à profissão dos filhos são bastante limitadas, esperam que os mesmos cheguem a uma boa colocação dentro das indústrias, que sejam operários qualificados e não se iludiam com a idéia de que seus filhos pudessem vir a ter um trabalho intelectual, como por exemplo, de contador, desenhista e mesmo de professora para as filhas. O pressuposto básico é o de que buscavam na qualificação para o trabalho apenas uma situação melhor para disputarem vagas no mercado de trabalho operário.

O problema da instrução e qualificação profissional do operariado se tornou o principal tema de investigação de Luiz Pereira, como veremos posteriormente no texto *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* (1965) uma

densa pesquisa sobre o operariado, sua condição de vida e o tipo de educação a ele destinada.

Ao final dos seus escritos sobre a área escolar e sobre a vida dos moradores do local, Luiz Pereira conclui que a área servida pela escola passava por “(...) processo de aculturação – ou melhor: desculturação – do urbano com o rústico. (...) apresenta-se como meio dinâmico de ajustamento ao ambiente metropolitano paulista, que por sua vez resultou de transformações radicais sofridas pela cidade de São Paulo nos últimos cinquenta anos”.(pp.42-3).

Vale lembrar, que diferentemente de Luiz Pereira que entendia a aculturação como parte do ajustamento de uma população que apresentava modos arcaicos e moral rústica a uma moral e comportamentos modernos e citadino, Emilio Willems era até então um referência consagrada que argumentava que o processo de aculturação ocorria por meio da permanente substituição dos esquemas de conduta que garantisse às populações marginais, no caso estudado por ele dos alemães que imigraram para o Brasil, sua inserção no novo ambiente. A aculturação era garantia de aceitação de sua presença em ambiente estranho, portanto um “movimento de formação de atitudes”, ou seja, exteriorização de motivações internas ou psicossociais. Já em Luiz Pereira a aculturação ocorria por pressões externas que exigiam da população a mudança de comportamento. (Cf. Freitas, 2005).

Para o autor, a vida metropolitana, os padrões de comportamento e os padrões morais da cidade grande ainda não eram bem aceitos pela população adulta da área servida pela escola, provocando um certo “estranhamento” junto aos chefes de família e suas esposas. Embora já estivessem razoavelmente acostumados com a cidade de Santo André ainda se

mantinham receosos em relação à cidade de São Paulo, ou seja, à metrópole. Segundo Pereira, “de permeio com elementos culturais urbanos assimilados, o comportamento dos adultos da área revela persistência de representações, atitudes, expectativas e valores formados de fora do ambiente inclusivo altamente urbanizado que é onde vivem agora”. (1965, p.43).

Trata-se de um processo que, do ponto de vista de Luiz Pereira, mostrava-se ainda muito dificultoso, o que o levou a considerar a população da área escolar como “forças sociais tradicionais e conservadoras”. Para o autor esse fator é extremamente relevante para compreender tanto o funcionamento interno da escola quanto as relações entre escola e a área escolar, temas que serão abordados nos capítulos seguintes.

Em *A Escola Primária numa área metropolitana* (1967) Luiz Pereira explica a pertinência de um estudo focalizado em lugar específico, ou seja, de um caso singular com potencial para explicar a totalidade. Do ponto de vista do autor, a defasagem ou o atraso e o processo de mudança, ambos evidenciados anteriormente na observação da área servida pela escola, “(...) se determinam respectivamente como estado e como alterações no interior de um mesmo tipo estrutural: alterações no sentido da constituição de uma sociedade de classes ‘avançada’ urbano industrial”. (p.49). (Grifos do autor). Para Luiz Pereira, tratava-se de um avanço da sociedade capitalista brasileira em relação ao período correspondente a I República no qual a estrutura de classes apresentava-se enrijecida, estável e desigualitária, representando, para o autor, a estamentização das situações de classes, os modos de vida e de direito das relações existentes. “(...) Nestes termos, a patrimonialização aparece como um componente da estamentização”.(p.50). Esse é um ponto bastante explorado por Luiz Pereira para justificar teórica, metodológica e politicamente a

digressão sobre o sistema político brasileiro e o sentido que deu aos termos que incorporou ao texto, em particular o sentido que atribui ao termo patrimonialismo, que se aproxima do sentido dado por Weber, mas com certas adaptações particulares apresentadas pelo autor.

Para Luiz Pereira, a década de 1950 pode ser considerada um marco nas mudanças mais radicais da sociedade brasileira, cuja maior expressão é o Estado de São Paulo, principalmente a cidade de São Paulo, o que significa para o autor que os processos de burocratização nas relações sociais são mais visíveis nas regiões metropolitanas, assim como os conflitos nascidos do confronto entre dois padrões culturais – o rural e o urbano. Luiz Pereira afirma, seguindo tendência weberiana, que a burocratização é determinada como subprocesso inerente ao processo inclusivo de avanço da etapa urbano industrial capitalista em lugar de ser admitida como um processo geral inerente à passagem de uma ordem global pré-capitalista para outra capitalista.

Segundo Weber, 1982:

A razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. O mecanismo burocrático plenamente desenvolvido compara-se às outras organizações exatamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não-mecânicos de produção. (WEBER, 1982: 249).

É também em Weber que Luiz Pereira fundamenta suas argumentações para tratar a escola como uma empresa pública de serviços. Em Weber (1999:32), empresa é denominada como “uma ação contínua que persegue determinados fins, e associação de empresa uma relação associativa

cujo quadro administrativo age continuamente com vistas a determinados fins”. A partir dessa compreensão Pereira (1967, p.54) observa:



Na caracterização da escola como empresa os alunos não são considerados como clientes de uma empresa (...) nem apenas ‘matéria prima’. São sim membros ativos da empresa escolar trabalhando juntamente com outros membros, uma matéria constituída por eles próprios. Os alunos são ao mesmo tempo membros, matéria trabalhada e produtos das atividades da empresa escolar. Apesar de os alunos serem membros da empresa escolar, essa situação não é critério para a categorização das escolas como empresas públicas. É a situação dos demais membros da empresa escolar e das instalações materiais desta que fornece tal critério.

Pereira, como grupo social, os membros da escola mantêm relações tendo em vista o alcance de determinados objetivos definidos e visados continuamente. Nas palavras do autor, a escola se apresenta como uma empresa, isto é, como agência de socialização intencionalmente dirigida e destinada a transmitir determinada herança cultural, retomando assim, os argumentos usados no texto sobre Rendimentos e Deficiências do Ensino primário.

Deste ponto em diante, Luiz Pereira situa geograficamente a escola, apresenta suas características físicas, sua situação jurídica e a regulamentação interna. Com esses dados o autor apresenta quadro a quadro os termos que regulam as atividades da escola e as atribuições de cada “categoria ocupacional” – diretor, vice-diretor, professores, alunos e serventes – da escola e o modo que cada uma dessas categorias age na dinâmica escolar, isto é, traça um paralelo entre o que está previsto no Regimento e o que

efetivamente ocorre na escola. Na interpretação do autor, esse paralelo revela o que persiste e o que já foi incorporado das relações altamente burocratizadas.

Luiz Pereira procura demonstrar que a situação jurídica da escola pesquisada – prédio da Prefeitura de Santo André e equipada pelo Estado – vinculação financeira dos funcionários e a dependência administrativa – é que qualifica como empresa pública de serviços. Sobre esta questão o autor observa:

O conjunto das escolas primárias públicas estaduais mais todos os órgãos administrativos dessas escolas constituem uma única grande empresa apenas. Assim, cada uma dessas escolas – entre as quais está a de Água Redonda – não passa de ramo de uma grande empresa pública estadual. Encarada como um subsistema no interior de um sistema social mais amplo, consistente na empresa toda. Como subsistema esta escola reflete, em sua estrutura e funcionamento, traços do sistema inclusivo a que se integra. [Assim], a escola de Água Redonda [deve ser considerada] como uma configuração social resultante de forças desencadeadas pelos órgãos centrais de administração da empresa escolar global a que se filia e de forças provindas de setores sociais extra-empresa. (1967, p.55).

Nessa análise, sobre a estrutura e funcionamento da escola, Luiz Pereira se vale dos conceitos de Weber sobre Estado e burocracia para evidenciar o jogo de forças burocráticas – racionais e legais – e de forças tradicionais de tipo patrimonialista que se enfrentam no interior da escola pesquisada. Pereira tem como fio contínuo dessa argumentação a disputa entre forças opostas no interior da escola, o que revela o estágio atual de

organização da sociedade brasileira, qual seja, uma sociedade que se encontra diante de processos desiguais de modernização e, por isso mesmo, relativamente pouco urbanizada, secularizada e democratizada, mesmo nas regiões mais desenvolvidas, como é o caso do Estado de São Paulo e da cidade de São Paulo e região metropolitana.

Nesse sentido, todo o esforço de burocratização promovido pela legislação que regulamenta o funcionamento das escolas públicas contribui, segundo Luiz Pereira, para a emergência e avanço do processo de modernização e racionalização da atividade escolar.

Nesse processo, outro tema fundamental na exposição de argumentos de Luiz Pereira é o da distinção conceptual entre o público e o privado, pois, do seu ponto de vista, essa distinção é fundamental para que o processo de burocratização da escola se efetive. Assim, um aspecto que se tornou relevante para o autor diz respeito à hierarquização das atividades e principalmente das relações estabelecidas pelas pessoas que vivem diretamente as atividades cotidianas no interior da escola. Trata-se de deixar claras as regras de conduta de cada categoria envolvida diretamente na atividade escolar, estas regras estavam dispostas na “(...) legislação escolar pertinente à empresa escolar constituída pelas escolas primárias públicas estaduais e seus órgãos administrativos (...)”. (p.56).

O autor assinala, a partir de Merton, que as características inerentes ao sistema burocrático – generalidade, universalidade e impessoalidade – estão evidentes nos textos (ou redação dos estatutos e regimento) que constituem a legislação escolar do Estado de São Paulo. Para Luiz Pereira, o conjunto de regulamentações administrativas com caráter racional-legal é um componente burocrático fundamental para a organização da empresa escolar.

Contudo, ele observa que: “(...) Reconhecer características burocráticas nessa legislação não implica, evidentemente, aceitar ou rejeitar os objetivos por ela propostos às escolas primárias, discutíveis do ponto de vista da filosofia da educação e da pedagogia”.(p.60).

No item sobre a estrutura e funcionamento de uma escola primária, Luiz Pereira toma a Escola de Água Redonda* como unidade básica para uma análise sociológica voltada para as questões educacionais e, nesse sentido, considera que o fio condutor para a compreensão da dinâmica do grupo social constituído no interior da escola deve ser, a “(...) atividade de ensino-aprendizagem, conduzida intencional e sistematicamente” (p.61) e a partir dela seria possível identificar e compreender o desenvolvimento de outras relações ocorridas no interior da escola e das salas de aula, as quais Luiz Pereira denominou de relações espontâneas e periféricas.

Aqui, Luiz Pereira retoma a discussão sobre a importância do Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo – Ato nº 5 de 09/01/1950 – como um componente burocrático que incide sobre as atividades e relações nucleares da escola, cujo objetivo é ordená-las de modo deliberado e racional num sistema de organização formal, isto é, em um modelo de organização burocrático. Contudo, Luiz Pereira observou que a efetivação desse modelo depende de condições materiais e pessoais de funcionamento que, em geral, não ocorrem integralmente devido a discrepância entre o que estava posto no Regimento Interno e os aspectos reais da vida da escola tomada como unidade de análise. Estudando a dinâmica interna daquela escola Pereira quis examinar os índices de burocratização do

* Este é um nome fictício que Luiz Pereira usou para designar à Escola estudada por ele em Santo André, município da região metropolitana da cidade de São Paulo.

grupo social que a constituía, trazendo “(...) para o primeiro plano a esfera de vida institucionalizada da escola (...) ao mesmo tempo, as formações sociais espontâneas observáveis no seu interior, passam a ser vistas em termos de burocratização da escola”. (p.62). Havia, em Luiz Pereira, uma grande preocupação em compreender os caminhos encontrados por aquele grupo social para se adequar ou se adaptar às exigências burocráticas formalizadas no Regimento Interno, que, do ponto de vista do autor, revelaria também o quanto essa população avançou em direção ao modo de vida urbano e moderno, ou seja, o quanto se adaptou à estrutura de vida exigida pela industrialização.

Desse ponto, Luiz Pereira passa a apresentar os itens mais importantes do Regimento Interno relacionando-os com as condições materiais e disponibilidade dos recursos humanos da escola para a efetivação e desenvolvimento de um trabalho fundado em critérios burocráticos. O autor observou que no Regimento constava um esforço para introduzir procedimentos da pedagogia moderna, que se baseava na “(...) ideologia da escola nova” (p.62), esta também defendida e muito divulgada pelas escolas normais responsáveis pela formação do pessoal docente administrativo que atuava nas escolas do Estado de São Paulo. No Regimento, essa referência à teoria da escola nova aparecia, principalmente, no item que tratava das normas do tipo de ensino que deveria ser ministrado nas escolas, o que exigia certas condições materiais para a execução daquelas propostas assim como, o ajustamento do pessoal aos papéis que lhes cabe desempenhar no interior da escola.

De acordo com Luiz Pereira, a escola onde realizou a pesquisa estava muito aquém dos padrões necessários à plena realização de um projeto

baseado na teoria da escola nova, tanto no se refere às condições materiais quanto no que dizia respeito à postura do pessoal docente administrativo e outros trabalhadores envolvidos nas atividades desenvolvidas na escola. Segundo o que percebeu no período de realização da pesquisa, as deficiências materiais – instalações prediais precárias, número de alunos por sala de aula superior a 25, falta de recursos tecnológicos, etc. – e a de pessoal – que se expressava pelas diferenças na situação jurídica dos funcionários e pela falta de clareza sobre a função que deveria desempenhar na escola – geravam conseqüências disfuncionais que “perturbavam” e, portanto, diminuía a adaptação ou o ajustamento ao sistema burocrático. Para Luiz Pereira, era relevante analisar o comportamento dos ocupantes das posições definidas na esfera institucionalizada da vida escolar para compreender como o desajustamento nos papéis retarda a integração da escola e de seus membros a um sistema social de natureza burocrática.

Nesse sentido, Luiz Pereira analisou as normas do Regimento relativas a cada posição ou de cada categoria ocupacional – direção, auxiliar de direção, professores, serventes e alunos – apresentando um quadro para esclarecer as diferenças, proximidades e distanciamentos entre o ideal legal, o ideal vigente e o comportamento real das pessoas envolvidas na atividade escolar. Para isso, tomou o termo *status* como sinônimo de posição ocupada na instituição e se baseou no estudo de Ralph Linton sobre o papel da cultura na formação da personalidade. Nesse estudo, Linton criou duas categorias para a análise da personalidade. Uma que denominou de personalidade básica cuja configuração dá aos membros de uma sociedade a possibilidade de interpretações e valores comuns a todos os indivíduos e a de personalidade *status* cuja configuração se liga ao *status* do indivíduo, possibilitando que

mesmo entre pessoas estranhas a posição social, de cada membro da sociedade, seja reconhecida e provoque no outro um modo específico de agir nas diferentes situações em que se encontrarem. (Cf. Pereira & Foracchi, 1969:49-69).

Luiz Pereira usou essa idéia de personalidade *status* para avaliar os motivos do desajustamento do pessoal docente administrativo em relação ao cargo ocupado na escola. Para ele, os membros de cada uma das categorias envolvidas diretamente na atividade escolar conhecem suas atribuições dentro do trabalho, entretanto, resistem à sua completa efetivação temendo a perda ou o não reconhecimento do *status* ainda muito ligado à representação ideal tradicionalista, isto é, segundo Luiz Pereira, aos padrões patrimonialistas que ainda vigoravam no interior de um sistema que buscava organizar-se burocraticamente por meio da racionalização de suas atividades.

Ao descrever e analisar o Regimento e o comportamento dos membros da escola, Luiz Pereira retoma sua tese inicial de que o estágio de burocratização – semiburocratização – em que se encontrava a escola pesquisada é reveladora do estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira que passava, à época, por mudanças na composição social das cidades e na organização da cultura exigindo, de todos, uma adequação às novas condições de trabalho e de relações interpessoais, estas, condizentes com o avanço da industrialização e também com a democratização do sistema social global.

Ao tratar das *Relações entre a escola e a área escolar: tensões e funções sociais*, Luiz Pereira apresenta a estrutura teórica básica da investigação realizada sobre a escola. Embora o próprio autor afirme que o procedimento analítico usado é semelhante ao utilizado nos capítulos anteriores facilmente se percebe, durante a leitura do texto, que se trata de

uma análise mais segura sobre a função da escola no processo de configuração de uma sociedade moderna, urbana e industrial. Luiz Pereira expõe com mais clareza sua percepção sobre como os dois lados que se enfrentam – o tradicional e o moderno – no interior do sistema escolar e, mais especificamente, do subsistema que é a escola e a área escolar, ganham juntos novos contornos, novos moldes resultante da adaptação e da constante perda de força do modelo ao qual denominou de patrimonialista.

Nessa etapa da investigação, Luiz Pereira observou que na representação tanto dos moradores da área escolar quanto dos funcionários a escola é constituída apenas pelo corpo docente-administrativo e que estes são os “possuidores” dela. Ou seja, nem serventes, nem alunos, segundo essa representação, se percebem como membros ativos da empresa escolar. Para o autor, essa representação da escola decorre de um processo de percepção e definição de grupo vinculado a valores inerentes a estruturas sociais tendencialmente patrimonialista que opera como limitadora de uma concepção de escola como empresa pública e para a compreensão de que o corpo docente-administrativo é constituído por funcionários burocráticos com obrigações profissionais previamente definidas. Segundo Luiz Pereira, a persistência de concepções patrimonialistas indicava que o avanço na burocratização das relações de uma empresa pública com o seu público ainda era muito precário e, nesse sentido observa:

(...) tanto os membros da escola como os moradores da área escolar ainda concebem a escola como uma espécie de propriedade direta do “governo” e de posse indireta do pessoal docente-administrativo; encaram a educação escolar como um dom ou benefício concedido por este e não como a efetivação de um direito dos habitantes da área escolar. Do

ângulo fornecido pela representação coletiva da escola, de cunho tradicionalista, as relações entre esta e a área escolar aparecem, portanto, como relações entre o pessoal docente – administrativo – “a escola” – e as crianças matriculadas no estabelecimento, as suas famílias e demais participantes da coletividade. (1967, p.107-8).

Para o autor, a representação tradicionalista da escola integrava-se com as concepções que vigoravam entre o pessoal docente-administrativo a respeito de seus papéis no interior da escola, estas analisadas anteriormente por Luiz Pereira e consideradas por ele como idealizadas. Do ponto de vista de Luiz Pereira, esse sistema de relações idealizadas ocorria devido a grande distância social entre o pessoal docente-administrativo e os moradores da área escolar, alunos ou não e, é baseada no reconhecimento das diferenças de *status* sócio-econômico existente entre eles. Para o autor, a relação entre os membros da escola e comunidade não chega a ser categórica, embora, na maioria das vezes, os moradores da área escolar tendem a aceitar a dominação exercida pelo pessoal docente-administrativo manifestando-lhe reconhecimento e amizade. “Como expressão desse reconhecimento e amizade, enviam-lhe pequenos presentes: ovos, frutas, bolos e doces caseiros, etc.” (p.108). Por sua vez, o pessoal docente-administrativo esperava que os moradores não interferissem nas atividades processadas no interior da escola, pois, acreditavam que qualquer interferência seria expressão de desrespeito com o trabalho que realizavam na escola em favor dos filhos daqueles.

Ao longo do texto, Luiz Pereira apresentou diferentes situações que exemplificassem as discrepâncias entre as representações ideais de forte cunho patrimonialista e as representações mais avançadas de cunho burocrático. Para o autor isso ocorria porque a pressão do ambiente urbano industrial, cuja

estratificação em classes já estava mais avançada e determinava o modo de vida e o gosto do corpo docente-administrativo, entrava em confronto com as condições e o modo de vida dos moradores da área escolar, ainda muito ligado ao modelo tradicional – o que ao longo da obra Luiz Pereira denominou de modo arcaico e semiurbano de vida.

Luiz Pereira também observou que esse conflito entre a concepção moderna e tradicional se manifestava no tipo de comportamento esperado pelos professores em relação aos seus alunos. Para estes, os alunos das escolas metropolitanas estavam longe do modelo que idealizaram a partir de suas experiências no interior, uma vez que lá, os alunos eram mais obedientes e os pais não questionavam o trabalho que realizavam, cooperavam com os professores e exercendo maior controle sobre seus filhos. Do mesmo modo, esses professores formulavam queixas em relação à direção da escola por esta dar muita atenção às reclamações dos pais dos alunos.

Luiz Pereira não deixou de observar que o corpo docente administrativo, mais precisamente os professores, viviam na escola uma experiência mista da situação da classe média. Pois, ao mesmo tempo em que não se identificavam com as concepções tradicionalistas do magistério primário se ressentiam do comportamento dos alunos e de seus pais quando estes avaliavam negativamente o trabalho que desenvolviam. Além disso, tomavam suas experiências de vida – mais ajustadas aos padrões citadinos – como base para criticarem o modo de vida dos moradores da área escolar. Para o autor, “A dominação dos professores sobre os alunos, inerente à estrutura interna da escola, fica assim reforçada pela consciencialização das diferenças entre ambos existente na hierarquia sócio-econômica”. (p.114). Essa dubiedade no modo de agir do corpo docente-administrativo da escola

pesquisada frente à população da área escolar mostrava-se, segundo Luiz Pereira, “(...) incompatível com a natureza de uma empresa pública mantida pelo Poder Público, e que, deixando de ser patrimonialista não chega a ser burocrático”. (p.115).

No item em que Luiz Pereira tratou da opinião pública local sobre o pessoal docente-administrativo, ele redefine seu posicionamento anterior de que as relações entre esses dois grupos não chegavam a ser categóricas. Pelo fato do pessoal docente-administrativo exercer acentuada dominação sobre os moradores e estes aceitarem a submissão, esta devida à posição que ocupavam na estratificação sócio-econômica e ao entendimento de que a escola pública era um “presente oferecido pelo governo”, os membros de ambos os grupos se isolavam em seus próprios espaços e criavam meios indiretos de comunicação, nem sempre adequados às situações da atividade escolar.

Luiz Pereira observou que os professores entravam em contato com os pais dos alunos apenas para reclamar deles maior atenção ao comportamento das crianças na escola, tanto no que se refere ao modo de se relacionar com os colegas e funcionários quanto ao fraco rendimento na aprendizagem. Esse contato ocorria por meio de bilhetes encaminhado aos pais. Os pais, que se sentiam retraídos diante do pessoal docente-administrativo, estabeleciam com as serventes da escola o meio mais eficiente de comunicação com os professores e direção da escola, uma vez que essa categoria ocupacional estava mais próxima deles social e economicamente. E, em geral isso ocorria quando seus filhos eram humilhados física e moralmente no interior da escola e da sala de aula.

Fora esse tipo de comunicação entre o pessoal docente-administrativo e a grande maioria dos moradores da área escolar, Luiz Pereira

observou que um programa de uma emissora de rádio de Santo André, *A Voz Popular*, servia de canal para que os moradores da região fizessem suas reclamações contra o pessoal docente-administrativo. Para o autor, esse programa tinha conteúdo demagógico e explorava as tensões entre as classes sociais, mas por ser muito ouvido na região acabou por cumprir um papel importante de intimidação dos professores quanto ao abuso de poder e de dominação sobre seus alunos. Luiz Pereira reconheceu que embora precário esse canal mais institucionalizado de comunicação forçou um reajustamento no comportamento dos professores frente aos alunos da escola e moradores da região. Considerava que quanto mais a população da área escolar progredisse no processo de ajustamento ao ambiente metropolitano de classes sociais maior controle seria capaz de exercer sobre as atividades realizadas na escola e maior contribuição daria à burocratização do ensino primário.

Outra forma de controle da atividade escolar que Luiz Pereira analisou, previsto em toda atividade de ensino foi o boletim que traduz em notas o rendimento intelectual e o comportamento dos alunos em sala de aula. Havia, segundo a observação do autor, uma tendência entre os professores a dar maior importância ao comportamento das crianças do que ao rendimento de aprendizagem, dando ao boletim um significado mais patrimonialista que burocrático. Por outro lado, cobravam dos pais maior empenho no sentido de acompanharem os filhos nas tarefas escolares, pois julgavam que estes não se interessavam pela aprendizagem dos alunos. Aqui o autor retoma a questão do isolamento entre os grupos – pais e professores – que impedia que o corpo docente-administrativo percebesse a elevada valorização positiva do ensino primário, apresentada pelos moradores, motivo pelo qual estes últimos exerciam forte controle sobre seus filhos para que não abandonassem a escola

e estivessem atentos à aprendizagem de modo a não incorrer no risco de reprovação e, com isso, perder mais um ano. A passagem a seguir expressa a posição do autor quanto a essa questão:

As expectativas do pessoal docente-administrativo quanto ao controle das famílias sobre os alunos, a ser executado em nas suas residências, e o controle realmente exercido por elas denotam a persistência de elementos tradicionais no sistema de relações entre a escola e a área escolar. Tanto aquelas expectativas como esse controle derivam da falta de distinção entre filho e aluno. Espera-se que os pais assumam responsabilidade de controle dos alunos, porque são filhos seus que estão na escola. E de fato controlam-nos por não desejarem que os professores tenham “trabalho” com seus filhos. A falta de separação entre o *status* de filho e o de aluno traduz a ausência de demarcação mais nítida entre as atividades da escola primária e da família. Com o avanço da urbanização, a divisão do trabalho de socialização dos imaturos levará o pessoal docente-administrativo das escolas primárias a não mais atribuir aos pais uma parcela do controle dos alunos, que virá a ser executado por ele enquanto as crianças estiverem no recinto escolar. (p.124).

O que se vê é que Luiz Pereira a todo o momento reafirma sua posição de expectativa quanto à função urbanizadora da escola. Para o autor, entre os moradores da área escolar havia maior clareza sobre a importância da escola para os seus filhos do que entre o pessoal docente-administrativo. Essa consciência decorria das dificuldades experimentadas por essa população para viverem no ambiente metropolitano, elas sentiam falta do domínio da leitura, da escrita e do cálculo essenciais num mundo de cultura letrada, mas, ao mesmo tempo, se apegavam a remanescentes culturais rústicos, o que do ponto de vista de Luiz Pereira, gerava uma situação contraditória no processo de socialização das crianças que estudavam na escola. De um lado os pais

tentavam manter nas crianças hábitos e modos de vida condizentes com o ambiente rural. De outro, estimulavam seus filhos a dominarem as técnicas elementares da cultura citadina, constituindo-se ao mesmo tempo em força retardadora e estimuladora ao meio urbano-industrial. Para o autor, essa dupla influência era resultado do processo aculturativo do rústico no urbano, em desenvolvimento na área escolar o que sobrepunha camadas de cultura num processo que favorecia tanto a permanência quanto a combinação e substituição de componentes patrimonialistas por um sistema de classes urbano industrial. Estava em curso um ajustamento progressivo da população, daquela região, a esse sistema.

Luiz Pereira procurou demonstrar que no sistema de relações entre a escola e área escolar existia o encontro e o entrechoque de valores e atitudes diferentes e até certo ponto antagônicos. Tendo como ponto de partida essas diferenças, o autor, estudou os efeitos do funcionamento da escola nos alunos e demais moradores como no próprio pessoal docente-administrativo. Nesse sentido anotou:

Como recurso para a análise das conseqüências sociais desencadeadas por essa escola desdobramos o seu funcionamento em dois setores: o das atividades docentes nela realizadas e o das relações interpessoais dos membros do corpo docente-administrativo com os alunos e outros moradores da área escolar. Como se verá, tanto aquelas atividades como essas relações favorecem e promovem um ajustamento maior do pessoal docente-administrativo, dos alunos e demais moradores ao tipo de vida inerente à sociedade de classes urbano industrial, bem como desenvolvem uma maior integração da escola e do sistema escola-área escolar a esse mesmo tipo de vida social. Têm, portanto, efeitos integrativos, na medida em que contribuem para a adaptação ou ajustamento de um determinado sistema. (...) Tais efeitos ou conseqüências objetivamente constatados são, pois, *funções sociais* da escola. (p.127).

Para Luiz Pereira essas funções ora são manifestas ora são latentes. Manifestas “(...) porque se elevaram à esfera de consciência social. Outras ignoradas ou não percebidas pelos participantes do sistema escola área-escolar, constituem funções latentes”. (p.127). Para o autor, a função manifesta básica da escola era a transmissão das técnicas elementares de cultura, que constitui o conteúdo cultural das atividades de ensino e aprendizagem, pois, esta era uma função percebida e valorizada por todos os participantes do sistema escola-área escolar; isso se dava principalmente entre os moradores que viam a escolarização de seus filhos como meio de ascensão na hierarquia ocupacional.

Luiz Pereira observou também que o conteúdo cultural das atividades docentes expressava um estilo urbano de vida e, na realização de suas atividades docentes, os professores traziam padrões de comportamento, valores e atitudes inerentes à situação de classe superior para a esfera de participação dos alunos, mesmo que indiretamente. Essa situação, segundo o autor, agudizava a consciência quanto às diferenças entre as classes e a respeito da baixa posição que ocupavam na hierarquia sócio-econômica da comunidade urbano-industrial, o que favorecia o inconformismo com as suas condições de vida aumentando o desejo de ascensão social. De acordo com o que Luiz Pereira observou, esse contato, mesmo que indireto, dos alunos e dos moradores com padrões e valores de um estilo urbano de vida trazido pelo comportamento e atividades dos professores cumpria o papel de tocar consciências até então despercebidas das disparidades sociais a que estavam submetidas. A isso o autor denominou “funções latentes” da escola no processo de ajustamento da população.

Luiz Pereira depositava grande esperança na escola e na atividade de ensino desenvolvida pelos professores no que se refere à função urbanizadora da escola, mas não perdeu de vista a dificuldade dos professores em lançarem um olhar mais largo sobre as próprias atividades. Para ele, o pessoal docente-administrativo via a escola com fim em si mesma, por isso concebiam o ensino apenas em termos de promoção ou reprovação dos alunos: “A falta de reconhecimento e valorização de outras funções escolares, pelos professores, faz com que as suas atividades docentes se aproximem de um estado de ritualismo, na qual se perdem de vista os objetivos da ação, mas se conservam e praticam os meios para atingi-los”. (p.132).

Embora as relações entre o pessoal docente-administrativo, serventes e moradores da área escolar mantivessem expectativas de comportamento de acentuado cunho patrimonialista, Luiz Pereira via que a desintegração dessa situação promovia maior ajustamento da população da área escolar e do pessoal docente administrativo ao sistema urbano-industrial de classes sociais. O autor reforça assim, que a escola cumpre sua função urbanizadora na medida em promove maior integração da área escolar com a comunidade nacional brasileira, que, naquele período, pretendia uma completa urbanização da população.

O autor retoma sua trajetória de pesquisa apontando para a insuficiência dos processos de mudança espontânea, nos indicando que a intervenção racional na organização e na estrutura da escola é condição para a sua adaptação às suas funções urbano-industrial e civilizacional. Ele não perde de vista, entretanto, que a educação é um problema social e como tal deve ser tratado pelos cientistas sociais.

Em seus argumentos, Luiz Pereira afirma que as formulações contidas na pedagogia e administração modernas estão definidas em três bases:

(...) o de estarem mais integradas aos valores inerentes à estrutura de uma sociedade menos rigidamente hierarquizada; o de corresponderem a necessidades de socialização da geração imatura, derivadas da redução das funções socializadoras da família, por sua vez conexas, via aumento da divisão do trabalho social, ao avanço do processo de urbanização da sociedade global; e o de terem fundamentação empírica e teórica nas chamadas ciências do homem, o que lhes daria maior eficiência técnica na realização dos objetivos da empresa escolar. (p.142).



Em clara referencia a autores como Dewey, Kilpatrick e Lourenço Filho, o autor indica as transformações que seriam necessárias na atividade escolar e na própria estrutura da escola para que o trabalho pedagógico se apoiasse mais em critérios democráticos do que em critérios autocráticos. Para Luiz Pereira, a pedagogia e a administração modernas representam um esforço inovador para a vida escolar que abrange os seus objetivos, a sua estrutura interna e os processos de trabalho, gerando assim, novas concepções dos papéis a serem desempenhados pelos participantes da escola. Observou também, que as obras pedagógicas de maior circulação à época, citando trabalhos de José Querino Ribeiro, Carlos Corrêa Mascaro e Moysés Brejon, apresentavam a escola como uma empresa cujas atividades e relações internas e públicas eram tratadas segundo o princípio da maior eficiência, ou seja, segundo princípio da racionalidade funcional.

Neste ponto, Luiz Pereira retoma alguns aspectos que, ao longo da obra tratou em detalhes. Trata-se das escolas normais, responsáveis pela

formação dos professores e pela difusão da pedagogia moderna; do conteúdo do Regimento Interno dos Grupos Escolares e da situação do magistério primário na nova configuração da sociedade brasileira.

Na sua análise sobre as escolas normais percebeu que os critérios racionais nos quais estas deveriam fundamentar o trabalho de formação profissional de seus alunos, são substituídos por motivações de inspiração tradicionalista. Nessas escolas, afirma Luiz Pereira, o termo “educação integral” perdia a sua amplitude e deixava de significar o alargamento da socialização a ser promovida pela escola para adquirir o sentido de trabalho filantrópico. Além disso, segundo o autor, a utilização dos interesses infantis transmuda-se num sentido de pena pelas crianças. O que o levou a afirmar que o trabalho realizado nas escolas normais ao invés de se constituir em “força de oposição às concepções de teor patrimonialista acerca do magistério e da escola primária, os valores e normas da pedagogia moderna como que se fundem com estas, dando-lhes fundamentação teórica e contribuindo para a sua persistência”.(p.143).

Para Luiz Pereira esse é mais um exemplo revelador do processo aculturativo resultante da fase de desenvolvimento em que se encontrava o país naquele período, ou seja, menos urbanizado e mais estratificado do que os ambientes onde as modernas teorias da educação foram formuladas. Ou seja, tratava-se de um processo de aculturação menos avançado que em países como França e Estados Unidos da América formuladores dessas modernas teorias da educação. Entendia ser um típico caso de incorporação por redefinição, situação que ocorre em ambientes cuja legislação apresenta-se mais avançada que as ações e comportamento dos agentes sociais responsáveis pela viabilização dos fins esperados para determinadas instituições.

Quanto ao Regimento reafirma sua posição de que nele são adotados procedimentos de alto teor racional-legal, principalmente no que se refere às relações dos agentes participantes da escola. Observou também que as regras que tratam dos modos de execução das atividades docentes, apenas em parte contemplam a pedagogia moderna. Muitas dessas regras legitimam os modos tradicionais do trabalho escolar, o que fez com que o Regimento parecesse, aos olhos do autor, um conglomerado de técnicas modernas e tradicionais, apesar de propor uma estrutura burocrática para a escola.

Do ponto de vista de Luiz Pereira, essa acomodação deve-se, em parte, à inadequação das condições materiais das escolas que não estavam adequadas ao sistema conhecido por teoria da escola nova. Ele observou, ainda, que algumas normas eram adotadas e não encontravam condições matérias favoráveis à sua realização e outras, exequíveis mesmo com as deficientes condições materiais, não eram praticadas pelos professores porque estes, no desempenho de suas funções, ajustavam-nas, restringindo os objetivos da escola a sua estrutura tradicional e mantendo técnicas de trabalho obsoletas.

Luiz Pereira lembra que ao longo do texto sobre a escola chamou, por diversas vezes, atenção sobre fatores desfavoráveis às inovações pedagógicas e administrativas aos quais não se costumava dar atenção. Dentre esses fatores estão as concepções, motivações e atitudes do pessoal docente-administrativo das escolas primárias, que são, do ponto de vista do autor, importantes focos de resistência da integral aceitação dos princípios da pedagogia moderna na estrutura e funcionamento da empresa escolar. Por isso, ao longo do trabalho ele considerou relevante compreender os fatores pessoais desfavoráveis às inovações pedagógico-administrativas, principalmente

porque essas inovações são mais condizentes com o sistema urbano-industrial, tanto no que se refere às técnicas de trabalho quanto no que se referia à estrutura social da escola. Ao não agir em conformidade com os princípios mais modernos da pedagogia e da administração escolar, concebidos segundo critérios racionais, o pessoal docente-administrativo retardava o ajustamento da escola primária às necessidades sociais inerentes ao desenvolvimento urbano-industrial.

Para apreender os fatores condicionantes da falta de identificação do pessoal docente-administrativo da escola, onde realizou a pesquisa, com a pedagogia moderna, Luiz Pereira retomou aspectos comuns à história de vida profissional da maioria dessas pessoas, em parte bastante semelhante. Segundo o que pode observar, esses profissionais foram formados e treinados para o magistério primário em escolas normais onde a transmissão das normas e princípios da pedagogia moderna, de conteúdo considerado racionalizante nos centros de origem, revela uma representação patrimonialista da escola e do papel que o profissional deveria desempenhar.

Do ponto de vista daqueles professores, havia uma espécie de choque da realidade, que ocorria devido ao desajuste entre o que era ensinado nas escolas normais e as reais condições materiais de funcionamento das escolas onde começaram a desempenhar suas funções profissionais, o que os levou a seguir o exemplo de profissionais já estabelecidos na carreira que fundamentavam o trabalho em modelos mais antiquados. Em geral, isso ocorria com os profissionais que iniciavam carreira em escolas rurais, onde não havia pressão externa para a modernização da atividade pedagógica, ou seja, para que as atividades de ensino fossem definidas em base racional. Outros fatores indicados como condicionantes da falta de identificação com a

pedagogia moderna, expressos pelos professores, dizem respeito ao tempo gasto na preparação das atividades mais modernas, porque são mais trabalhosas. A desilusão com o magistério primário também aparece como condicionante do comportamento e da atuação não racionalizadas (burocráticas) dos professores, motivada, principalmente, pelo baixo salário recebido. De acordo com o autor, aqueles professores assim definiam essa situação: “(...) para pouco dinheiro, pouco trabalho (...)”. (p.82)

Durante a pesquisa, Luiz Pereira constatou que alguns professores gostam do trabalho outros trabalham por necessidade, mas todos avaliaram o salário como insatisfatório, que em parte era compensado pela estabilidade, aposentadoria, licenças, férias, etc., vantagens garantidas para aqueles que são efetivos, essas compensações, lembra o autor, são próprias de organizações altamente burocratizadas. Outros incentivos racionais, como por exemplo, o direito à remoção para outras escolas era também usado de modo distorcido pelos professores, segundo pode observar Luiz Pereira, pois estes, quando tinham grande interesse na remoção para escolas consideradas por eles melhor do que a que estavam trabalhando, aprovavam a maioria dos alunos, mesmo que estes não apresentassem condições para freqüentar a série seguinte. Outros, sem muita pressa para conseguirem a transferência não se importavam se a reprovação dos alunos apresentava um índice muito alto.

Diante desse quadro, o autor aponta a situação descrita como própria da fase de semiburocratização do magistério primário, que ele observou na Escola a qual denominou de Água Redonda, dando destaque aos incentivos próprios ao sistema social constituído pela empresa escolar. Adverte, como fez ao longo de toda a obra, que a decadência das motivações paternalistas no desempenho da profissão não era compensada por incentivos

burocráticos que levassem os professores a se identificarem com os objetivos da empresa escolar. Por isso, Luiz Pereira repõe a idéia chave do capítulo anterior de que o pessoal docente-administrativo, porque inclui professores e direção, não tinha consciência de todas as funções realizadas pela escola no processo de “desculturação do rústico” em favor de uma cultura urbana. Tampouco a população da área escolar tinha condições de aumentar suas exigências frente ao pessoal da escola, pois viviam em uma fase pouco avançada de ajustamento a um sistema de classes urbano industrial e pouco sabia sobre a linha defendida pela pedagogia moderna. Para Luiz Pereira, o ajustamento da população e a integração da área escolar ao sistema urbano-industrial ocorriam de modo espontâneo, desordenado e fracamente atendido pelo comportamento do pessoal docente-administrativo.

O primeiro passo para a redefinição das finalidades da escola era, do seu ponto de vista, a tomada de consciência do pessoal docente administrativo sobre as conseqüências do seu comportamento profissional na área escolar. Segundo o autor:

Essa consciencialização das funções escolares seria necessária para desempenhá-las de modo racional, eliminando-lhe certos aspectos que, no momento, não só criam tensões entre a escola e a coletividade como contrariam valores de uma filosofia social democrática (como ideologia da sociedade de classes avançada). Tal consciencialização das funções escolares levaria, assim, a alargar a esfera de ação socializadora sistemática do pessoal docente-administrativo e a tirar-lhe o que de ritualismo está apresentando, colocando a escola primária voltada para objetivos mais amplos, sustentados pela pedagogia e administração escolar modernas. (...) [Essa] mudança a ser provocada na escola primária (...) exige não apenas a redefinição em termos mais amplos de seus objetivos conscientemente visados, mas também a identificação do pessoal docente-administrativo com novas

tarefas socializadoras e com os processos mais modernos para realizá-las. (1967, p.148).



Nessa reflexão, Luiz Pereira sugere que o “inculcamento” no pessoal docente-administrativo sobre o alto valor social da empresa escolar pode resultar do conhecimento objetivo das funções da escola no sistema urbano-industrial, atribuindo fundamental importância ao ensino de sociologia nas escolas normais e “(...) da sua função de apoio racional para a identificação do pessoal docente-administrativo com os papéis que lhes cabem desempenhar num sistema que se urbaniza, se seculariza e se democratiza”.(149).

As tensões entre os domínios público e privado reaparecem aqui em termos do dilema que se impõe pelos interesses, nem sempre convergentes, do pessoal docente-administrativo e da empresa escolar. Fundamentando-se em Talcott Parsons, o autor afirma que, numa sociedade de classes, existe entre as categorias profissionais uma orientação acerca do desempenho das atividades de trabalho, a qual definiu como orientação privatista. Para ele, a orientação coletivista da empresa escolar deve acomodar-se com a orientação privatista dos agentes de trabalho dela participantes. Uma acomodação possível na medida em que tanto a orientação coletivista da escola primária quanto a orientação privatista do trabalho do pessoal docente-administrativo forem redefinidas em termos de sua adequação a necessidades e exigências da sociedade de classes urbano-industrial. Do ponto de vista de Luiz Pereira, essa acomodação fortaleceria entre o pessoal docente-administrativo concepções mais racionais acerca da escola e dos papéis que dentro dela lhe competem. Ele acreditava também, que a “nova” orientação coletivista da empresa escolar

permitiria além de um exame crítico sobre os incentivos profissionais oferecidos, que se revelavam insuficientes, a exploração de incentivos ligados ao desenvolvimento das relações humanas na escola e na administração escolar.

Luiz Pereira afirma que a situação da escola se define como um problema social gerado no processo de mudança da sociedade brasileira. Para ele:

(...) tanto em suas manifestações no âmbito escolar interno quanto em suas manifestações no âmbito das relações entre escola e área escolar – umas e outras apreendidas como decadência de remanescentes patrimonialistas e maior avanço da burocratização – ‘a crise’ da escola primária pública é, retidas as mediações, pequena parcela da ‘crise’ institucional inerente ao estágio atual de desenvolvimento urbano-industrial da sociedade de classes do Brasil. (p.154).

Dentre as inúmeras contribuições possíveis ainda hoje de serem retiradas da obra “*A Escola Numa Área Metropolitana*”, gostaríamos de destacar que esse trabalho apresenta-se tanto como expressão de um período em que a expansão capitalista no País impunha novos contornos à vida cotidiana quanto, e nesse caso principalmente, de um modelo de formação acadêmico-científica. Todo o trabalho se estrutura em literatura condizente com o que fora definido pelo círculo liderado por Florestan Fernandes como necessária. Moldado nesse meio, Luiz Pereira compartilhava desse espírito científico. Sobre esta questão Bourdieu anota:

(...) com vistas a explicar homologias estruturais que descobre entre campos da atividade intelectual tão distante como a arquitetura e o pensamento filosófico, Erwin Panofsky não se limita a invocar uma “visão unitária de mundo” ou um “espírito do tempo”, o que equivaleria a nomear o que ainda

falta explicar, ou pior ainda, a pretender dar por explicado o que é preciso explicar. Ele propõe a explicação aparentemente mais ingênua e, sem dúvida, a mais sólida: em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e o pensamento) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também, em certa medida, inconscientemente) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui sua cultura. (...) Assim, referir as obras de uma época às práticas da Escola é o mesmo que obter um meio de explicar não somente o que estas obras *proclamam*, mas também o que deixam escapar na medida em que participam da simbologia de uma época ou de uma sociedade. (Bourdieu, 2004:212).



O desenvolvimento urbano-industrial do país era, naquele período, o lugar comum de todos os repertórios sociológicos, fossem eles do campo político, cultural e também do científico. Este último com o papel de legitimar as ações do Estado, mesmo quando se proclamavam independentes. A nova ordem social esperada para o Brasil dependia do avanço na organização burocrática de suas instituições, possível na medida em que as relações patrimoniais perdessem força frente ao aumento da racionalização nas relações sociais. Ao mesmo tempo em que democratiza as relações na esfera estatal, aumentando, por exemplo, o número de vagas nas escolas públicas e conseqüentemente o número de professores e demais funcionários, o Estado aumenta o seu controle sobre as atividades de seus agentes. Para Luiz Pereira, como vimos ao longo do trabalho sobre a escola, essa intervenção racional do Estado na estrutura e no funcionamento da escola que para o autor era um subsistema do sistema global, era fundamental para que ela cumprisse sua função urbanizadora junto ao contingente populacional que ainda não havia se ajustado à nova ordem.

Nos textos posteriores, Luiz Pereira avança no seu posicionamento crítico frente ao avanço do capitalismo monopolista e da conseqüência deste na formação e instrução do trabalhador e da impossibilidade material desse contingente populacional de verem satisfeitas as necessidades materiais e não matérias advindas de um estilo urbano de vida.

Pode-se afirmar que a plataforma conceptual de Luiz Pereira estruturou-se no mesmo momento em que o pesquisador reconhecia a escola como laboratório social imprescindível para a investigação sociológica *latu senso*.

A consolidação do “seu lugar” nos domínios do trabalho universitário trouxe para essa plataforma novos recursos interpretativos, recolhidos no processo de ampliação e diversificação de suas fontes de leitura e também dos resultados das pesquisas que passou a empreender de forma cada vez mais autônoma. É o que será analisado a seguir.

CAPÍTULO VII

Na soma de “O Magistério numa Sociedade de Classes” com “Desenvolvimento, Trabalho e Educação” o caminho de Luiz Pereira para a margem esquerda

No Brasil, os campos da política e da economia no início dos anos de 1960 são marcados pelo fim do brilho da era Kubitschek. O ideal de emancipação da nação por meio da expansão da indústria fortemente difundida pelo nacionalismo desenvolvimentista não apenas ampliou como também fortaleceu a internacionalização da economia brasileira, resultando daí “(...) o aprofundamento do processo de desenvolvimento capitalista dependente no Brasil”(Cf. Almeida, 2004).

Vale lembrar, que o período do governo Kubitschek apresentou como forte característica a capacidade de acomodar forças contraditórias e a de compatibilizar objetivos e metas conflitivos. Tal política ajustava-se tanto aos setores importantes da economia nacional quanto aos setores internacionais, mesmo quando os interesses imediatos de cada uma dessas partes se apresentavam como divergentes. Por exemplo, a questão cambial que sempre desagradava os exportadores, estava constantemente na agenda do governo Kubitschek, mesmo que isso não implicasse resolução do problema. Jogava com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Ao mesmo tempo em que pretendia manter compromissos assumidos com o Fundo, criticava a rigidez com que esta instituição tratava as questões da estabilização monetária dos países subdesenvolvidos. E mantinha uma relação equilibrada com a classe trabalhadora, mesmo considerando que ela tenha sido “deixada para trás”, nesse processo acelerado de crescimento econômico, principalmente

quando se compara a progressão dos lucros empresariais com o aumento dos salários e taxas mensais de inflação e de crédito, bem como a escassa disponibilização de bens de serviços para esse contingente populacional. (Cf. Sola, 1998).

Segundo Ianni (1991) “Kubitscheck realizou o seu governo jogando, simultaneamente, com a ideologia nacionalista e uma política econômica de tipo internacionalista”.(p.190). Os problemas gerados dessa forma de relação estabelecida entre o Estado e a economia do País se tornaram evidentes nas sucessivas crises políticas e econômicas no período que se segue ao fim do mandato de JK. Do ponto de vista de Almeida (2006. p. 235) “O próprio sucesso da política de desenvolvimento capitalista acelerado produzia as condições de possibilidade de uma profunda crise”. Na literatura corrente sobre essa questão há concordância de que a crise que se gesta nesse período se torna evidente entre os anos de 1961 a 1963, observada pelas flutuações políticas do governo de Jânio Quadros, que permaneceu por apenas sete meses, um curto período parlamentarista e o tumultuado governo de João Goulart, culminando em 1964 com a tomada do poder pelos militares que impõem ao País um Estado de Exceção.

Nesses anos, de acentuada crise política econômica verificou-se, de um lado, acentuada radicalização nos posicionamentos partidários tanto de esquerda quanto de direita e de outro, intensa politização da população urbana, especialmente dos estudantes universitários, organizados na União Nacional dos Estudantes (UNE) que se associou ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e aos Centros Populares de Cultura (CPC) em favor do que chamaram de “marcha para o povo”. Ao encontro do “povo” foram também os intelectuais ligados à tendência cristã-revolucionária da Igreja Católica que

deu origem ao Movimento de Educação de Base (MEB) possibilitando à juventude católica a participação direta nas lutas políticas da época. Vinculado ao governo de Miguel Arraes, Paulo Freire e Germano Coelho criaram, em 1960, o Movimento de Cultura Popular (MCP) como parte do projeto de transformação político-social que chamava o povo de Recife a desafiar a miséria. Havia, portanto, das mais diferentes frentes, o desejo dos grupos intelectuais de se tornarem militantes, engajados de algum modo nas lutas contra as desigualdades sociais que, com o desenvolvimento do capitalismo, se tornam mais evidentes. (Cf. Pécaut, 1990).

O governo de exceção instalado no País em março de 1964 pode ser considerado como um marco para a redefinição da Sociologia no Brasil. Nesse período, um número considerável de cientistas sociais brasileiros transitava pela esquerda nacional e, mesmo quando não se vinculavam diretamente a partidos políticos, estavam envolvidos em movimentos políticos e populares em favor da igualdade e da justiça social. Esse envolvimento, a partir do golpe militar, transformou esses intelectuais em oponentes do Estado. Sabemos que desde a década dos anos de 1930 as ciências sociais no Brasil informavam o Estado com dados empíricos e formulações conceituais que o auxiliava na elaboração do planejamento público. A partir de 1964 o valor científico dos conhecimentos disponibilizados pelas ciências sociais, principalmente os trabalhos da sociologia, foram questionados afastando assim todos os grupos intelectuais não conservadores das esferas estatais. O governo militar aumenta a repressão contra os setores de esquerda e também àqueles com quem mantinham afinidades. As universidades sofrem todo tipo de repressão e censura, de modo que pesquisas sobre as questões sociais são abandonadas e estudos teóricos a partir de autores considerados subversivos são monitorados

pela inteligência militar. Segundo Silva, (2002:138), “(...) isso não significou o um enfraquecimento da sociologia, mas uma redefinição de seus papéis sociais e espaços institucionais. (...)”.

E é nesse momento, na efervescência desse período, que Luiz Pereira começa a desacreditar na superioridade sócio-cultural da sociedade urbano-industrial frente a outros modelos de organização da sociedade. Torna-se um crítico da sociedade de classes, apontando, a partir de estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e na América Latina, as mazelas originadas na forma de organizar a vida derivada da reprodução da sociedade de classes. Refinou seus argumentos conceituais superando, gradativamente, a tese sobre a existência de dois Brasis que, até então, sustentava a idéia de que o Brasil era “uma terra de contrastes”: de um lado arcaico, na medida em que se apresentava como um velho país colonial e miserável e, de outro, um país moderno e próspero, observado nas cidades industriais. Luiz Pereira percebeu que esses contrastes sustentavam a homogeneidade do sistema capitalista brasileiro, e não representavam, como se pensava uma marca da “falta de capitalismo no Brasil”, mas sim um sinal inequívoco de sua presença. Essa compreensão também possibilitou a ele distanciar-se da teoria da dependência, principalmente de sua vertente weberiana, estabelecida a partir de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, que propunha, segundo Martins (2002), “(...) a conformação de uma estrutura produtiva nacional em função de um mercado externo que mantém os vínculos comerciais, produtivos e financeiros com a expansão internacional do capitalismo”(p.231).

Dedicou-se, então, a apreciar criticamente a idéia de que o subdesenvolvimento era uma etapa a ser vencida no processo de reintegração

do país ao sistema capitalista internacional. Essa postura o levou a trilhar um caminho bastante particular naquele cenário que aos poucos se configurava.

Em 1961 Luiz Pereira apresentou o texto *O Magistério Primário numa Sociedade de Classes* para a Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, um projeto que inicialmente era parte do Programa de Pesquisa sobre Processos de Urbanização do Brasil patrocinado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) que, entre outros, tinha por objetivo investigar o magistério primário na cidade de São Paulo. Em 1965 ele apresentou *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* como tese para o concurso de livre-docência junto à Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Nesses dois textos o tema trabalho ocupa lugar central em suas preocupações. No primeiro texto, a análise realizada por Luiz Pereira está referida ao tema *mulher e trabalho* na moderna sociedade de classes e, no segundo, a análise se concentrou na questão da qualificação do trabalho na expansão e consolidação do capitalismo na sociedade brasileira.

Nesses textos, principalmente no *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil*, Luiz Pereira revelou uma mudança em seu proceder analítico, que encontrou em Marx e em alguns teóricos marxistas um suporte mais consistente para suas reflexões sobre as implicações do capitalismo nas diferentes esferas da vida social em países que, como o Brasil, estão integrados ao sistema capitalista global como parte do subsistema caracterizado como periférico ou subdesenvolvido. Essa opção teórico-metodológica de Luiz Pereira vincula-se às novas orientações de Florestan Fernandes que, segundo Hirano (2005, 183): “(...) na virada dos anos de 1950 para os 1960 (...) se revelou um militante, em pleno processo de juntar as

águas do marxismo com as da sociologia acadêmica (...)”, um deslocamento que ocorreu na medida em que Florestan e seu grupo, fora dos espaços acadêmicos, participavam mais diretamente das lutas por melhorias nas condições de vida da maioria da população, dentre elas a empenhada participação na defesa pela escola pública.

Toda a intelectualidade brasileira e, não apenas esse grupo, viveu nesse período as conseqüências do acirramento da Guerra Fria e as implicações da Revolução Cubana para a América Latina. Segundo Silva (2003, p. 17) “(...) no quadro histórico brasileiro, o marxismo acadêmico se consolida no momento de afirmação da universidade, [isto é], a partir dos anos 50, ao contrário de muitas universidades européias e americanas que há muito já tinham se consolidado”.(p.17).

Enredado nesse processo que tornava o marxismo uma espécie de movimento que despontava entre o grupo da Sociologia I da FFCL da USP, Luiz Pereira traz para o debate o tema *mulher e trabalho* relacionado à questão da conformação das classes sociais das sociedades modernas, um tema cuja atualidade pode ser observada entre os inúmeros trabalhos que hoje discutem essa problemática. Nesse sentido, o texto *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes* é exemplar dessa nova abordagem, para além de conservar uma grande atualidade. Para observar isso é suficiente retomar os argumentos apresentados por Luiz Pereira sobre as dificuldades da inserção da mulher em atividades profissionais e sobre a manutenção de posturas tradicionais sobre a condição sexual como fator de diferenciação e depreciação do trabalho.

Em *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes* (1967) a principal preocupação de Luiz Pereira era a de compreender a participação

feminina na população considerada economicamente ativa, por meio de uma atividade profissional exercida por um número significativo de mulheres, ou seja, segundo o próprio autor, “(...) encarar o magistério primário, desempenhado predominantemente por pessoas do sexo feminino, como uma das categorias ocupacionais pelas quais se processa a participação da mulher na população economicamente ativa (...)”.(p.11). Dentre as muitas preocupações que o texto apresenta destaca-se a hipótese apresentada pelo autor sobre a relação entre o desenvolvimento social global para o tipo urbano-industrial e a maior inserção da mulher como força de trabalho, o que poderia indicar também uma expansão quantitativa do padrão escolar entre a população feminina.

Segundo Luiz Pereira, “a distribuição das atividades pelos sexos, no interior do sistema de produção de bens e serviços, constitui apenas um caso de diferenciação interna dos sistemas globais, em que o sexo, fator biológico, adquire conotação social e atua como força organizatória”.(p.18). Do ponto de vista do autor, essa força organizatória, que tende a determinar a estrutura familiar, se sustenta muito mais no plano das representações coletivas ideais do que na própria realidade. Nesse plano ideal, “à mulher reserva-se um complexo de atividades ‘domésticas’, não remuneradas, composto por afazeres do lar e cuidados aos imaturos do grupo familiar; e ao homem, um complexo de atividades profissionais”.(p.18). Desse modo, o *status* da mulher será sempre um reflexo do *status* do homem, quando casadas do marido e quando solteiras do seu pai.

De acordo com Luiz Pereira, retirada a invisibilidade da mulher e referindo-a ao sistema sócio-econômico ela certamente apareceria no sistema produtivo. Nesse sentido, o autor lembra que as bibliografias correntes,

daquele período, que apresentavam um quadro tipológico sobre o trabalho remunerado ou não da mulher, haveria que ser ampliado para abranger as atividades consideradas “patológicas” segundo a consciência coletiva, isto é, cortesãs, prostitutas e outras e, também, o padrão escolar, integrado pelas atividades discentes não se restringindo, portanto, as mulheres adultas que desempenhavam atividades profissionais, seguidas pelas mulheres donas de casa que realizavam ou não atividades domésticas.

Ainda sobre essa questão, Luiz Pereira anota que, pelo menos analiticamente, a distinção entre padrões “profissional” e “doméstico” para explicar a situação do trabalho feminino pode implicar desconsideração de atividades que produzem certos bens e serviços por serem realizadas no âmbito restrito do grupo familiar, de modo que essas atividades seriam sempre consideradas como domésticas, dependentes do padrão profissional e, “(...) enquanto tais, [as mulheres que a realizam são] consideradas inativas”(1967, p.20)

No texto, Luiz Pereira, a partir de autores como Thorstein Veblen, Inácio Rangel, Claude Vimont e Wilbert E. Moore apresenta os conceitos de população ativa e de força de trabalho, fazendo a opção por este último por considerá-lo mais abrangente que o anterior. Argumentou, em sua exposição, que o conceito de população ativa é restritivo na medida em que considera, para fins estatísticos, por exemplo, apenas as pessoas que estão efetivamente empregadas, isto é, registradas, deixando de lado as pessoas que estão temporariamente desempregadas e aquelas que mesmo não tendo emprego têm capacidade e desejo de trabalhar. Segundo Luiz Pereira, no caso específico das esposas de agricultores esse problema se torna mais complexo, pois, ora todas as mulheres nessa situação são consideradas ativas ora todas

elas são declaradas inativas isto porque o trabalho no campo acaba por se confundir com o trabalho doméstico.

Em relação aos dados censitários que lhe serviram de base para a pesquisa sobre o magistério, Luiz Pereira assinala que eles são limitados, pois, ao tratar da distribuição da população por sexo e por ocupação ou atividade, não distingue na categoria de inativos aqueles que contam com capacidade e desejo de participar do padrão profissional; não incluem pessoas com menos de 10 anos que participassem de atividades profissionais – embora acreditasse que esse número de pessoas nessa situação pudesse não ser ponderável – e, que esses dados computavam apenas as atividades consideradas principais deixando de apresentar outras atividades exercidas pela mesma pessoa. Ou seja, no recenseamento, anotava-se apenas a ocupação julgada pelo declarante como principal.

Para Luiz Pereira, a declaração do informante sobre a sua ocupação principal ocorre no nível psicológico e trata-se de um dado bastante importante para um estudo sociológico na medida em que indica a “(...) auto-identificação dos indivíduos com esse ou aquele tipo de atividade; no caso do tema *mulher e trabalho*, da identificação maior com o padrão ‘doméstico’ ou com o padrão ‘profissional’”. (1967, p.21). Com base no resultado do Recenseamento Geral do Brasil de 1940, observa que 99,2% da população feminina com mais de 10 anos situa-se no padrão “doméstico” de atividades exercidas pelas mulheres.

Mesmo considerando arriscado comparar a população ativa do Brasil com outros países, o faz com o objetivo de “(...) confrontar a situação brasileira com a de coletividades nacionais onde os processos de urbanização e de industrialização atingiram fases de desenvolvimento de que ainda a

sociedade brasileira, tomada em bloco, muito se distancia”. (p.23). Afirmou que se nos Países em que o sistema urbano-industrial já estava avançado a taxa de atividade profissional feminina era mais elevada, certamente que no Brasil o mesmo poderia ocorrer conforme a sociedade brasileira avançasse nesse tipo de sistema social, já que essa maior participação da mulher em atividades profissionais parecia, aos olhos do autor, era uma característica do desenvolvimento dos sistemas sociais globais para de tipo urbano-industrial.

Destacou que no Brasil a cidade de São Paulo era a que mais se aproximava das taxas apresentadas pelos países desenvolvidos, vindo a confirmar sua tese sobre a superioridade das sociedades urbano-industrial no que se referia a maior integração da população. É significativa uma anotação que o autor fez sobre não apresentar os dados relativos às atividades profissionais femininas de Países socialistas por considerar que existem diferenças nos sistemas reguladores da utilização da força de trabalho e na ideologia acerca do trabalho em relação aos países capitalistas ou parcialmente capitalistas, mesmo assim apresenta dados sobre a evolução da participação feminina na população ativa da URSS a partir de 1929.

Luiz Pereira empenhou-se em apresentar vários dados relativos à distribuição, no Brasil, das ocupações profissionais segundo a participação feminina, categorizando-as no que denominou de “complexos de atividades profissionais”. Tendo encontrado 6 desses complexos, anotou que apenas dois deles podia ser considerado como atividades “não manuais”, a professora e a escriturária. Os outros quatro complexos são integrados por atividades “manuais”: camponesa; tecelã; costureira e empregadas domésticas. Lembra ainda que, excetuando a professora, os demais tipos de atividades eram muito

imprecisos podendo abranger várias especialidades dentro dessa categorização com a qual trabalhou.

Tratando especificamente da questão mulher e magistério Luiz Pereira apresentou dados relativos ao ano de 1950 que mostravam que das 140 mil professoras brasileiras da época, 104 mil lecionavam em escolas primárias e embora fosse perceptível o crescimento do contingente feminino em outros ramos do magistério, ainda assim estava muito aquém do número de mulheres estabelecidas nas escolas primárias. Para o autor esse dado era bastante significativo na medida em que representava uma tendência de acomodação entre o padrão profissional, posto no horizonte dessas mulheres e o padrão doméstico imposto por uma estrutura familiar de tendência tradicional. Mesmo assim, acreditava que a experiência junto ao magistério primário poderia oferecer a “categoria de sexo feminino” um estímulo importante para a “(...) maior profissionalização da mulher através da competição pelos cargos docentes do sistema escolar global”. (1967, p.29).

Atento às tendências conservadoras da estrutura social global que se reproduzem em subsistemas como os escolares e outros em que a participação da mulher é significativa, Luiz Pereira observou que embora as mulheres ocupassem a maioria dos cargos do sistema escolar, era minoria na ocupação de cargos de maior poder hierárquico dentro desse sistema; havia predominância feminina nas posições de execução e masculina nas de direção. Do ponto de vista do autor essa situação ocorre em função do padrão organizatório da sociedade que estabelece as relações entre os sexos, tanto no espaço restrito da empresa que impõe certas condições para o preenchimento de cargos de direção, de modo a fazer crer que o homem está mais ajustado para realização dessas atividades do que as mulheres, quanto as pronunciadas

e rígidas diferenciações entre os sexos, fator importante para o funcionamento do capitalismo urbano-industrial.

Essa é uma observação que Luiz Pereira faz a partir do estudo de Talcott Parsons entre outros, que ao estudarem a família americana, percebem que a mulher na distribuição da força de trabalho nos níveis mais elevados aparece em ocupações consideradas tipicamente femininas como professoras, assistentes sociais, enfermeiras, secretárias e recepcionistas e, mesmo nas profissões liberais, como na medicina, concentram-se em ramos da pediatria e da psiquiatria, raramente como cirurgiãs. Para Luiz Pereira:

Está-se, pois, diante de um estado do sistema social global marcado pela integração entre sistemas sociais familiares e sistemas de ocupações profissionais. Imposições integrativas, ligadas a forças mantenedoras do equilíbrio interno do sistema social global, não só limitam o montante da participação feminina no sistema de ocupação profissional, como também dirigem a profissionalização da mulher para certos setores desse sistema – àqueles que como o magistério primário, propiciam maiores possibilidades integrativas entre os papéis femininos domésticos e profissionais. (1967, p.33).



A partir dessa compreensão, Luiz Pereira tomou o estado civil da professora como fator relevante para analisar as diferentes pressões advindas, segundo ele, da vinculação da mulher ao complexo de atividades domésticas e ao de atividades profissionais. . Nesse sentido o autor fez a seguinte observação:

Casamento e profissão implicam para a mulher, a adoção de dois conjuntos de papéis diversos, cuja integração ou

conciliação nem sempre se efetua – o que traduz inconsistências do sistema global. Acomodações entre aqueles papéis abertos às mulheres adultas processam-se de três maneiras distintas: 1) sucessão cronológica entre fases da vida do indivíduo, a primeira das quais caracterizada pelo celibato e trabalho profissional e a segunda, pelo casamento e abandono dos papéis profissionais; 2) filiação simultânea do indivíduo ao padrão profissional e ao doméstico plenamente realizado pelo matrimônio; e 3) permanência do indivíduo no padrão profissional e na condição de celibatária. (1967, p.33).

Para compreender as implicações do estado civil da professora na sua inserção mais efetiva como força de trabalho, Luiz Pereira buscou em Robert J. Havighurst, Berenice L. Neugarten, Wilbur B. Brookover – este selecionado por ele e Marialice Foracchi para compor a coletânea *Educação e Sociedade* – e Willard Waller. Eram autores americanos cujas análises tratavam de forma particular a relação entre educação e sociedade; entre sociologia e educação e entre a sociologia e o professor. Desse conjunto de escolhas e leituras trazia alguns fundamentos para as suas próprias análises.

A partir das pesquisas desses autores e de dados censitários da década de 1950 sobre a situação civil das professoras que compunham o quadro do magistério primário no município de São Paulo, Luiz Pereira concluiu que diferentemente do que ocorria nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, por exemplo, locais em que as mulheres casadas tinham mais dificuldades em acomodar seus papéis domésticos com os papéis profissionais, entre a população paulistana feminina que era professora, um grande número delas é casada, o que configura, segundo análise de Pereira, um pleno ajustamento entre o padrão doméstico e profissional, muito embora lembrasse que não existiam dados sobre as mulheres que ao se casarem abandonaram a profissão. Outro aspecto anotado pelo autor refere-se ao fato

de que o matrimônio, dessas professoras, era tardio se comparado a mulheres pertencentes a outras categorias profissionais. Casavam-se com mais de 20 anos de idade e sempre após alguns anos de exercício no magistério.

O autor explica que isso ocorria por diferentes fatores, entre os quais ele destaca: o tempo de formação escolar; a inserção no funcionalismo público que as obrigava a trabalhar em comunidades longínquas, quase sempre em zonas rurais ou semiurbanas; as maiores exigências quanto à condição material e cultural do pretendente ao matrimônio e, por fim, o que do ponto de vista de Luiz Pereira era o fator capital, a independência financeira, pois essa condição “(...) aliviaria as professoras das impulsões econômicas ao casamento, a tal ponto que este e o magistério primário, pelas funções econômicas desempenhadas no universo social feminino, podem apresentar-se, para muitas professoras como equivalentes ou como alternativas funcionais”(1967, p.36).

Mesmo assim, Luiz Pereira se deteve no que denominou subsistema familiar, não apenas para analisá-lo no “plano ecológico”, isto é, como espaço diferenciado do subsistema profissional e tampouco apenas como unidade de residência e consumo, mas principalmente como local de trabalho. Ele lembra que a participação da mulher no sistema familiar implica certo complexo de atividades voltadas para os cuidados com a casa e para com os membros imaturos desse grupo. A preocupação do autor concentrou-se em compreender como as mulheres filiadas a ocupações profissionais acomodam seus papéis tanto no grupo familiar quanto no grupo profissional.

Nesse sentido, observou que a maioria das professoras, mesmo as solteiras, tinha no magistério estadual sua única ou mais importante fonte de renda e quando se ocupavam de outras atividades estas eram, na maior parte

dos casos, variantes dessa ocupação, ou seja, elas davam aulas particulares ou ainda em escolas municipais ou particulares e, também, em cursos de admissão.

Do ponto de vista de Luiz Pereira as professoras, mesmo que apenas uma minoria dentre elas podia realizar essas atividades dado o curto tempo que permaneciam nas escolas estaduais onde lecionavam. A defasagem entre número de salas de aula e quantidade de matrículas impunha a diminuição da carga horária diária para que um maior número de turmas fosse contemplada. Assim, ao invés de 4 horas diária por sala tinham de 2 horas e trinta minutos a 3 horas. Contudo, Luiz Pereira enfatiza que mesmo que fizessem o período de 4 horas e fosse contabilizado o período que essas professoras gastam para se locomover até a escola, pois a maioria mora fora da área escolar, ainda assim seria bastante reduzido o período de trabalho das professoras, o que certamente contribuía para que elas desempenhassem a contento as suas atividades domésticas.

Ainda em busca de elementos para compreender como as professoras da cidade de São Paulo acomodavam seus papéis domésticos e profissionais, Luiz Pereira levanta dados sobre que tipo de atividades domésticas que as professoras casadas e solteiras realizam, se elas mesmas realizam essas atividades ou se auxiliam ou são auxiliadas por alguém. Observou que as casadas estão mais diretamente envolvidas com as atividades domésticas que as solteiras, embora, a maioria delas não realizasse as atividades totalmente, apenas parcialmente. Segundo pode constatar, era bastante compensador para as professoras pagar empregadas para realizar atividades domésticas, pois, a diferença salarial, naquela época era muito

grande, tanto assim que Luiz Pereira apontou que 68,5% das famílias das professoras tinham empregadas domésticas.

A estas últimas cabiam uma série de atividades que, segundo observação do autor, eram principalmente aquelas de menor “prestígio”, o que o encaminhou para dois pontos importantes de reflexão. Primeiro, que para vincular uma categoria ao padrão doméstico é necessário que essa categoria esteja totalmente envolvida nas atividades domésticas, o que não ocorre com as professoras que ora escapavam totalmente dessas atividades ora as realizavam parcialmente. Luiz Pereira tendeu a perceber aquelas professoras como se fossem o “tipo social das madames”, pois transferiam completamente suas atividades domésticas para as serviçais.

Em segundo lugar, e com maior importância, está o fato de que a empregada doméstica das famílias das professoras além de contribuírem para a acomodação dos padrões domésticos e profissionais, atendiam a necessidade dessas famílias de auto projeção para um nível superior da hierarquia sócio-econômica. O trabalho dessas professoras além de aumentar a renda familiar possibilitava distanciamento das atividades domésticas que era (e ainda são), na maioria das vezes, realizadas pelas empregadas domésticas que são “fracamente remuneradas”.

Seguindo a mesma linha de reflexão, Luiz Pereira apontou a maternidade como um fator que dificultava a acomodação entre os padrões domésticos e profissionais. Ao observar os dados disponíveis sobre a fecundidade das professoras percebeu que uma boa parcela delas não tinha filhos. Constatou ainda, que cerca de 30% delas já tinham 29 anos à época da pesquisa.

Outro ponto apresentado por Luiz Pereira, refere-se a pouca idade dos filhos das “professoras-mães” e do baixo número de filhos delas se comparado à média da população feminina da cidade de São Paulo.

Para o autor, “(...) a vida profissional das professoras age como fator restritivo de sua fecundidade – seja retardando-lhe o casamento ou estimulando-as, depois deste, ao controle da natalidade”. (1967, p 45-6). E conclui que o controle da natalidade é mais um elemento que contribui para a acomodação entre os padrões domésticos e profissionais, principalmente entre as professoras casadas.

As informações colhidas corroboraram o posicionamento de Luiz Pereira quando este afirmou que o magistério primário oferecia maior possibilidade que outras ocupações para a mulher acomodar os papéis ideal e tradicionalmente reservados a ela e os papéis que desempenhavam ou pudessem desempenhar em certos setores profissionais.

Para o autor essa acomodação repercutia na estrutura e funcionamento do grupo familiar na medida em que as mulheres realizavam apenas parcialmente as atividades domiciliares. Isso repercutia diretamente na diminuição da fecundidade, na alteração nas relações entre os cônjuges e entre pais e filhos e também no comportamento das professoras no funcionamento do sistema escolar. Sua hipótese foi a de que essas professoras ao receberem uma formação pedagógica de cunho racional tenham mudado suas expectativas em relação ao modo de organizar a própria vida.

Nessa linha de análise, Luiz Pereira ressalta que a “(...) à divisão do trabalho, de que o magistério primário constitui caso particular, sempre corresponde um conjunto de representações coletivas acerca da adequação dos

sexos aos diversos setores da estrutura ocupacional (...)”. (1967, p.47). O que leva, do ponto de vista do autor, a uma interdependência entre dois planos da realidade social: o estrutural, por meio do qual se verifica a predominância quantitativa das mulheres no magistério e, o ideológico para o qual o magistério é uma atividade adequada ao sexo feminino, sendo este determinante do anterior uma vez que afasta os homens dessa modalidade da profissão.

Luiz Pereira observou que as justificativas sobre a adequação do magistério para as mulheres se classificavam em dois tipos: um refere-se aos traços de personalidade feminina, principalmente os que se ligam ao “instinto maternal” entre outras características atribuídas às mulheres. Outro tipo de justificativa que o autor encontrou para que o magistério primário fosse considerado adequado para a atividade feminina diz respeito à própria situação dessa modalidade da profissão que paga baixos salários, impõe poucas horas de trabalho e goza de pouco prestígio no meio. Posições inclusive assumidas por grande parte das professoras que atuavam no magistério primário e também entre as normalistas e professoras das escolas normais.

Para Luiz Pereira, os fatores usados como justificativas da adequação do magistério primário às mulheres expressavam primeiro, interpretações estereotipadas ligadas ao sexo e, como tal, tem função de racionalizar uma conduta desejada a uma categoria social. Por isso, era forte a idéia de que os traços da personalidade feminina se adequavam, mais que as masculinas, ao magistério primário. Segundo esse modo de pensar existe uma “natureza feminina” distinta de uma “natureza masculina”.

O outro conjunto de interpretações está ligado à representação ideal de professor primário – já tratado pelo autor em *A Escola Numa Área*

Metropolitana – que reforça os atributos psíquicos atribuídos às mulheres, de modo a transpor para o sistema escolar os padrões do sistema familiar tradicional, mesmo que na escola a relação de afeto esperada entre a categoria de adultos, representada pelas professoras e a categoria infantil representada pelos alunos, seja substituída por relações hostis.

Pautando seus argumentos em Talcott Parsons e Antonio Candido, Luiz Pereira ressaltou que o magistério primário era percebido como uma

(...) extensão profissionalizada dos papéis maternos e na concepção da escola primária como prolongamento do lar (...). [Ou seja] as representações sobre a maior adequação do magistério primário ao sexo feminino mostram-se como componentes da ideologia “profissional” correspondente a essa ocupação, na qual se acomodam as modalidades doméstica e profissional de vida social das mulheres adultas. Por sua vez, essa ideologia do magistério primário consiste numa variante da fundamentação ideológica para as relações assimétricas entre os sexos e tem, por isso mesmo, teor conservantista. (1967, p.51)

Indo além, Luiz Pereira não se esquivou de dizer que essa construção ideológica sobre o trabalho feminino tem função de controle, no sentido de manter a subordinação da mulher em relação ao homem sob dois aspectos: o psicossocial e o econômico. Em relação ao primeiro, ao valorizar a personalidade feminina colocava as mulheres em condições desvantajosas de ajustamento ao sistema profissional, que em sociedades urbano-industriais mostram-se altamente competitivas e requerem personalidades menos passivas. Em relação ao segundo aspecto ocorre a valorização diferencial do salário para as mulheres que se filiam ao padrão profissional, que são sempre

menores que os salários dos homens. Na representação coletiva sobre essa questão, presente à época da realização da pesquisa realizada por Luiz Pereira, inclusive entre as professoras, cabia ao homem a responsabilidade de prover a família e à mulher um papel secundário cujo salário era um suplemento da renda familiar.

É impressionante perceber como Luiz Pereira tratou, mesmo antes de 1968, com tamanha lucidez de um problema que ainda hoje permanece e é bastante discutido nos círculos que tratam da questão mulher e seu trabalho, qual seja, o de que a desigualdade que se apresenta na divisão sexual do trabalho não é decorrência da natureza da mulher, mas um problema histórico e principalmente sócio-cultural e como tal deve ser tratado.

Um outro aspecto motivacional também mereceu a atenção de Luiz Pereira. Ele preocupou-se em compreender porque um número significativo de professoras, mesmo as casadas, se identificava mais com o padrão profissional do que com o padrão doméstico de atividades, cerca de 70% das entrevistas por ele não pretendiam deixar de trabalhar fora de casa. Dentre os motivos elencados aparece a independência financeira, uma certa liberdade pessoal e principalmente a liberação na execução das tarefas domésticas.

Para o autor, ao lado dos motivos financeiros emergem motivos “psicológicos”, ou seja, que expressam motivações psicossociais, por meio das quais essas professoras manifestam o desejo de permanecer como população ativa no sistema social global e, nesse sentido, conforme o entendimento de Luiz Pereira mostram-se mais profissionalizadas do que as que se identificam mais com o padrão doméstico, cerca de 30% das professoras entrevistadas. Para ele, a profissionalização feminina apreendida a partir desse aspecto psicossocial mostra-se menos integrada aos padrões esperados do que parecia

quando observada do plano objetivo e principalmente do plano ideológico da profissionalização feminina pelo magistério primário. Ele também percebeu entre as professoras que os desejos delas de permanecer no trabalho fora de casa são contrários aos desejos de seus familiares, que em sua maioria gostariam que elas deixassem de trabalhar fora de casa, operando como força contrária a profissionalização da mulher. Segundo Luiz Pereira:

Isso indicaria estarem as professoras menos apegadas do que os membros de seus círculos familiares às concepções tradicionais sobre os papéis abertos à participação da mulher no sistema social global. A própria vivência desses papéis profissionais, no exercício do magistério primário, constituiria um dos fatores sustentadores de concepções mais avançadas defendidas pelas professoras quanto à profissionalização feminina. (1967, p.59).

Ao chamar a atenção da profissionalização da mulher pela via do magistério primário Luiz Pereira não deixa de abordar também a questão da disputa entre forças conservadoras e inovadoras inerentes, segundo ele, ao sistema social que se conformava àquela época. Para o autor, esse campo de trabalho estimulava o avanço da profissionalização feminina, mas mantinha-se preso, muitas vezes, ao padrão tradicional que impunha a hierarquia entre os sexos, ocasionando certos problemas no funcionamento do sistema escolar e na vida profissional das professoras, tanto em sua formação quanto em sua carreira.

Para compreender a vida profissional das professoras primárias da cidade de São Paulo, Luiz Pereira dedicou-se a analisar por meio do sistema escolar brasileiro como ocorria a formação profissional do pessoal docente e o

recrutamento desse pessoal para o exercício efetivo do magistério, em particular no Estado de São Paulo que, segundo sua investigação, àquela época, era o único Estado brasileiro a ter todos professores diplomados. Nesse sentido, sua preocupação centrou-se em estabelecer “(...) as conexões do sistema educacional brasileiro com dois outros subsistemas: o de ocupações profissionais e o de estratificação socioeconômica.”(1967, p.63).

Ele reafirmou a idéia de que a ampliação e diferenciação do sistema escolar é resultado da diversificação e avanço tecnológico do sistema de ocupações profissionais e, nesse sentido, a educação escolarizada tem servido como mecanismo de classificação de indivíduos e grupos na hierarquia socioeconômica. Luiz Pereira observou que embora bastante inter-relacionadas a integração recíproca dessas duas ordens de conexões das instituições escolares com o sistema social não é absoluta. Para ele, a articulação entre o subsistema escolar e a estrutura do mercado de trabalho se ajusta também a fatores não ligados à profissionalização e ao aprimoramento técnico, ou seja, liga-se também ao conteúdo simbólico da escolarização que é indicador de *status* socioeconômico. Nesse sentido, agem como “(...) forças sociais parcialmente estranhas à estrutura profissional, mas que operam como condicionantes da falta de sincronia ou de ajuste entre desenvolvimento do sistema escolar e do sistema de ocupações profissionais (...)”. (p.63).

Entre 1940 e 1950 observou-se grande expansão do ensino médio e superior e, ao mesmo tempo, a manutenção de altas taxas de analfabetismo no país. O que o levou a reforçar a hipótese de que a filiação e permanência na categoria discente estavam relacionadas com os diferentes níveis econômicos das famílias que permitiam maior ou menor liberação dos imaturos da população economicamente ativa. Para ele, “níveis de renda grandemente

desiguais e reduzido desenvolvimento da estrutura do mercado de trabalho (quanto à demanda de níveis mais elevados de qualificação) respondem pelo caráter profundamente seletivo do sistema escolar (...)”. (1967, p.65). O que o levou a perceber que no ensino médio era mínima a quantidade de matrículas em relação à população em idade e em condições de frequentá-lo, uma vez que era necessário ter um tempo maior de liberação do padrão doméstico e ou do padrão profissional, o que era característica da maioria dos que participavam dessa modalidade de ensino. Em relação à clientela das escolas normais, além de reafirmar que se tratava de uma de um grupo basicamente feminino, ele verificou que esse padrão de liberação das atividades domésticas e profissionais se confirmava na medida em que a maioria dos normalistas não exercia qualquer atividade remunerada ou doméstica antes da conclusão do curso.

Entretanto, Luiz Pereira percebeu que no período em que realizava a pesquisa havia um crescente aumento da participação dos jovens da categoria discente no padrão adulto, ou seja, alguns desses jovens encontravam-se comprometidos com atividades profissionais ou domésticas e a ação socializadora das escolas médias prendia-se a essas situações reproduzindo no interior das escolas as suas inconsistências.

Ao examinar o universo social feminino, no que concerne especificamente à sua escolarização, o autor verificou que as inconsistências, como Luiz Pereira costumava designar a pouca importância dada aos conteúdos escolares voltados tanto para a formação cultural geral quanto para a formação específica – quando se trata de um curso profissionalizante – eram mais acentuadas nas escolas normais e por isso quis examiná-las a partir de três funções: a função técnico-profissional, que estava presente na legislação

que regulamenta as escolas normais; a função de modernização dos papéis maternos e a função propedêutica aos estudos universitários. Para Luiz Pereira, são essas funções que explicam o elevado índice de mulheres nas escolas normais.

A partir da Legislação do Ensino Normal no Estado de São Paulo, ele concluiu que nessa Lei ficava bastante claro o “(...) caráter precípua de agência de adestramento técnico-profissional (...)” (p.67). Vinculando, desse modo, as escolas normais a uma área da estrutura do mercado de trabalho, isto é, ao magistério primário, considerado um campo profissional feminino. Assim, tanto as escolas normais quanto as outras escolas de ensino médio das quais as mulheres participavam, abriam oportunidades para que elas participassem em diferentes setores do mercado de trabalho que exigiam escolarização além do grau elementar.

Outra função que Luiz Pereira flagrou nas escolas normais foi a de que elas eram consideradas “colégios para moças”, isto porque, a maioria de sua clientela destinava-se ao padrão doméstico pela via do casamento, uma situação que, segundo a observação do autor, levava essas instituições a prepararem ao invés de profissionais, mães e donas de casa, oferecendo a essa pequena fração do universo feminino o acesso a determinados complexos da herança cultural não acessível a todas devido às barreiras de ordem econômica. Do ponto de vista do autor, as escolas normais acabavam por funcionar “(...) como agências de modernização dos papéis maternos (...)” (1967, p.67). Confirmando hipótese de Talcott Parsons sobre o esforço da sociedade para racionalizar com base científica e, muitas vezes pseudocientífica, o cuidado com as crianças, atribuindo a essa preocupação a proeminência da psicologia nos currículos das escolas normais. A essa função

da escola normal Luiz Pereira associou o que chamou de “conseqüências sociais não manifestas”, referindo-se a importância que as famílias em posições economicamente elevadas davam à escolarização de suas filhas como forma de garantir certo *status* no meio social que freqüentavam.

A terceira função das escolas analisada pelo autor é a que fazia dessas instituições escolas propedêuticas para cursos universitários, principalmente para os cursos das Faculdades de Filosofia, com preferência para os cursos de pedagogia, letras e história. Os dados com quais trabalhou revelou ao autor que entre as normalistas era menor o número das que pretendiam seguir carreira no magistério primário e continuar os estudos nos cursos superiores destinados à formação dessa parcela específica da categoria. A preocupação de Luiz Pereira quanto a essa função da escola normal recaía sobre as concepções dos professores dessas escolas a respeito da educação da mulher, isto é, sobre que tipo de educação a mulher deveria receber, e de como na literatura corrente e utilizada nas escolas normais essa questão era tratada.

Ele percebe que havia entre a maioria dos professores das escolas normais, normalistas e professores primários convicções semelhantes acerca do magistério primário que os fazia crer que esta atividade profissional era um tipo de prolongamento dos papéis maternos. Essa convicção veiculada tanto no meio de formação profissional quanto no ambiente de trabalho reforçava a hipótese lembrada pelo autor anteriormente de que na sociedade de classes prevalecia a elaboração ideológica de que para a mulher adulta participar da vida social necessitava acomodar orientações sociais divergentes que diziam respeito ao seu papel doméstico e profissional, preferencialmente sem prejuízos para o primeiro. De acordo com a interpretação de Luiz Pereira, as

escolas normais não apenas difundiam essa elaboração ideológica como e, possivelmente seriam, os focos de sua criação. Não quis com esses argumentos afirmar que haveria unanimidade entre os “teóricos educadores” que discutiam essa questão, dispondo no texto as principais divergências entre José Querino Ribeiro e Carlos Corrêa Mascaro sobre as funções extraprofissionais das escolas normais.

Segundo Luiz Pereira, Querino considerava indispensável a formação pedagógica para toda a juventude feminina, uma vez que essa formação serviria tanto para a preparação das professoras primárias quanto para a criação dos filhos. De modo que, para Querino, a função de mãe, junto aos filhos e a de professora, junto às crianças das escolas elementares é quase idêntica.

Mascaro, por sua vez, reage criticamente à relevância que era dada às funções extraprofissionais nas escolas normais, considerando esse fato como “desvirtuamento da instituição”. Segundo Luiz Pereira, esse autor também era contrário a extensão quantitativa do ensino normal, pois que excedia às necessidades do mercado de trabalho. As críticas de Mascaro também se direcionavam a eficiência dessas escolas, julgando o nível de ensino como rebaixado. Para solucionar esses problemas, Mascaro propôs, àquela época, que houvesse tanto uma retração das matrículas nesse nível de ensino quanto a diminuição das atividades extraprofissionais em favor da elevação da sua eficiência técnico-pedagógica.

Do que pudemos observar, Luiz Pereira tendeu a concordar com o posicionamento de Mascaro sobre os rumos da formação do professor primário. Ele observou, por meio dos dados disponíveis, que o número de diplomação nas escolas normais excedia muito o número de vagas postas em

concurso para o magistério primário público, uma vez que o sistema escolar público era o maior empregador dessa categoria profissional. Na visão de Luiz Pereira a realização de funções extraprofissionais pelas escolas normais era contrário ao movimento ocorrido na década de 1930, estabelecido pela reforma Fernando de Azevedo, que primava por uma formação mais técnica e profissionalizante para aqueles que assumiriam os cargos de professores primários.

Contudo, Luiz Pereira chamou atenção para um aspecto nem sempre observado nos debates sobre formação de professores, o de que as escolas normais funcionam como “focos de desajustamento individual”, pois, ao criarem expectativas sobre a possibilidade de emprego para as mulheres acabam por frustrar os desejos e aspirações que elas criaram ao longo do processo de formação dada a defasagem entre diplomação e capacidade de absorção do mercado de trabalho.

O autor salienta ainda que embora o ensino normal tenha, naquela época, fortalecido suas funções extraprofissionais e, ao mesmo tempo, produzido um excedente de força de trabalho especializada, também vinha contribuindo para a participação mais efetiva da mulher em setores culturais antes destinados a uma minoria. Para Luiz Pereira, o ensino era “(...) uma das forças propulsoras da democratização da cultura, por sua vez enfraquecedora da diferenciação social pelo fator sexual”. (p.74).

De acordo com o que ele pode observar, a diplomação em escolas normais operava seletivamente no recrutamento dos professores que atuavam ou atuariam no magistério primário, principalmente dos que escolhiam a carreira de professores primários públicos estaduais, sujeitos da pesquisa que realizou. Esses dois fatores, frequência em escolas normais e a escolha do

magistério primário público condicionavam alguns desses professores a procurarem cursos de formação após a diplomação, uma vez que isso significava, para aqueles professores, maiores vantagens na carreira e em acordo com os dispositivos legais, maiores possibilidades de mobilidade de uma unidade escolar a outra.

Percebeu ainda que sobre o ensino normal recaia o maior peso da formação pedagógica do professorado e, nesse sentido, argumentou que se fazia necessário elevar o nível qualitativo dessa modalidade de ensino.

No texto em questão, Luiz Pereira tinha por objetivo compreender o magistério primário numa sociedade de classes, nesse sentido, como era característico no seu modo de argumentar, tratava em detalhes cada uma das etapas que o levaria à compreensão do objeto. Assim tratou da questão “sistema escolar” como uma das situações de trabalho possíveis para o professorado no modo de produção capitalista, ou no sistema capitalista, como ele costumava afirmar. Para ele uma situação de trabalho se definia pelo vínculo estabelecido entre o indivíduo e o sistema social parcial no qual exerce a sua atividade, ou seja, no sistema público ou no privado. As escolas primárias, onde os professores realizam suas atividades profissionais são ou de natureza pública ou privada dos estabelecimentos onde essas atividades ocorrem “(...) por sua vez baseada na propriedade dos meios de produção dessas agências de serviços: num caso, propriedade da coletividade conjunta, representada pelos Poderes Públicos; no outro, propriedade de indivíduos ou instituições privatistas dessas e de outras coletividades”(1967, p.81).

Luiz Pereira observou que no período em que realizou a pesquisa não havia muito interesse das instituições privadas em manter estabelecimentos voltados para o ensino primário, por esse motivo o setor

público dominava essa área do sistema escolar, tornando-se, por isso, o maior empregador de professores primários, segundo os dados que apresentou, em 1957 cerca de 87% dos professores primários trabalhavam em escolas públicas. Para ele esses dados tinham significativa importância na medida em que indicavam a peculiar situação de trabalho da maioria dos professores primários. Como funcionários públicos as relações de trabalho são definidas por meio de um estatuto e não da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) destinada às empresas privadas. O que estabelecia dois tipos de trabalho assalariado. No serviço público, segundo seu posicionamento, não caberia “(...) estados de conflito análogos ao do ‘conflito entre capital e trabalho’, nem técnicas de pressão legalmente admitidas para os assalariados nas empresas privadas”.(p.83). Outra diferença que considerou marcante, além daquela que envolvia a questão salarial, era o tipo de organização interna das instituições públicas que, segundo seu entendimento, se configuram como organizações burocráticas, que distinguem o que é “pessoal” do que “não é pessoal” no comportamento de seus membros, de modo a garantir uma orientação coletivista. O autor lembra, que nem sempre essa orientação coletivista era respeitada pelos membros do sistema público de ensino, uma vez que as instituições públicas estão inseridas em um sistema societário de classes sociais que acaba por interferir na orientação de trabalho, que enfatiza mais uma orientação privatista que coletivista. Entretanto, no setor público, a situação de trabalho do professorado se caracterizava, já naquela época, por ser burocratizada e de orientação coletivista.

Assim, Luiz Pereira observou que o recrutamento e a mobilidade interna dos professores dentro do sistema público ocorriam regulamentados por meio de normas “tipicamente burocráticas” garantindo que ao menos esse

aspecto da carreira do professor fosse burocratizado. Segundo o autor, tanto o recrutamento quanto a mobilidade dos professores efetivos e também dos não efetivados dependia da lisura dos processos dos concursos de ingresso e dos pedidos de deslocamento entre municípios e unidades escolares. Essa situação provocava a existência de um alto controle externo sobre os encarregados da execução das normas “(...) força essa que contaria grandemente para o desenrolar de tais processos segundo os moldes burocráticos formulados na legislação escolar”. (p.84).

Segundo Luiz Pereira, no Estado de São Paulo, em 1956, 96,3% dos professores recrutados para o ensino primário eram normalistas diplomados para 52,3% no Brasil. Isso ocorria porque, naquele Estado, a diplomação pelas escolas normais era o primeiro critério exigido para que um profissional da área da educação concorresse às vagas disponibilizadas pelo sistema público de ensino, os demais “pontos” necessários para o concurso de ingresso eram computados a partir da experiência no magistério, o que geralmente os candidatos adquiriam como professores substitutos dentro do próprio sistema escolar público; da diplomação em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação ao curso normal entre outros. Para os professores já efetivados, a maior recompensa ao rigoroso cumprimento das normas burocráticas estava na possibilidade de escolher o local de trabalho, o que grande maioria significava escolher a cidade de São Paulo ou municípios que integrassem a região metropolitana daquela cidade. Entre os professores não efetivados era justamente a efetivação a maior recompensa do rigoroso cumprimento às normas estabelecidas, pois o *status* de professor efetivo colocaria esse subconjunto da categoria de professores nas mesmas condições para disputar

uma vaga em escolas localizadas nas regiões metropolitanas ou mesmo na cidade de São Paulo.

Fundamentando-se na teoria dos grupos de referencia criada por Robert Merton, Luiz Pereira percebeu que para o conjunto de professores efetivados ou não no sistema público de ensino do Estado de São Paulo, o local de trabalho era o item mais valorizado, principalmente quando localizado perto da residência de sua família e em áreas citadinas, particularmente da cidade de São Paulo. A partir dessa observação o autor conclui que “(...) esse quadro de referencia é o que melhor possibilita caracterizar, para além da regulamentação estatutária burocrática, o ingresso e a mobilidade dos professores primários (...)”. (1967, p.89).

Para Luiz Pereira, a predileção do conjunto de professoras pelo município de São Paulo ou nas proximidades, vinculava-se também ao processo de acomodação entre o padrão doméstico e profissional ao qual as mulheres eram submetidas se realmente desejassem participar da população ativa da sociedade, pois essa acomodação era necessária para que a mulher fosse absorvida pelo mercado de trabalho sem maiores conseqüências para a manutenção da ordem social capitalista. Outro fator importante que influenciava as escolhas do local de trabalho das professoras era a profissão de seus pais. A maioria deles tinha ocupações profissionais urbanas o que levou o autor a perceber que essas professoras eram acostumadas com o modo de vida urbano ou, quando não era esse o caso, aspiram esse modo de vida.

Do ponto de vista de Luiz Pereira, “(...) o processo todo de remoção [assumia] aspectos de um movimento rural-urbano (...)”. (p.93). Aliás, localizar esse movimento rural-urbano sempre foi, nos primeiros trabalhos de Luiz Pereira, uma questão recorrente e da maior importância, uma vez que ele

apostava no processo de urbanização como parte da solução para a transformação do Brasil em um país moderno.

Ao longo do trabalho *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes* Luiz Pereira destacou, por diversas vezes e sobre diferentes aspectos, o desejo das professoras de serem removidas para a capital do Estado de São Paulo, ao que denominou “dominância ecológica da metrópole paulista”. Para ele:

(...) a intensa mobilidade horizontal das professoras primárias prende-se, de um lado, a algumas características do sistema escolar primário público estadual, enquanto situação de trabalho; de outro, ao ‘aproveitamento’ dessas características em termos de ajustamento dos agentes de trabalho a essa situação, orientado por seus traços pessoais que os definem, globalmente, como membros da categoria de sexo feminino, como personalidades urbanizadas e como participantes de camadas sócio-econômicas médias. Dentre aquelas características do sistema escolar temos, primeiramente, o grande número de cargos docentes distribuídos pelo Estado de São Paulo, mas concentrados nas zonas citadinas, devido a dimensão demográfica do acentuado processo de urbanização dessa região. Em segundo lugar, o fato de que essa ramificação geográfica do sistema escolar possibilita a existência de cargos docentes situados em estabelecimentos mais próximos mais ou menos próximos das famílias dos professores, (...). Em terceiro lugar, as normas estatutárias facilitadoras dessa mesma mobilidade. Essas três características apresentam-se, além da curta jornada de trabalho, como outros traços do sistema escolar que favorecem, se não estimulam, a ocupação feminina dos cargos docentes desse sistema. Reciprocamente, essa mesma predominância feminina reage sobre aquelas características, refletindo-se inclusive, ao que parece, na elaboração de normas reguladoras da transferência dos professores, que apesar de burocráticas, não deixam de ser bastante apropriadas à acomodação da vida profissional das professoras com os componentes tradicionais da condição da mulher de classe média, que elas, seus familiares e a comunidade, em geral e em boa dose, defendem. (1967, pp.99-100).

Nessa passagem Luiz Pereira parece não depositar mais tanta confiança na elaboração dos critérios burocráticos como fez em trabalhos anteriores. Ele expressa que mesmo burocráticos esses critérios são “contaminados” pelos valores que a sociedade se utiliza fora das instituições. Tanto assim, que encerra suas anotações com um tom bastante irônico sobre o posicionamento das professoras, seus familiares e a comunidade de modo geral.

O autor percebeu também que embora constasse no Estatuto para o magistério público paulista as possibilidades de mobilidade vertical dentro da carreira, poucas professoras aspiravam à mudança de cargo. Esse era uma aspiração dos professores do sexo masculino que, mesmo sendo minoria no conjunto da categoria, tinham como objetivo assumir esses cargos no interior do sistema escolar público estadual. Segundo Luiz Pereira, essa situação refletia e mantinha “(...) a composição sexual das categorias ocupacionais superiores à do magistério, na estrutura do poder interna àquele sistema, nas quais a participação proporcional das mulheres decai à medida que se focalizam categorias sucessivamente mais elevadas (...)”. (p.101).

Nesse trabalho, *O magistério Numa Sociedade de Classes*, a atenção de Luiz Pereira com a posição ocupada pela mulher no mercado de trabalho, principalmente por se tratar de uma atividade ocupacional regida por normas altamente burocráticas, ocupou grande parte de suas reflexões. Ele insistiu que não havia restrições estatutárias que impedissem ou que limitassem a inserção das professoras em categorias consideradas hierarquicamente superiores no sistema escolar, pois os critérios para seleção eram baseados em padrões universalistas de avaliação de rendimento. Assim, conclui que os limites para que as professoras almejassem cargos superiores no interior do sistema escolar

eram dados por “situações pessoais” como, por exemplo: afastamento da família; necessidade de permanecer durante período integral na escola, o que dificultava a acomodação entre as atividades domésticas e profissionais. Além disso, o salário, que embora maior do que o pago ao cargo de professor, não era tão atrativo.

Diante do quadro apresentado, mais uma vez Luiz Pereira reafirma que a convergência de forças racionais-legais e tradicionais no interior do sistema escolar público estadual contribui para a manutenção da “(...) condição social tradicional da mulher, que tende a fazer com que naquele sistema escolar ela permaneça como professora e subordinada (...)”(1967, p.103).

Diferente de outras carreiras profissionais por meio das quais se dá a inserção e participação da mulher na população economicamente ativa, o magistério primário mostrava-se, segundo Luiz Pereira, uma atividade muito estável, não havendo, na maioria dos casos analisados, interrupção da carreira. Anota o autor, que essa estabilidade poderia, a primeira vista, ser imputada a auto-identificação das professoras com a profissão, entretanto, Luiz Pereira percebe que uma parcela considerável do professorado não se identificava com o magistério primário. Explícita ou implicitamente as justificativas para que o magistério primário fosse ou não a profissão ideal, vinculavam-se à valorização do magistério primário como profissão, isto é, as avaliações estavam referidas às condições de trabalho, principalmente salários recebidos.

Luiz Pereira ressalta ainda, que entre as professoras a indicação da profissão ideal, sendo essa atividade o magistério primário ou outra profissão dos setores de trabalho que podem atrair as mulheres, expressa ocupações por meio das quais elas têm maiores possibilidades de cumprir os papéis familiares

femininos. Ou seja, profissões que mantêm o teor conservador da condição social tradicional da mulher e conseqüentemente a atuação dela na sociedade.

Outro problema apresentado por Luiz Pereira ao discutir a situação do magistério primário como uma atividade ocupacional para mulheres, segundo representação da sociedade, refere-se à ênfase dada pelos agentes de trabalho ao caráter instrumental do magistério. Nesse sentido, o autor buscou compreender se os professores, principalmente as professoras, estão satisfeitos com as recompensas obtidas pelo trabalho. Segundo ele: “trata-se, de concepções valorativas acerca do predominante significado ‘extrínseco’ ou ‘intrínseco’ que o magistério primário assume ou deve assumir para quem o desempenha”(1967, p.109).

Assim, para tratar dessa questão Luiz Pereira confrontou as concepções dos professores que atuavam nos cursos normais, no magistério primário e também das normalistas. Para o autor essas concepções podiam ser tratadas como duas “filosofias de trabalho”: o modelo artesanal e o modelo profissional, ambos referidos ao prazer de trabalhar. Luiz Pereira fundamentou seus argumentos em Wright Mills, no texto em que este autor discute a classe média americana, em Morris Rosemberg, no texto em que este autor, para discutir o valor das ocupações, desenvolve um esquema metodológico que o auxilia a classificar as aspirações ocupacionais em diferentes profissões e em vários textos de Talcott Parsons que se ocuparam da problemática da organização interna das profissões na relação com a estrutura social.

Nesse sentido, Luiz Pereira observou que entre os professores das escolas normais havia predominância do modelo artesanal, ou seja, valorização de aspectos coletivistas como, por exemplo, ser útil aos outros, usar aptidões e capacidades pessoais entre outros. Entre os membros desse

subgrupo, parecia irrelevante o aspecto instrumental ou propriamente profissional como, remuneração, futuro estável, prestígio entre outros. De acordo com a análise de Luiz Pereira, a predominância do modelo artesanal entre aqueles que formam os futuros professores revelou que o “(...) o magistério primário é representado como atividade de auto-expressão da personalidade de quem o desempenhe (...)”.(p.112). Orientações estas que segundo Luiz Pereira, são idealmente definidas e por isso tendem a valorizar mais os aspectos coletivistas do trabalho.

A reflexão de Luiz Pereira se orientou no mesmo sentido de Parsons, quando este ao estudar os sistemas sociais tratou de compreender as concepções coletivas ideais para diferentes atividades ocupacionais. O magistério primário, assim como o sistema escolar primário, se apresentam como “componente do setor de orientação coletivista” no interior do sistema ocupacional inclusivo. Sistema este que abrange todas as atividades ocupacionais e onde muitos setores tende a dar maior ênfase nos aspectos privatistas.

O autor considerou fundamental compreender essa diferenciação interna do sistema social global, “(...) na medida em que definem expectativas diversas acerca dos papéis abrangidos por esse sistema (...)”. (p.113). Contudo, Luiz Pereira não deixou de anotar que mesmo nessas agências em que há primazia da orientação coletivista há, por outro lado, que verificar como as orientações privatistas dos membros individuais que trabalham nesses espaços são acomodadas.

Do ponto de vista de Luiz Pereira, a ênfase nos aspectos coletivista atribuída ideologicamente a algumas profissões em detrimento de sua valorização instrumental-privatista opera como “(...) força de controle social

conducente a garantir a realização adequada de atividades fundamentais para o funcionamento do sistema social inclusivo, capitalista, onde essas ocupações se inserem como papéis especializados na execução de tais atividades”.(p.114). Com vista ao aprofundamento dessa questão, Luiz Pereira esclareceu que não apenas idealmente, mas também do ponto de vista da organização social global, o magistério primário cumpre uma função social básica, isto é, a de se encarregar de parte fundamental da socialização das gerações imaturas. O magistério primário atende, por sua natureza, interesses coletivos. Natureza essa que era fator impeditivo para os professores primários externarem suas aspirações individuais sobre o trabalho que desempenhavam.

A posição dos professores primários era, segundo dados apresentados por Luiz Pereira, oposta a posição dos professores das escolas normais e também das normalistas sem experiência profissional, uma vez que estes últimos primavam pelo caráter artesanal idealizado para esse tipo de trabalho. Entre os professores que atuavam no magistério primário, aos quais Luiz Pereira chamou de “professores reais” prevaleciam às aspirações ocupacionais de tipo instrumental, ou seja, boa remuneração, futuro estável e seguro, prestígio entre outros. Do ponto de vista do autor, os professores do magistério primário já estavam mais ajustados às exigências institucionais e, nesse sentido, imprimiam um caráter mais profissionalizado a essa atividade ocupacional. Sobre essa oposição Luiz Pereira observou “(...) que as representações ideais dos professores das escolas normais sobre o magistério primário são concepções sedimentadas no plano da cultura especializada das escolas normais, tal como ocorre com a definição dessa atividade como ocupação feminina”. (1967, pp.116-7).

A reflexão de Luiz Pereira sobre as concepções dos professores das escolas normais acerca do magistério primário o levou a concluir que nessas escolas, agências que tinham a maior responsabilidade na formação das novas gerações de professores operavam como:

(...) focos conservadores de representações do magistério primário como trabalho não profissionalizado e pensar na direção em que a influência socializadora dessas escolas se processa, informada por representações que, embora em parte tenham função de controle positivo (enquanto enfatizam orientação coletivista do magistério primário), não deixam por outra parte (enquanto defendem o modelo artesanal) de estar desajustadas às necessidades de profissionalização dessa atividade, ditadas pelo desenvolvimento urbano-industrial do sistema social global em moldes capitalistas. (pp.117-8).

Essa tendência das escolas normais constitui-se em fator limitador das aspirações ocupacionais das normalistas que tendiam a fazer desse período de escolarização um período de espera para a constituição de sua própria família. Para Luiz Pereira, as escolas normais contribuía, ainda mais, para reforçar o teor conservantista da condição social tradicional da mulher. O autor ressalta ainda que nesse espaço de formação há pouca preocupação com os conteúdos instrumentais que possibilitariam a modelação de concepções e aspirações mais profissionalizadas. Em contraste com esse posicionamento, como lembra seguidas vezes Luiz Pereira, os professores reais, em sua maioria mulheres, mesmo formados pelas escolas normais, tendiam a valorizar os aspectos instrumentais da profissão. Na medida em que avançava em suas análises o autor percebia que embora o magistério primário contribuía para o crescimento qualitativo da profissionalização das mulheres e embora essa categoria de trabalho valorizasse os critérios instrumentais de regulação do trabalho, nem sempre as professoras sentiam-se motivadas para ao

desempenho de papéis profissionais. Além disso, a condição geral da mulher e os papéis que as professoras desempenhavam no âmbito familiar, continuavam a agir como forças sociais de resistência à completa satisfação das aspirações profissionais das professoras.

Luiz Pereira ressaltou em diversas passagens desse trabalho a importância desse avanço no processo de profissionalização qualitativa da mulher sem perder de vista que, àquela época, a profissionalização feminina mantinha-se aquém da dos membros da categoria masculina “(...) cujos papéis ocupacionais inclusive os familiares sempre tiveram, nas sociedades modernas, caráter predominantemente instrumental para si para suas famílias”. (1967, p.121).

Luiz Pereira continuou a traçar esse quadro, sobre a profissionalização da mulher, atento às possibilidades de maior integração entre as aspirações instrumentais e a orientação coletivista própria dessa ocupação profissional, isto é, acreditava o autor que era possível uma situação de trabalho que acomodasse e validasse na consciência social e na do agente individual de trabalho a profissionalização das ocupações coletivamente orientadas. Remetendo-se às análises contidas em *A escola Numa Área Metropolitana*, lembra que em diversos momentos os professores primários apresentavam comportamentos “disfuncionais” à orientação coletivista própria da profissão. Esses comportamentos eram justificados, segundo dados daquela pesquisa, pela falta ou insuficiência de atendimento às aspirações instrumentalizadas dos professores.

A respeito dessa situação, Luiz Pereira afirmou que o magistério primário vivia uma situação de crise estrutural devida à persistência de concepções conservadoras acerca dessa ocupação. Crise esta acentuada pela

inadequação das condições de trabalho e de forças de controle que pudessem fortalecer a profissionalização do magistério primário. Do ponto de vista do autor, a profissionalização do magistério primário parecia manifestar um fenômeno mais geral que abrangia o sistema ocupacional em conjunto, ou seja, a profissionalização de diferentes ocupações integradas ao sistema social global refletia o desenvolvimento urbano-industrial capitalista “altamente diferenciado e competitivo”.(p.124). Assim, quanto mais os membros individuais de uma ocupação profissional valorizassem seus aspectos instrumentais, principalmente em ocupações de orientação coletivista, maior a evidência do ajustamento desse pessoal ao sistema urbano-industrial capitalista.

Luiz Pereira não deixa escapar do fio que conduz suas análises o fato de que os professores do magistério primário vivem, já naquela época, uma situação de trabalho já bastante burocratizada e esse fato era para o autor, fundamental para o avanço qualitativo da profissionalização do magistério primário, o que poderia também significar avanço na profissionalização da mulher. Para o autor, havia uma correspondência entre o avanço da burocratização e o avanço da profissionalização das categorias de natureza coletivista.

Em conclusão parcial de a respeito da situação em que se encontrava o magistério primário no período em que realizou a pesquisa, Luiz Pereira afirmou que essa ocupação vivia um momento de transição em que concepções conservadoras se confrontavam com concepções modernas em relação ao seu ajustamento às novas condições de vida numa sociedade de classes mais avançada. Para o autor, algumas situações observadas por meio do comportamento dos professores frente às suas obrigações e o modo como

esses mesmos professores lidavam com as vantagens oferecidas pela burocratização do sistema escolar e pareciam “sociopáticas”, isto é, eles se identificavam com as vantagens e recompensas ligadas ao cargo, mas retraíam-se frente as suas obrigações no desempenho das atividades docentes, o que levava o autor apostar, mais uma vez, num esforço de racionalização do trabalho com o objetivo contribuir com o avanço qualitativo dessa transição. Em outras palavras, explica o autor:

Impõe-se promover, num esforço de racionalização não apenas do sistema escolar primário público estadual, mas de todo o complexo do ensino primário em que este se integra, o controle do fortalecimento destorcido da tendência de profissionalização do magistério primário, ajustando-a à orientação coletivista daquele sistema escolar e à organização efetivamente burocrática que deve ser. Esta é a única compatível, em se tratando de oferta de serviços públicos com as características de uma sociedade de classes urbano-industrial, pois que garante a prestação e o controle desses serviços conforme critérios universalistas de realização e de avaliação, ao mesmo tempo que aproveita ou canaliza positivamente, para a consecução dos seus objetivos de empresa, as atitudes, motivações e concepções instrumentais-privatistas dos seus agentes individuais de trabalho. (1967, pp.135-6).

Em vista de sua proposição inicial de investigar o magistério primário como uma das principais categorias profissionais por meio da qual a mulher participava da população economicamente ativa, não escapou da análise de Luiz Pereira, o fato de que essa categoria profissional, em sua maioria, pertencia, no sistema de estratificação social, à classe média. A concepção do autor sobre classe média baseou-se na caracterização elaborada por Wright Mills. Este autor, segundo síntese apresentada por Luiz Pereira,

entende que na atual configuração da sociedade a existência da classe média se define por sua condição de assalariada, distinta, portanto, dos pequenos proprietários de meios de produção que formavam o que chamou de antiga classe média. Outra característica distintiva é a de que seus membros participam do mercado de trabalho desempenhando ocupações não-manuais, atividades estas que tradicionalmente gozam de maior prestígio na sociedade e conta com melhor remuneração do que as atividades manuais.

Contudo, lembra o autor, no processo de produção de bens e serviços à posição dessa camada social é a mesma dos outros assalariados, o que tem levado os membros da classe média a sustentarem concepções discriminatórias e segregadoras nas relações que mantém com os outros trabalhadores assalariados. Possuem consciência e comportamento de classe apoiados no prestígio das ocupações a que se filiam e, por isso, defendem níveis salariais elevados para de modo a manter o estilo de vida que estão acostumados, além de reagiram a crescente ameaça de proletarização advinda do processo de crescimento urbano-industrial que, entre outras mudanças, redefine o prestígio e o status das ocupações profissionais.

Segundo Luiz Pereira, o conhecimento mais sistemático da condição e situação sócio-econômica do professorado ligado ao sistema público estadual de ensino, particularmente das professoras do ensino primário, revelaria, por um lado, o papel econômico da mulher no âmbito da família de origem ou conjugal e, por outro, as implicações, advindas da posição que ocupam na estratificação social, no tipo de relação estabelecida entre professores e alunos no interior da escola e mesmo com a comunidade onde essa escola se insere.

Do ponto de vista econômico, como já foi ressaltado, a mulher ocupava lugar secundário na estrutura familiar, tanto as solteira quanto as casadas. O salário delas servia para complementar a renda familiar de modo a garantir o *status* que a classe média tomou para si, ou seja, nas oportunidades que essa camada social busca para consumir. Luiz Pereira explica, fundamentando-se em Mills e Weber, que entre os assalariados, a posição no interior da classe dependia da associação entre “(...) *status* ocupacional (prestígio) e a dimensão econômica da ocupação (...)”. (p.146). O autor observou ainda, que havia entre os membros da classe média o privilegiamento da dimensão econômica da ocupação, não apenas no concernente a renda, mas fundamentalmente em termos de relações sociais de produção.

Assim, considerando a condição de classe das professoras do ensino primário, Luiz Pereira percebeu que as mesas tendiam a manter no ambiente de trabalho a mesma concepção que os membros da classe média mantém com os trabalhadores manuais por isso:

as atitudes, as concepções e os comportamentos manifestos pelos professores, enquanto derivados de sua participação e identificação com uma classe social superior à dos alunos, assumiam aspectos marcantes de práticas discriminatórias nada condizentes com o molde burocrático do sistema escolar primário público estadual, com o caráter estatal e com a orientação idealmente coletivista desse sistema. (p.146).

Pode-se dizer que nesse ponto Luiz Pereira nos apresenta suas primeiras conclusões a respeito do tema mulher e trabalho.

Suas análises revelaram que embora a participação da mulher entre a população economicamente ativa estivesse aumentando rapidamente, dada as necessidades do modelo capitalista de produção e, mesmo considerando a importância do salário dessas mulheres para a manutenção do *status* social, a posição delas no âmbito familiar e mesmo na consciência coletiva não se alterava com a mesma rapidez. Ao contrário, o autor pode observar que na organização familiar o papel econômico da mulher, professora, ocorria de modo a manter a subordinação intrafamiliar. Uma situação que revelou, mais uma vez, o tipo de acomodação necessária para que a mulher participasse do mercado de trabalho. Segundo Luiz Pereira, “(...) acomodação entre papéis que concomitantemente [as mulheres] desempenham enquanto membros de um sistema familiar funcionando em moldes semipatriarcais e enquanto membros de um sistema de ocupações profissionais (...)”. (p.153).

Ainda sobre essa acomodação, Luiz Pereira percebeu que as professoras defendiam valorizações instrumentais da profissão, principalmente em relação ao salário que recebiam, mas como membros de um sistema familiar aceitavam valorizações diferenciais do salário segundo o sexo, expressando estereótipos de sexo associados às profissões, em particular ao magistério primário. Entretanto, a situação das famílias das professoras no interior da classe social a que se filiavam levava-os a exercer pressões de natureza econômica para que estas participassem efetivamente de atividades profissionais. Isto porque, embora secundariamente o salário delas contribuía, como já indicado anteriormente, para preservar e mesmo melhorar a posição dessas famílias no sistema social. Essa pressão manifestava-se nos movimentos reivindicatório dos professores, já naquela época, por melhores salários e condições de trabalho.

Em diversos momentos do texto *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes*, Luiz Pereira reafirmou a importância do magistério primário como uma modalidade largamente aproveitada para a participação da mulher no mercado de trabalho. Por esse motivo pode o autor tomar o magistério primário como objeto de estudo sociológico por meio do qual ele identificou quatro principais dimensões da profissionalização feminina. A dimensão estrutural que buscava acomodar os papéis que as mulheres devem desempenhar tanto no sistema de ocupações profissionais quanto no sistema familiar e, por isso, o magistério primário parecia, aos olhos da sociedade, o trabalho adequado. A dimensão ideológica que validava o posicionamento anterior que definia o magistério primário, por estereótipo de sexo, como ocupação apropriada para mulheres, tanto do ponto de vista econômico quanto psicológico. A dimensão psicossocial ou motivacional, que levavam as professoras a não desistirem de suas carreiras mesmo quando participavam simultaneamente dos papéis de mãe e esposa. E, a dimensão da ação dos agentes individuais de trabalho à situação de trabalho, ou seja, a efetivação da profissionalização. Para Luiz Pereira:

A profissionalização feminina pelo magistério primário do ângulo de sua realização histórica, esta última dimensão – a profissionalização do magistério primário entendida como ênfase posta pelos seus membros na orientação instrumental-privatista à ocupação – aparece como a mais avançada e recente. Ditada pela necessidade de ajustamento das professoras, enquanto agentes de trabalho, às condições de vida num sistema de classes urbano industrial, atua como força desintegradora do molde artesanal-paternalista. (...) A profissionalização dessa ocupação – estimulada pela importância crescente da contribuição das professoras para a composição do montante de prestígio ou consideração social e do montante de renda de suas famílias – revela-se, essa profissionalização “qualitativa”, como a dimensão menos

congruente com a condição social tradicional e idealmente definida para as mulheres adultas, dentre as quatro dimensões típico-ideais da profissionalização feminina. (1967, p.184).

Em *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes*, Luiz Pereira relata-nos o avanço da profissionalização feminina pelo magistério primário lançando luz ao tema mulher e trabalho numa época em que poucos estudos acadêmicos se dedicavam à problemática que hoje chamamos de questão de gênero. Não escapou ao apuradíssimo olhar desse cientista social que a questão da inserção da mulher no mercado de trabalho era, naquela época, muito ligada à condição geral da mulher, que se caracterizava, mesmo numa sociedade considerada avançada do ponto de vista das relações sociais, por sua subordinação ao homem. Preocupou-se em oferecer bases teóricas para a discussão sobre o papel reservado à mulher numa sociedade de classes que se encontrava, como era o caso do Brasil em “(...) progressiva realização da etapa urbano-industrial, [sendo] a metrópole paulista a área onde, até o presente, atingiu seu desenvolvimento máximo (...) de urbanização e industrialização, bem como a organização societária de classes mais ‘avançada’ que lhe corresponde”.(p.180). Preocupou-se também em compreender o funcionamento interno do processo da profissionalização feminina por meio do magistério primário, realizando um minucioso estudo empírico onde todas as dimensões da vida doméstica e profissional das professoras que participaram da pesquisa foram contempladas com análises que apresentavam tanto os aspectos que contribuíram, do ponto de vista de Luiz Pereira, para o avanço nas relações sociais em que a condição sexual tem importância primordial na composição social quanto os aspectos que lhe

pareciam impeditivos para a formação de uma nova consciência coletiva sobre o papel da mulher na sociedade capitalista.

Embora esse tema não tratasse diretamente do sistema educacional brasileiro no processo de modernização do País, Luiz Pereira tratou do tema mulher e trabalho na sua relação com esse sistema escolar, uma vez que a realização dessa atividade ocupacional ocorria regulada pelo referido sistema, bem como a formação técnica necessária para o desempenho dessa atividade também ocorria no interior desse mesmo sistema. Essa pesquisa que deu origem ao texto *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes* estava em consonância com a proposta do CBPE e CRPE/SP de alargar a concepção de educação sem perder a centralidade do tema educacional.

O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes é um trabalho que, do nosso ponto de vista encerra uma fase do desenvolvimento do pensamento de Luiz Pereira. Como dissemos em outras passagens a questão educacional jamais saiu do norte temático desse autor, contudo, suas preocupações daqui a diante vincularam-se mais às questões do trabalho e da qualificação para o trabalho na sociedade capitalista. Também houve, nesse mesmo período, uma mudança que podemos considerar radical no referencial teórico de base de Luiz Pereira que passa a utilizar largamente os textos marxianos e marxistas, principalmente em sua tendência estruturalista já que, naquela época, Althusser e Polantzas pareciam responder melhor as dúvidas dos cientistas sociais em seus esforços de compreender o funcionamento interno da sociedade capitalista monopolista. É bom lembrar, que Luiz Pereira não deixa de buscar em diferentes autores, de diferentes tendências argumentos que pudessem contribuir para suas análises, estabelecendo sempre com esses autores um diálogo crítico e respeitoso.

O texto *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* marca o início do caminho de Luiz Pereira para aquilo que chamamos de margem esquerda, porém os sinais desse seu adensamento crítico não se restringem a um texto ou a um gesto fundador. Nesse trabalho o autor buscou um sujeito capaz de resistir às imposições de um sistema social e econômico que o subsume; tentou entender “racionalmente” as tensões inerentes ao capitalismo. Segundo Sallum, 2007:

(...) no Trabalho e Desenvolvimento, ali você pode perceber uma certa incorporação do marxismo, uma espécie de leitura do sujeito, meio como uma releitura que ainda não havia se desvinculado do funcionalismo parsoniano, perspectiva dominante naquela época, que entendia que o ator era um ator que funcionava enquanto desempenhando um papel no sistema. Então não é que o ator não exista, ele existia, mas estava sempre no sistema, os processos de tensão ocorriam sempre no interior do sistema, mas vamos dizer assim, é difícil você entender a revolução dentro dessa perspectiva. É uma perspectiva que não dá autonomia ao ator, muito menos ao um ator revolucionário então isso naquela época era uma coisa assim que, vamos dizer que era algo assim compatível com pensamento de esquerda. Então o que aconteceu, foi que o Luiz com sua formação funcionalista tentou fazer no Trabalho e Desenvolvimento uma espécie de síntese entre aquela idéia sistêmica que tinha vindo do funcionalismo, e que vamos dizer assim, e o papel contestador do sujeito. Uma coisa um pouco difícil de entender, mas funcionou na medida em deu novos rumos aos trabalhos do Luiz. (Sallum, Brasília. Entrevista concedida em 30/01/2007).

CAPÍTULO VIII

O capitalismo no Brasil: trabalho e desenvolvimento

Luiz Pereira buscou “(...) situar a qualificação do trabalho na expansão e consolidação do capitalismo na sociedade brasileira contemporânea”(1965, p.3).

Trata-se de uma preocupação que embora não estivesse explicitada diretamente em *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes* já trazia indicações de que o autor, ao explorar a categoria trabalho, o fazia na sua relação com o desenvolvimento sócio-econômico e conseqüentemente com o tipo de formação e instrução técnica reservada ao trabalhador nesse contexto.

Em *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* Luiz Pereira encontra em Marx o fundamento considerado por ele o mais preciso para elaborar um quadro teórico e metodológico capaz discutir a qualificação do trabalho na formação social capitalista, tanto do ponto de vista mais genérico – no sistema capitalista total – quanto no interior de uma formação histórica singular, como é o caso do Brasil, parte constitutiva daquela totalidade.

Ele indica que as formulações de Marx sobre capitalismo lhe foram também fundamentais para a elaboração de suas conclusões a respeito da situação da qualificação do trabalho no Brasil.

Luiz Pereira tem o cuidado de explicar que sua compreensão sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento se afastava da idéia corrente daquele período para a qual o desenvolvimento e, por conseguinte, o subdesenvolvimento, significava aumento da produção e da produtividade,

tendendo a isolar e mesmo justapor a esfera econômica das demais dimensões da vida social. Para o autor, não era possível compreender a realidade, isto é, as transformações ocorridas numa formação social particular sobrepondo ora a dimensão econômica ora a dimensão social como mais ou menos importante.

Do ponto de vista do autor, para se proceder a análise de uma determinada realidade social se faz necessário apreender essa realidade na sua totalidade, ou seja, tratar de cada dimensão da realidade social na sua relação com as outras dimensões dessa mesma realidade.

Luiz Pereira prefere tomar o conceito de desenvolvimento elaborado por Florestan Fernandes sublinhando que o desenvolvimento se manifesta a partir das modificações profundas que ocorrem no interior de uma formação social com vistas à realização do tipo social que lhe seja inerente. Essas modificações ocorrem em todas as esferas da vida socialmente organizada. Para o autor:

No caso do desenvolvimento do Brasil, tais modificações consistem na realização singular (extensiva e intensiva) dos componentes típicos do sistema capitalista, entendido como sistema ao qual é inerente o modo de produção capitalista. Assim, tomando-se a dimensão econômica como ponto de reparo: as alterações que nesta sociedade vêm ocorrendo dependem ou dependeram, para que emirjam, persistam, se expandam e se consolidem, de transformações nas demais dimensões – as quais, da perspectiva do econômico, se apresentam como requisitos ou condições psico-sociais, sócio-culturais etc. da economia capitalista. Inversamente, se a dimensão social for tomada como ponto de reparo, as demais dimensões (e suas transformações), dentre elas a econômica, aparecerão como requisitos de relações e processos sociais típicos da sociedade capitalista. (p.9).

Colocando a questão do desenvolvimento nesses termos, Luiz Pereira afirmou que seria desse ponto de vista que abordaria a qualificação do trabalho na sociedade brasileira contemporânea.

É notável nesse ponto a movimentação para a esquerda do pensamento de Luiz Pereira que, diferente dos trabalhos anteriores, buscou em autores como Lênin, Hilferding, Baran entre outros, argumentos para interpretar o sistema capitalista internacional, uma vez que, sob esse novo prisma o autor entendia que o capitalismo internacional é constituído de totalidades parciais – nações ou áreas desenvolvidas ou subdesenvolvidas, desde que referidas umas a outras.

Seu recurso anterior de considerar o desenvolvimento como moderno e o subdesenvolvimento como tradicional é mudado, de modo que, daqui a diante, ambas as situações são consideradas como totalidades concretas parciais de um sistema total inclusivo.

Luiz Pereira ressalta, entretanto, que isso não significava indiferenciá-las: “(...) bem ao contrário, as diferenças entre elas só são plenamente apreendidas quando vistas como dimensão de suas relações efetivas. (...) [isto é] as determinações genéricas do sistema capitalista se realizam diferencialmente numas e noutras, de modo que o sistema capitalista internacional se determina por essas realizações diferenciais no seu interior”. (p.11).

Em outras palavras, Luiz Pereira entende que a expansão do capitalismo pela incorporação de nações e áreas periféricas implica desenvolvimento desses subsistemas de modo que neles se constituam e se realizem os tipos sociais próprios do capitalismo, acarretando transformações também nos subsistemas avançados, isto é, nas nações ou áreas dominantes ou

centrais. Assim, do ponto de vista do autor, as ações que transformam reciprocamente os diferentes subsistemas que compõem o sistema capitalista global operam como reafirmação do conteúdo essencial do capitalismo, promovendo permanente reintegração do sistema capitalista internacional. E foi dessa perspectiva, que ele chamou de totalizadora, que tratou de abordar a qualificação do trabalho no Brasil: “(...) explicitando conexões deste fator particular com as transformações do sistema capitalista internacional – o que se fará pela retenção da mediação consistente nas alterações estruturais da sociedade brasileira”. (p.13).

Para melhor compreender essas conexões Luiz Pereira tratou de explorar alguns dos posicionamentos mais difundidos àquela época sobre a importância do desenvolvimento econômico para a solução de problemas sociais e econômicos, aos quais denominou de fatores disnômicos.

O autor esclarece que esses fatores disnômicos “(...) são determinados por disnomias internas aos subsistemas e às relações entre estes”.(p.14). Portanto, por disnomia podemos entender as mazelas geradas na própria constituição do sistema capitalista internacional, dentre elas o subdesenvolvimento, considerado como estado disnômico do moderno sistema capitalista internacional. Assim, a busca de soluções para os problemas ligados à situação de subdesenvolvimento é resultado tanto de pressão interna ou nacional quanto de pressão externa ou internacional, ambas com vista ao restabelecimento da eunomia do sistema global, em outro nível e em outras condições.

Segundo observação de Luiz Pereira, encontrar a solução para os problemas sociais nascidos da constituição do capitalismo internacional significaria a manutenção desse sistema e, para muitos intelectuais da década

dos anos de 1960, a solução estava mesmo na consolidação do capitalismo internacional no interior dos subsistemas periféricos.

O autor afirma que esse tipo de orientação busca a solução para os problemas sociais sem negar as determinações essenciais do capitalismo, ou seja, sem considerar as contradições inerentes ao capitalismo, produtoras das disnomias verificadas nesse modelo de sociedade. Luiz Pereira prossegue: “(...) superá-los implica negar as determinações essenciais do capitalismo. Sem que o sistema se oriente para a sua autonegação, restariam apenas as tentativas de suavização ou amortecimento daquelas contradições fundamentais”.(p.16).

Conforme Luiz Pereira, para dar conta desse movimento, que tem como norte a rearticulação e reintegração do capitalismo internacional ou a sua negação, se faz necessário, a tomada de consciência desse movimento por parte daqueles que dele participam. Segundo Luiz Pereira, a abundante produção dos cientistas sociais acerca do problema do subdesenvolvimento revela que a história propõe problemas que, submetidos à intelecção, produzem conhecimentos teórico-práticos sobre essa realidade. Por isso, o autor defende que os estudos realizados pelas ciências sociais constituem uma modalidade de inserção do cientista social no processo histórico.

Fundamentando-se em Lucien Goldmann, Lukacs, Mannheim, H. Lefebvre, Joan Robinson, Luiz Pereira elabora um quadro de referência para abordar a questão da consciência sobre o funcionamento do sistema capitalista. Segundo conclusão do autor, essa consciência entre os cientistas sociais ocorre ora de modo “progressista-não-negadora”, ou seja, falsa consciência, atuando como reiteração da reificação, isto é, como desenvolvimento das potencialidades ainda não exploradas do sistema

capitalista ora como “consciência-possível-limite”. Sobre esses dois pontos de vista o autor faz a seguinte reflexão:

(...) os diagnósticos e planos mais progressistas dos cientistas sociais identificados com a persistência ou sobrevivência do capitalismo (...) tendem ao limite de consciência que não nega as determinações essenciais do sistema capitalista – limite esse que impede a identificação dessas mesmas determinações essenciais e, conexas, a das contradições fundamentais, insuperáveis dentro do próprio capitalismo, não obstante suavizáveis (por quanto tempo?). (...) Esse viés analítico aparece como responsável e como expressão de um nível de consciência inferior ao que se realiza na e pela categoria da totalidade ou totalização (totalidade em ato). Daí a celebre formulação de Lukacs: “O reino da categoria de totalidade é o portador do princípio revolucionário a ciência”. (pp. 22-24).

Explica o autor, que um estudo sobre a qualificação do trabalho, como o que resultou no texto *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* poderia contribuir para a constituição da consciência sobre a situação desse problema. Essa afirmação no interior do texto teve como objetivo esclarecer que Luiz Pereira estava preocupado em deixar claro o seu novo posicionamento teórico-metodológico e também político frente a realidade investigada. Nesse sentido, anota:

(...) o investigador deve sempre esforçar-se para descobrir a realidade total e concreta, mesmo se sabe não poder chegar a isso senão de uma maneira parcial e limitada e, por isso, deve integrar, no estudo dos fatos sociais, a história das teorias sobre esses fatos e, de outra parte, ligar o estudo dos fatos de consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social. (Goldmann, Apud. Luiz Pereira, p.32).

E continua:

(...) esse nível de consciência [do investigador] mais elevado se manifesta justamente pela sua capacidade de tomar as expressões de níveis mais baixos de consciência apontando-lhes as limitações, refutando-as, incorporando-as criticamente etc. – tomando-as como teorizações-fato. (...) Na medida em que o marxismo consiste no limite (pelo menos histórico) de consciência possível, ele se apresenta como teoria em totalização, por expansão e integração sucessivas – no sentido de saber regulador e incorporador (ou apropriador) de fatos-não-teorizações e de teorizações-fatos. (p.33).

Luiz Pereira concentra seus esforços para discutir a categoria trabalho a partir dos textos marxianos, principalmente na *Ideologia Alemã* e em *O Capital*. Movendo-se nesse contexto o autor apresenta uma síntese dos sentidos atribuídos por Marx ao tema-problema trabalho na sociedade capitalista. Ao abordar o trabalho nesses termos Luiz Pereira cerca-se da explicação mais minuciosa sobre a relação capital-trabalho, exatamente porque ao tratar das diferentes dimensões dessa atividade humana, não lhe escapa a qualificação. Assim como nos textos marxianos, Luiz Pereira afirma que o maior problema para o conhecimento dessa questão reside no fato de que por qualificação do trabalho entende-se qualificação técnica, ou seja, no processo de constituição do trabalhador conta apenas o desenvolvimento dos requisitos bio-psico-sociais reclamados pelos distintos postos de trabalho:

(...) [os estudos] restringem a qualificação do trabalho à qualificação técnica do trabalho: tomam a qualificação para o trabalho apenas como uma questão técnica de produtividade, considerando no homem apenas a força do trabalho enquanto fator do processo de produção dos bens e serviços. (...) Numa abordagem totalizadora, ao contrário, a constituição da força

do trabalho ou qualificação do trabalho determina-se como qualificação ou constituição do trabalhador. (p.63).

E é desse modo que a preocupação de Luiz Pereira com a formação do trabalhador se delinea. Ele insiste que a qualificação do trabalho, pensada apenas da sua dimensão técnica, torna esse processo exclusivamente econômico, “(...) sendo o consumo de um *quantum* de valor apenas uma de suas determinações”. (p.67). A reflexão do autor nesse sentido segue leal aos escritos marxianos.

Em *A Escola Numa Área Metropolitana*, Luiz Pereira entendia que os trabalhadores – que aparecem, naquele texto, como membros da comunidade, geralmente pais dos alunos – que expõem uma certa quantidade de bens materiais duráveis ou não e os apresentam como conquista possível de um novo “estilo de vida”. Em *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil*, o *quantum* de consumo do trabalhador é determinado é focado com o critério que analisa a do fluxo de renda para a realização da eunomia do atual sistema de produção e também como garantia da existência da força de trabalho tanto quantitativa quanto qualitativamente, visando principalmente a produção de bens e serviços:

Assim determinado, o *quantum* de consumo dos assalariados, com ele se efetivam continuamente certos requisitos “objetivos” da formação econômica-social capitalista: impede-lhes a propriedade dos meios de produção, ao mesmo tempo que lhes propicia certa quantidade de meios materiais e na materiais de existência. Essas condições objetivas suportam a alienação básica do trabalho e do trabalhador: o trabalhador determinando-se como mero portador de força de trabalho, considerada simplesmente como fator do processo

de produção; e a força de trabalho determinando-se como mercadoria. (p.67).

O autor retoma o conceito de educação como processo socializador, pensando basicamente que a formação do indivíduo se realiza em todas as esferas da vida social. Trata a educação como mediação da práxis individual e social.

Nesse sentido, Luiz Pereira assim situa a educação: “(...) processo social geral (a sociedade como sendo, toda ela, um ambiente educativo), analiticamente apreendido como dimensão dos demais processos sociais inclusivos (estes totalizados na práxis social global)”. (p.68). Por isso, ele indica mais uma vez que sua preocupação fundamental é com o amplo processo de constituição do trabalhador num tipo específico de formação social que é a capitalista.

Suas análises prosseguem no sentido de situar as discussões em relação à compreensão do tema-problema desenvolvimento-subdesenvolvimento da periferia, pois que o novo parâmetro conceitual adotado por Luiz Pereira exigia que a discussão fosse apresentada em termos do tipo de consciência do investigador em relação a seu objeto. Como ele próprio já havia comentado em passagens anteriores, na década dos anos de 1960 era comum tratar o subdesenvolvimento como uma fase anterior ao desenvolvimento e, a superação daquele estado em favor deste último constituía o objetivo de diferentes grupos políticos e intelectuais. Havia também estudos que tratavam o subdesenvolvimento como consciência negadora da situação atual de uma formação social particular, isto é, não é a baixa renda per capita ou o consumo reduzido que caracteriza o

subdesenvolvimento, mas a negação da situação que ela determina e da organização social que ela mantém. Ao transformar a estrutura das necessidades de uma população e não garantir os meios de realização dessas aspirações tem-se a consciência negadora como projeção para a constituição de uma nova ordem social que seja capaz de efetivar o que se almejou:

(...)essa orientação negativa da ação do presente e sua orientação positiva ao futuro – inerente ao subdesenvolvimento – significa, no fundo, a operação de um processo socialização antecipada dos agentes, diferencialmente inadequada à persistência do presente e diferencialmente adequada à construção do que ainda é futuro. (...) O grande despertar significa, basicamente, a constituição de atitudes, motivações, representações etc. potencialmente favoráveis à nova ordem social, mas que atuam como fatores disnômicos no presente estado do subsistema periférico. (pp.76-7).

Luiz Pereira percebe que essa consciência negadora, nascida do caráter difuso das pressões populares para a definição de uma outra forma de organização social da vida, deixavam em aberto a canalização de tais aspirações, o que permitia “(...) explorar todos os possíveis que se inserem no presente, isto é, (...) todos os possíveis historicamente dados: capitalismo e socialismo, (...) ainda que explorado por táticas diversas: nacionalismo, desenvolvimentismo, populismo, nasserismo, comunismo, ‘frente única’ etc. etc”. (p.82).

Poucas foram as vezes que Luiz Pereira mostrou-se tão à vontade para posicionar-se politicamente à esquerda, especialmente porque a apresentação pública de *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* ocorreu um ano após o golpe militar que já exercia pressão coercitiva e censura ideológica sobre os professores universitários.

É interessante notar que Heloísa Fernandes e Paulo Silveira⁵, ex-alunos de Luiz Pereira, comentaram que após o exílio de um número considerável de professores uspianos, Luiz Pereira, que continuou a desenvolver seus trabalhos na USP, organizou um grupo de estudos para discutir as obras de Marx, justificando ao “pessoal da censura” que se tratava de conhecimento científico muito importante para a sociologia. Por razões insondáveis o referido curso foi levado até o fim apesar da repressão.

O autor não deixa de tratar a questão da industrialização como realização parcial de um projeto de desenvolvimento como exploração possível do capitalismo. Nesse sentido o autor observa:

Imposta pela dinâmica interna “espontânea” do sistema capitalista internacional, essa industrialização de sistemas periféricos nestes ampliou e fortaleceu a implantação da formação econômico-social capitalista e reforçou os efeitos do expansionismo capitalistas de primeira fase: com a socialização antecipada responsável por aspirações de consumo inerentes ao estilo de vida urbano industrial e com o crescimento demográfico, promoveu a maior expansão quantitativa e qualitativa da estrutura das necessidades locais de consumo imediato, envolvendo contingentes populacionais participantes ou não participantes diretos do setor sócio-geográfico capitalista alargado pela industrialização “periférica”. (p.100).

Luiz Pereira aprofunda também sua compreensão sobre a questão da urbanização na sua direta relação com a industrialização. Para ele, no processo de expansão e consolidação do capitalismo internacional no Brasil, a urbanização deve ser compreendida como subprocesso fundamental do processo inclusivo de desenvolvimento da sociedade brasileira, isto é, a

⁵ Entrevista concedida em 31/01/2007

urbanização como também responsável pela reorientação da ação populacional. Explica o autor, que o fortalecimento do estilo urbano de vida determina a cidade como o lugar, por natureza, onde esse estilo de vida se efetiva, tornando-se referência não apenas para os seus moradores, mas também para os habitantes das áreas não citadinas. Lembra que a efetivação desse estilo de vida implica maior consumo tanto para a satisfação de necessidades materiais quanto não-materiais em conteúdo e qualidade, ou seja, implica basicamente um padrão mais elevado de consumo de bens e serviços. Segundo Luiz Pereira:

A urbanização ao acarretar a reatualização superior do elemento moral e histórico da força de trabalho enquanto mercadoria (por implantar novas necessidades materiais e não-materiais nos agentes de trabalho), determina-se por esse prisma como processo de reatualização superior da alienação capitalista nuclear do trabalhador e não como processo de constituição desta. Processando-se numa formação econômico-social capitalista (e considerada analiticamente), promove ela a afirmação pelos agentes de trabalho de um valor maior de mercadoria força de trabalho e a busca, por eles, dos meios de realização desse valor maior. (pp.178-9).

Em mais essa passagem, Luiz Pereira revela seu novo posicionamento sobre frente às implicações da expansão e consolidação do capitalismo no Brasil. Naquele momento em que já expunha os resultados de seu trabalho Luiz Pereira refere-se à luta de classes, que segundo ele, se atualiza sucessiva e renovadamente em cada momento negador do processo subdesenvolvimento-desenvolvimento capitalista brasileiro. Luta que, segundo escreveu, continuará a determinar-se pela afirmação maior da força de trabalho até se chegar à negação, pelos agentes de trabalho, “(...) das

condições externas que resistem contra essa superior atualização do elemento moral e histórico tipificador da força de trabalho dentre as demais mercadorias”. (p.185).

Trabalho e desenvolvimento no Brasil pode ser considerado o texto que se soma com *Magistério numa sociedade de classes* e opera a transição de Luiz Pereira, não apenas em relação às suas opções teórico-metodológicas, mas também na forma como tratará dos seus temas daí em diante. Seus trabalhos posteriores em certo sentido se distanciam das pesquisas empíricas. Ele passará a se dedicar ao aprofundamento teórico sobre a estrutura do capitalismo, embora em *Estudo do Brasil Contemporâneo* ele se dedique a uma análise da situação vivida no país naquele momento.

Em *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* ele se mostra crente nas possibilidades de superação da condição de subalternidade do trabalhador, não mais pela via da reafirmação do capitalismo, mas pela transformação na estrutura da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Luiz Pereira chegou à Cadeira de Sociologia I da USP em um momento muito particular da relação entre os sociólogos que integravam essa disciplina e os grupos sociais com os quais mantinha contato. Pedagogo por formação sentia-se na obrigação de superar todas as inconsistências, como ele próprio costuma dizer, da formação recebida, principalmente no que dizia respeito aos conhecimentos teóricos e metodológicos específicos da sociologia. Considerado por alguns como “estrangeiro” à área, segundo depoimento de Heloísa Fernandes⁶, Luiz Pereira era aceito pelo grupo que cercava Florestan Fernandes dada a amizade existente entre eles. Por isso, nos pareceu muito evidente nos textos produzidos por Luiz Pereira o rigor com que apresentava seus trabalhos, talvez uma forma elegante de dizer que o que lhe permitia ocupar aquele lugar era a sua competência, a sua qualificação para o trabalho e não os laços que o uniam a Florestan. Aliás, todos os textos aqui analisados traziam uma quantidade impressionante de dados, todos submetidos a análise estatística antes de sua exposição.

Alguns aspectos foram marcantes na trajetória intelectual de Luiz Pereira. Ele inicia sua vida acadêmica num contexto político social favorável à produção de conhecimentos sobre a situação sócio-histórica e política do Brasil. O desenvolvimentismo, principalmente com JK estava no seu auge. O aparente crescimento econômico daquela época parecia indicar que o país estava no rumo certo para a tão esperada transição, ou seja, deixar para trás a pecha de país atrasado para ser enfim, moderno e num futuro próximo de subdesenvolvido para desenvolvido. Assim, todos os esforços dos cientistas sociais eram acolhidos como se pudessem, de alguma forma, acelerar ou

provocar essa mudança. Por isso, reunidos em diferentes instituições, como ISEB, CBPE e nos CRPE, nas Universidades tratavam de oferecer ao Estado não apenas os diagnósticos sobre a situação social, cultural e econômica do País, mas também os caminhos que este deveria tomar para solucionar os problemas mais urgentes do Brasil. Dentre as pesquisas originadas nesse período de efervescência intelectual Luiz Pereira contribuiu, a partir do CBPE/SP, com dois trabalhos de repercussão nacional: *A Escola Numa Área Metropolitana* e *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes*.

É importante ressaltar que o impacto desses trabalhos levou Luiz Pereira a ser considerado fundamental para a constituição da Sociologia da Educação no Brasil, ampliando os conhecimentos e as interpretações sobre o sistema educacional brasileiro. Não podemos deixar de anotar que o período de formação de Luiz Pereira foi bastante marcado pela figura de Florestan Fernandes como mentor de toda uma geração de intelectuais ligados à sociologia. Assim, a evolução ou o amadurecimento do pensamento de Luiz Pereira segue o percurso elaborado por Fernandes para encontrar uma orientação teórico-metodológica que melhor auxiliassem na constituição da sociologia como uma ciência. Os trabalhos de Luiz Pereira, suas pesquisas ou mesmo as coletâneas ou as análises teóricas, são apresentadas num crescente movimento à esquerda, tanto assim que *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* é um denso texto de orientação marxista. Aos que não conhecem a trajetória de Luiz Pereira, e iniciam por aquele trabalho, acreditariam que ele nasceu marxista e revolucionário. Desde sempre ele revelou uma grande preocupação em encontrar formas e alternativas para a elevar o nível de vida dos trabalhadores, mesmo que num primeiro momento, como ele próprio

⁶ Entrevista concedida a autora em 31/01/2007, na cidade de São Paulo.

reconheceu mais tarde, pela reposição reconfigurada e refinada da alienação, isto é, pela melhoria no *quantum* de consumo de bens e serviços.

Durante a realização deste trabalho, tivemos acesso a todas as produções escritas de Luiz Pereira, livros, artigos, textos reunidos nos arquivos do Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP entre outros. Causava-nos estranheza o fato de não termos informações sobre o Luiz Pereira fora do espaço institucional. Assim, de busca em busca, fomos contemplados com a possibilidade de entrevistarmos alguns de seus amigos, o que acabou acontecendo no início deste ano. Brasília Sallum, Heloísa Fernandes, Paulo Silveira e Heleieth Saffioti revelaram-nos um Luiz Pereira amigo leal, rigoroso na relação professor-aluno, apaixonado pela sociologia e pela USP.

Brasília Sallum apresentou-nos um Luiz Pereira que se envolvia totalmente na orientação de seus alunos, que debatia, questionava e incentivava o desenvolvimento intelectual daqueles com quem trabalhava. Na memória de Brasília, Luiz Pereira foi um professor inesquecível dada sua dedicação ao exercício do magistério. Para ele, “o Luiz”, respeitava os seus alunos na medida em exigia muito de todos os que freqüentavam suas aulas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Por anos trabalhou com Luiz Pereira para só mais tarde ganhar confiança e tornar-se dele um amigo. Sallum relatou-nos que ele e sua esposa passaram a freqüentar mais a casa de Luiz Pereira quando sua doença o impedia de se locomover. Impressionava, não apenas ele, mas a todos, o empenho de Luiz Pereira em não parar com suas atividades intelectuais, mesmo nos piores momentos de sua debilidade física. Foi assim, que já sabendo que não teria muito tempo de vida que se tornou um exemplar conhecedor da história do Brasil Imperial. Leu, (segundo Brasília ele

“devorou”) os livros dos viajantes do Século XIX. Isto lhe rendeu, sua última aparição pública na academia, como banca examinadora de uma tese de doutoramento sobre Tavares Bastos.

Heloísa Fernandes e Paulo Silveira mantêm uma memória viva de Luiz Pereira. Marcada pela saudade de um amigo, que nada puderam fazer para mantê-lo vivo. Heloisa contou-nos com entusiasmo sobre sua amizade com Luiz Pereira, lembrando que embora o conhecesse desde a adolescência, pois ele freqüentava sua casa em reuniões com seu pai, tornaram-se amigos mais tarde quando ela deu novo rumo à sua própria vida. Sabia de um Luiz Pereira afetado de alguma maneira por tragédias pessoais das quais pouco falava. Sabia de um amigo, que diante de suas escolhas pessoais, não fazia julgamentos, apoiava. A relação de Heloísa Fernandes com Luiz Pereira se fez independente da relação que ele mantinha com seu pai. A presença desse homem foi tão forte na vida de Heloísa que, segundo ela mesma, até hoje, mais de vinte anos após sua morte, ela sonha com ele nos momentos em que deve tomar decisões importantes na vida. Paulo Silveira, casado com Heloísa Fernandes, nutre sentimentos de perda muito parecidos com os expostos por ela. Entretanto, o maior encantamento de Paulo em relação a Luiz Pereira residia na maestria com que dava uma aula. Para Paulo, o Luiz era um Bethowem em sala de aula, nem mesmo Florestan se igualava a ele. Os dois concordaram que até o momento em que se viu impossibilitado de ser curado de uma doença desconhecida, que o levou a morte em 1985, Luiz Pereira dedicava-se quase que exclusivamente à Sociologia e à USP. Depois, passou a se preocupar mais com ele, fez viagens, adquiriu obras de arte, construiu uma casa para receber seus amigos, “entregou-se” ao samba, Martinho da Vila, era o seu preferido.

Heleieth Saffioti falo-nos de um Luiz Pereira extremamente importante e presente nos rumos de vida acadêmica e intelectual, toda ela dedicada á questão da mulher na sociedade de classes e na relação de gênero. Um intelectual rigoroso que ao participar da formação das futuras gerações de pesquisa o fazia de modo que por um tempo na carreira ele se mantivesse como referência.

Na verdade, as informações pessoais aqui expostas mostraram que Luiz Pereira foi antes de tudo um educador, um formador de personalidades. Sua própria personalidade, forte na opinião de todos os que nos concederam entrevista, fez dele uma personagem importante na vida destes que hoje ocupam os espaços institucionais abertos por pessoas como Luiz Pereira.

Referência Bibliográfica

ARRUDA, Arminda do N. Trajetória Singular: o acadêmico Florestan Fernandes. In: MARTINEZ, Paulo H (org.). *Florestan o Sentido das Coisas*. São Paulo: Boitempo, 1998.

BASTIDE, Roger. *Brasil Terra de Contrastes*. 7ª ed. São Paulo –Rio de Janeiro: Difel, 1976.

BASTOS, Elide (org.). *Intelectuais Sociedade e Política*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Intelectuais e Política: A moralidade do Compromisso*. São Paulo: Olho D'ÁGUA, 1999.

BEISIEGEL, Celso Rui. Luiz Pereira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: EDUFERJ – MEC/ INEP, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. Obras Escolhidas II.

BERMAN, Marshall. *Tudo o Que é Sólido se Desmancha no Ar – A Aventura da Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BONTEMPI JR. , Bruno. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP Entre os Anos 40 e 60: Um Estudo das Relações entre a Vida Acadêmica e a Grande Imprensa*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. 295 p.

BOURDIEU, Pierre. *Os Usos Sociais da Ciência Social – Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

_____. *A Produção da Crença – contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 2ª ed. São Paulo: Zouk, 2004.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5ª ed. São Paulo, 2004.

Candido, Antonio. A Estrutura da Escola. In: *Separata do Boletim CBPE*, Rio de Janeiro, CBPE, Inep, s/d.

_____. As Diferenças Entre o Campo e Cidade e o seu significado para a escola. In: *PS CRPE/DEPES*, São Paulo, 1957.

_____. Florestan. In: *Estudos Avançados*. 10(26), 1996.

CARDOSO, Miriam. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. In: *Estudos Avançados* 10(26), 1996.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

EVANGELISTA, Ely G. dos S. *A UNESCO e o Mundo da Cultura*. Goiânia, GO, Brasília, DF: UNESCO; Ed. UFG, 2003.

FAORO, Raimundo. *Os Donos do Poder – formação do patronato político brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1977.

FERNANDES, Florestan. *O Padrão de Trabalho Científico dos Sociólogos Brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1958.

_____. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1971.

_____. *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

_____. *Elementos de Sociologia Teórica. 2ª ed.* São Paulo: Ed. Nacional, 1974.

_____. *A Natureza Sociológica da Sociologia*. São Paulo: Ática, 1980. Ensaio 65.

FERNANDES, Heloisa. Entrevista concedida em 31/01/2007, na cidade de São Paulo.

FERREIRA, Márcia dos S. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001. 195 p.

FRANK, Joseph. *Dostoievski: As Sementes da Revolta*. São Paulo: Edusp, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar. *Álvaro Vieira Pinto – A Personagem Histórica e Sua Trama*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *História, Antropologia e a Pesquisa Educacional – Itinerários Intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Memória Intelectual da Educação Brasileira (org.) 2ª ed.* Bragança Paulista, SP: Ed. Da Universidade São Francisco, 2002.

_____. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo, Cortez Editora, 2006.

GOMES, Ângela de Castro (org.). O Brasil de JK. 2ªed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

GONZALEZ, Horácio. O Que São Intelectuais. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere – Os Intelectuais; O Principio Educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2000. Vol 2.

IANNI, Octavio. Estado e Planejamento Econômico no Brasil. 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

JACOBY, Russell. Os Últimos Intelectuais. São Paulo: Edusp; Trajetória Cultural, 1990.

LEPENIES, Wolf. Las Tres Culturas – la sociologia entre la literatura y la ciencia. México, D. F.: Fundo de Cultura, 1994.

LEOPOLDI, Maria Antonieta P. Política e Interesses na Industrialização Brasileira – As associações industriais e políticas econômicas e o Estado. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIMA, Venício Artur de. Comunicação e Cultura: As Idéias de Paulo Freire. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LÖWY, Michel. A Evolução Política de Lukács: 1909 -1929. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Método Dialético e Teoria Política. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KONDER, Leandro. História dos Intelectuais nos Anos Cinquenta. In: Freitas, Marcos C (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 4ªed. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2001.

MACCIOCCHI, Maria Antonieta. *A Favor de Gramsci*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. 4ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1971.

MICELI, Sergio. *Intelectuais à Brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOTTA, Célia M. Um desenvolvimento insustentável. In: *Lutas Sociais* n° 11/12 1º semestre de 2004.

MORAES, Reginaldo. *Celso Furtado – o subdesenvolvimento e as idéias da Cepal*. São Paulo: Ática, 1995.

MORSE, Richard M. *A Volta de Mc Luhanaíma: cinco estudos solenes e uma brincadeira séria*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MUCCHIELLI, Laurent. O nascimento da sociologia na universidade francesa(1880-1914). In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.21, n° 41. 2001.

PÉCAUT, Daniel. *Os Intelectuais e a Política no Brasil – Entre o Povo e a Nação*. São Paulo: Ática, 1990.

Pereira, Luiz. *Rendimento e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro*. CRPE/SP, Deps, PS, Caixa 1, doc. 1-21, fl. 522, p.1, 1959.

_____. *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil*. Tese Livre Docência. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1965. 438 p.

_____. *A Escola Numa Área Metropolitana: Crise e Racionalização de uma Empresa Pública de Serviços*. São Paulo: Pioneira, 1967.

_____. *O Magistério Primária Numa Sociedade de Classes – Estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969.

_____. *Perspectivas do Capitalismo Moderno – Leituras de Sociologia do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. *Estudos Sobre o Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Pioneira, 1971.

_____. *Desenvolvimento Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento*. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Urbanização e Subdesenvolvimento*. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Anotações Sobre o Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977.

_____. *Capitalismo Notas Teóricas*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

_____. *Classe Operária – Situação e Reprodução*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

_____. *Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Pioneira, 1978.

_____. *Populações Marginais*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice (org.). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

PEREIRA Luiz e DONNANGELO, Maria Cecília F. *Saúde e Sociedade*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

PINTO, Ernesto Renan M. F. *A Sociologia de Florestan Fernandes*. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992. 447p.

PONTES, Heloísa. *Destinos Mistos: os críticos do grupo clima em São Paulo 1940- 1968*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth. Entrevista concedida em 22/02/2007 na cidade de São Paulo.

SALLUM Jr., Brasília. Entrevista concedida em 30/01/2007 na cidade de São Paulo.

SANTOS, Wanderley G. dos. *Roteiro Bibliográfico do Pensamento Político-Social Brasileiro (1870-1965)*. Belo Horizonte, MG; Rio de Janeiro: Editora UFMG; Casa de Oswaldo Cruz, 2002.

SILVA, Graziella M. D. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1978)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

SILVEIRA. Paulo. Entrevista concedida em 31/01/2007.

SOLA, Lourdes. *Idéias Econômicas Decisões Políticas*. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1998.

SKINNER, Quentin. *Razão e Retórica na Filosofia de Hobbes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TOLEDO, Caio Navarro. Intelectuais do ISEB, Esquerda e Marxismo. In: MORAES, João Quartim (org.). *História do Marxismo no Brasil*. Campinas, SP: Edunicamp, 2000.

VIANNA, Luiz Werneck. *A Revolução Passiva: Iberismo e Americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. 4ªed. São Paulo; Brasília, DF: EDUnB; Imprensa Oficial, 2004. Vol. I e II.

XAVIER, Libânea Nacif. *O Brasil como Laboratório: Educação e Ciências Súcias no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais – CBPE/ INEP/ MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: IFAN/ CDAPH/ EDUSF, 1999.